



Article Info/Makale Bilgisi

✓Received/Geliş: 05.10.2016 ✓Accepted/Kabul: 24.11.2016

DOI: 10.5505/pausbed.2017.24650

BAŞARILI OKULLARIN ANAHTARI: ETKİLİ OKUL DEĞİŞKENLERİ*

Fatma ÇOBANOĞLU**, Yusuf BADAĞAN***

Özet

Yönetim alanında örgütlerin etkililiğinin ne olduğuna ilişkin tartışmalar devam ederken, okul örgütlerinin etkililiği konusunun okulların performansına ve akademik başarılarına odaklandığı ve okul yöneticilerinin bu durumu yönetim için sürekli ve temel bir problem olarak kabul ettikleri görülmektedir. Bu çalışmada, uzun süredir devam eden etkili okul araştırmalarının ortaya koyduğu ve başarılı okulları diğerlerinden ayıran etkili okul değişkenleri, okul başarısının anahtarı olarak kabul edilmiş, güvenli ve düzenli bir okul çevresi, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin yüksek beklentiler ve açıkça ortaya konmuş misyon, bütün öğrencilere öğrenme fırsatları sağlama ve öğretim zamanını etkili kullanma, öğrencilerin gelişimlerinin gözlenmesi, öğretimsel lider olan okul yöneticisi ve olumlu bir okul-aile ilişkisi olarak belirlenen değişkenlerin hepsi birlikte etkileşerek istenen okul başarısını getirebileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Başarısı, Etkili Okul, Etkili Okul Değişkenleri*

THE KEY OF SUCCESSFUL SCHOOLS: THE CORRELATES OF SCHOOL EFFECTIVENESS

Abstract

While it has been discussed that what the effectiveness is in management literature, it has been seen that the effectiveness of school organization focused on the performance and academic success of schools and the principals accepted this issue as a basic and continuing problem. In this study, the effective schools correlates which the effective school studies have presented and separated successful schools from the others are accepted as the key of school success; it is discussed that school success can be occurred when the correlates (safe and orderly school environment, great expectations for all students learning and a mission, learning opportunity for all students and effective instruction time, monitoring students' development, principal as an instructional leader and positive school-parent relationship) influence each other.

Keywords: *School Success, Effective School, Correlates of School Effectiveness*

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında yürütülen "Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik" konulu doktora tezinin bir bölümüdür.

**Yard. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kınıklı Kampüsü, Denizli.
e-posta:fcobanoglu@pau.edu.tr.

***Yard. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe Kampüsü, Ankara.
e-postabadavan@hacettepe.edu.tr.

1. GİRİŞ

Etkililik, yönetim ve örgüt alanında oldukça ilgi gören ama bir o kadar da içerisinde belirsizlikleri olan bir kavramdır. Davranış bilimci Chester Barnard (1938, Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2013: 10) etkililiği “örgütün ortak amacının gerçekleştirilme derecesi” olarak tanımlamış olmasına rağmen, günümüzde halen neyin örgütsel etkililiği oluşturduğu konusundaki tanımlar sürekli değişmektedir.

Çok yönlü ve karmaşık sosyal sistemler olan okullar için etkililiği kavramlaştırmak hiç kuşkusuz çok daha zordur. Klopff ve diğerleri’ ne göre (1982, Akt: Balcı, 1988) etkili okul, tanımlanması güç bir kavram olmakla birlikte “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” dur. Purkey ve Smith’e göre (1985: 353, Akt: Helvacı ve Aydoğan, 2011) okul etkililiği, öğrencilere kazandırılan olumlu etkiler olarak tanımlanmaktadır. Okul ve öğrencinin etkililiğinin ölçütü ise büyük oranda öğrencilerinin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile ölçülmektedir. Brookover (1985, Akt: Balcı, 1988) ise etkili okulu, “öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede - sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilerin öğrenmesinde - etkili olan okul” diye tanımlar.

Okul yöneticileri örgütsel etkililiğin yönetim için sürekli ve temel bir problem olduğunu uzun zamandır kabul etmektedirler ve şu üç sorunla karşı karşıyadırlar (Hoy ve Miskel, 2010: 273): (1) okullarının etkili olduğunu nasıl gösterecekler? (2) etkililiğin tanımı sürekli değişirken etkili olduklarını nasıl gösterecekler? (3) etkililiği farklı tanımlayan paydaşlarını nasıl memnun edecekler? Ancak tüm bu sorulara rağmen etkililik konusunda okul performansına odaklanmanın arttığı, paydaşlar arasında “hesap verilebilirlik”, “akademik başarı”, “performans standartları”, “performans testlerinde yüksek başarı” ve “öğretmen niteliği” gibi kavramların daha fazla tartışıldığı görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 275).

Günümüzde okul etkililiği ve okullara yönelik tüm bu beklentiler tartışılarsun, bu tartışmaların okulların varlığını sorgulayan ve imajını zedeleyen araştırmalarla başladığı söylenebilir. Okulların etkileri ve etkililiği konusuyla yakından ilgili ilk çalışmanın ABD’de James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan araştırma olduğu yaygın olarak kabul görmektedir. Coleman raporu olarak da bilinen bu araştırmada “Eğitimde Fırsat Eşitliği” konusu ele alınmış ve öğrencinin arka plandaki özelliklerinin, öğrencinin başarısını belirlemede okul düzeyli etkenlere göre daha etkili olduğu (1966, Akt: Jansen, 1995; Dodson, 2005:7; Harbaugh, 2005: 25); öğrencilerin başarı oranlarının hangi okula gittikleri bilgisinden çok ailelerinin durumları hakkındaki bilgiyle daha iyi tahmin edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Stefano, 2003: 25). Daha sonra yürütülen ve bu raporu destekleyen aynı dönem diğer çalışmalar da çocuklardaki değişimi, okullar arasındaki farklılıklardan çok aileler arasındaki farklılıkların daha iyi açıkladığı (Plowden Raporu, 1967, Akt: Doran, 2004: 26); öğrencinin okul başarısının ve ilerleyen yaşamındaki ekonomik başarısının okullara bağlı olmayıp büyük ölçüde aile çevresi tarafından belirlendiği (Jencks, 1972, Akt: Stefano, 2003:26; Doran, 2004:26) sonucuna ulaşmıştır. Ancak ne var ki; okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisine gölge düşüren tüm bu araştırmalara rağmen etkili okullar hareketi kapsamında birçok araştırmacı (Weber 1971; Brookover ve diğerleri, 1977; Brookover&Lezotte, 1978; Edmonds & Frederikson, 1979, Akt: Harbaugh, 2005: 24) yapılan bu araştırmaların bulgularına katılmamış, oldukça zor çevresel koşullar altında, benzerleri yapamazken yüksek düzeyde başarıyı yakalayan fakir okullarda etkili okul değişkenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütmüşlerdir.

Weber (1971, Akt: Şişman, 1996: 8; Landis, 1998: 22; Harbough, 2005: 26–27) bir ilk olan, başarılı öğrencilere sahip düşük sosyo-ekonomik düzeyli okullarda yürüttüğü çalışmada gecekondu mahallesi çocuklarının okuma-yazma becerilerini en iyi şekilde nasıl kazanabilecekleri üzerinde durmuştur. Etkililik ölçütü olarak okuma becerilerini ölçmeye dönük standart testler kullanmış, gözlemler ve görüşmeler yapmış, sonucunda da üst düzeyde başarılı ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda var olan ancak aynı çevrede başarı düzeyi ve sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okullarda olmayan sekiz özellik belirlemiştir: güçlü bir yönetsel liderlik; öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler; olumlu, düzenli, sessiz ve mutlu bir atmosfer; okuma becerisi üzerinde ısrarla durma; okuma becerisine yönelik ek personel kullanımı; sesli araçların kullanımı; öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğrenci gelişiminin sürekli değerlendirilmesi.

Brookover ve arkadaşları (1977, Akt: Harbaugh, 2005: 28), Weber'in çalışmasını genişlettikleri araştırmalarında okullarda var olan sosyal sistemleri tanımlama üzerine yoğunlaştırmıştır. Tanımladıkları bu sosyal sistemler: 1) öğrencilerin ırk kompozisyonlarını ve sosyo-ekonomik statülerini içeren sosyal kompozisyon ve öğretmen ücretleri, ileri düzeyde eğitim durumları ve deneyimleriyle ölçülen öğretmenlerin nitelikleri, okuldaki öğrencilerin sayısı, bir gün içinde okula gelen öğrencilerin ortalaması, profesyonel personelin öğrenci sayısına oranı gibi değişkenleri içeren diğer personel girişleri, 2) öğretimsel etkinliklere ayrılan zamanın miktarını, okuldaki açıklık derecesini ve öğrenci gruplama uygulamalarını içeren okulun sosyal yapısı ve 3) hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin algılarını içeren okulun sosyal iklimi. Yapılan bu araştırmanın en önemli bulgusu, sosyal sistem değişkenlerinin üçünün birleşiminin ortalama okuma ve matematik başarı puanlarındaki varyansların çoğunu açıklamasıdır. Brookover ve arkadaşları (1977), Coleman'ın (1966) aksine öğrenci başarısındaki değişimin % 85'inin bu sosyal sistem değişkenlerinin birleşimi ile açıklandığını ileri sürmüşlerdir.

Brookover ve Lezotte (1978, Akt: Landis, 1998: 25; Harbaugh, 2005: 28), başarı testlerinde sürekli ilerleme gösteren altı okul ve sürekli düşüş gösteren iki okulda yaptıkları görüşmelerle ve uyguladıkları anketlerle öğrenci başarısında sürekli ilerleme ve gerileme kaydedilmesine neden olan farklılıkları belirlemeyi amaçlamış ve öğrenci başarısına katkıda bulunan faktörlerin personel arasındaki misyon ve vizyon algısı; güvenli ve düzenli bir çevre; güçlü bir öğretimsel liderlik; öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler ve öğretim programının yakından izlenmesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Etkili okul hareketinin devamı niteliğindeki bir diğer araştırma da Edmonds ve Frederikson (1979, Akt: Harbaugh, 2005: 28–29) Coleman'ın (1966) bulgularının aksine etkili ve etkisiz okullar arasındaki büyük farklılığın öğrencilerin sosyal sınıflarından ve ailelerinin özgeçmişlerinden kaynaklanmadığını belirlemişlerdir. Edmonds ve Frederikson, fakir öğrenciler için öğretimsel olarak etkili okulların, ailelerin eğitim durumu, sosyo-ekonomik statüleri ve boşanmamış ailelerin yüzdesi bakımından daha az etkili olan okullardan farksız olduğu sonucuna varmışlardır. "Search for Effective Schools (Etkili Okullar Araştırması)" çalışmasının tamamlanmasının ardından Edmonds ve Frederikson (1979), etkili okulların özelliklerini şöyle sıralamışlardır: güçlü öğretimsel liderlik; yüksek beklenti iklimi; düzenli çevre; öğrencilerin temel becerileri kazanmalarına önem verme; okul kaynaklarının uygun kullanımı ve öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi.

Görüldüğü üzere; etkili okul araştırmacıları, Coleman ve arkadaşlarının (1966) tezlerine her ne kadar karşı çıksalar da çocuğun başarısı üzerindeki ailenin rolünü kabul etmiş; okulların öğrenci başarısı üzerinde bir farklılık yarattığını ortaya koymaya ve benzer koşullara sahip okullar arasında başarılı olan okulların özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çabanın sonucunda da alanyazına etkili okul değişkenleri olarak giren; bu çalışmada da başarılı okulun anahtarı olarak anılan değişkenler ortaya çıkmıştır.

2. OKUL ETKİLİLİĞİ DEĞİŞKENLERİ

Etkili okul değişkenleri, okulların etkililiğini ölçmek için araştırmacıların belirledikleri sosyolojik özellikler ya da ölçütler; öğrencilerin yüksek ve eşit düzeyde öğrenmelerini sağlayan araçlar olarak tanımlanabilir (Subbs, 1995). Etkili okullara ilişkin belirlenen değişkenler, araştırmacılara göre farklılıklar göstermektedir. Bazı araştırmacılar okuma, matematik veya test sonuçları gibi temel beceriler olarak adlandırılan akademik başarı üzerine yoğunlaşırken bazıları da okula devam, tutum ve öğrenci davranışları gibi sosyal ve duyuşsal çıktılardaki farklılıklara odaklanmışlardır (Dodson, 2005: 6).

Ülkemizde okul etkililiği konusunda yürütülen çalışmalarda (Şişman 1996; Balcı 2002; Baştape 2002; Arslan ve diğerleri, 2007; Helvacı ve Aydoğan, 2011) da etkili okulun değişkenleri açısından farklı isimler altında da olsa benzerliklerin olduğu görülmektedir. Örneğin Balcı (2002), "Etkili Okul" isimli kitabında yer verdiği ve ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derecede sahip olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında etkili okulun değişkenleri olarak: okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler alt boyutlarını; Şişman (1996) ise hazırladığı araştırma raporunda etkili okulun değişkenleri olarak: okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler alt boyutlarını belirlemiştir.

Ülkemizdeki araştırmacıların tercih ettiği kavramlaştırmadan farklı olarak Lezotte (1991), ilk defa Edmonds (1982) tarafından tanımlanan ve literatürün desteklediği beş değişkeni ve güncel araştırmaların bulgularıyla eklenen iki değişkeni kapsayan etkili okulun yedi değişkenini tanımlamıştır: (1) güvenli ve düzenli çevre, (2) başarı için yüksek beklenti iklimi, (3) açık ve odaklanmış misyon (4) öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, (5) öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, (6) okul-aile ilişkileri ve (7) öğretimsel liderlik. Bu çalışmada da Lezotte (1991) tarafından belirlenen bu değişkenler ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1. Güvenli ve Düzenli Okul Çevresi

Güvenli ve düzenli okul çevresi, istenmeyen davranışların (okul eşyalarına zarar verme, kavga etme gibi) olmadığı ancak istenen davranışların (işbirlikçi takım öğrenmesi, akran öğrenmesi gibi) görüldüğü, fiziksel zarar tehditlerin bulunmadığı düzenli ve amaçlı yerlerdir (Lezotte, 1991). Pek çok araştırma (Weber, 1971; Brookover & Lezotte, 1978; Edmonds & Frederikson, 1979; Hopkins, 1999) güvenli ve düzenli bir çevrenin etkili okulların özellikleri arasında olduğunu göstermektedir. Bu durum, bütün insanların ihtiyaçlarının bir hiyerarşiyle düzenlendiğini savunan Maslow'un motivasyon kuramıyla da tutarlıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ikinci sırada güvenlik ihtiyacı bulunmaktadır. Maslow (1943), güvenlik ihtiyacına ilişkin açıklamasında, çocuğun yaşamında rahatsız edilmediği bir rutini veya ritmi tercih etmesinin güvenlik ihtiyacının bir göstergesi olduğunu belirtir. Bir çocuk kendini tehlikesiz, tahmin edilebilir ve düzenli

bir çevrede güvende hisseder; bunun için çocuklar program ya da rutin şeklindeki bir sistem içinde daha iyi gelişirler. Purkey ve Smith (1982) Maslow'un kuramını uyguladıkları araştırmalarında da, gürültülü ve güvensiz ortamlarda öğrencilerin öğrenemediklerini tartışmaktadırlar.

Güvenli ve düzenli çevre, öğrenmeye olanak sağlaması açısından etkili okulla ilişkilidir. Daha da önemlisi, aileler çocukları için olabilecek en iyi çevrenin sağlanmasını bekler. Okullarda yaşanan şiddet olaylarına yönelik ailelerin farkındalıklarının artmasından dolayı, aileler öğretmen ve yöneticilerden güçlü bir okul güvenliği istemektedir. Öğrenciler, güvenlikleri açısından tedirginlerse öğrenemeyecektir (Dodson, 2005: 7). Marzano (2003), öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmedikleri zaman öğrenme ve öğretme için gereken psikolojik enerjiye sahip olamayacaklarını, güvenli ve düzenli bir çevrenin, akademik başarı için kritik önemini olduğunu belirtmektedir. Marsden (2005), öğretmenlerin okullarının güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olup olmadığına yönelik algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, güvenli ve düzenli bir çevre sağlanmadan öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilemenin mümkün olmadığını savunan okul etkililiği araştırmalarını destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Bunun yanında, aşırı soğuk, aşırı sıcak, rutubetli, rahatsız edici öğrenme ortamları büyük olasılıkla öğrenme-öğretme sürecini etkileyecektir. Okullar, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve eğitim görececek öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun nitelikte olmalıdır.

Güvenli ve düzenli okul çevresinin en önemli özelliği, öğrenmeye olanak sağlayan okul iklimidir. Etkili okullar öğrenci-öğretmen ilişkisini kurmak için güvenli bir çevre sağlamayı amaçlayan; güven ve ait olma duygusunu veren yerlerdir (Hansen ve Childs, 1998). Dwyer ve arkadaşları (1998) tarafından hazırlanan "*Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools (Erken Uyarı Zamanında Tepki: Güvenli Okullar İçin Rehber)*" adlı dokümanda güvenli bir okulun özellikleri şöyle sıralanmıştır: personel ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkiye vurgu, güvenlik konularının açıkça tartışılması, iyi vatandaş olmaya ve kişilik gelişimine yardımcı olma, öğrencilerin ilgilerini paylaşabilecekleri süreçler yaratma, problemlerin tanımlanması ve çözüm doğrultusunda gelişimin değerlendirilmesi. Shannon (2003, Akt: Harbaugh, 2005: 40) ve Ubben ve diğerleri (2001, Akt: Harbaugh, 2005: 40), aynı raporun bulgularından yola çıkarak şu davranışların güvenli ve düzenli çevreyi sağlayabilmek için okullara önerilebileceğini ileri sürmektedirler: görünen ve destekleyici yönetici, binadaki bütün yetişkinler arasında öğrencilerin davranış standartlarına ilişkin fikir birliği, öğrencilere iletilen yüksek davranış beklentileri, kuralların her öğrenciye ve her gün tutarlı olarak uygulanması, öğrencilerle birer birey olarak ilgilenildiğini gösteren okul iklimi, öğretmenlere disiplin otoritesinin verilmesi.

Güvenli ve düzenli çevreye ilişkin diğer bir özellik fiziksel alandır. Bakımlı okullar, öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yıkık dökük, bakımsız okul binaları öğrencilere hiç kimsenin okula önem vermediği mesajını vererek onların akıllarına da kendilerinin neden önem vermeleri gerektiği sorusunu getirir (Pepperl ve Lezotte (1999, Akt: Harbaugh, 2005: 41). Berner (1993), 191 okul ve 83 bin öğrenciyle öğrenci başarısıyla okul binasının koşulları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, bakımlı okulların öğrenci davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamaktadır.

Afrikanlı Amerikan öğrencilerin yüksek başarıyı nasıl yakaladıklarını inceledikleri alan

araştırmalarında Pressley ve arkadaşları (2004), okul binası konusunda şunları gözlemlemişlerdir: Okulun çevresi suç oluşturan davranışların sıkça görüldüğü bir yer olmasına rağmen okul, güvenlikleri açısından öğrencilerin kaygı duymadan çalışabildikleri ve öğrenebildikleri bir yerdir. Okul binasının dışı bakımlı ve güvenli, iç kısmı ise temizdir. Öğrencilerin kesintisiz internete bağlanabildikleri ve öğretimi destekleyici üç tane teknoloji sınıfı vardır. Geniş kitap, dergi, gazete koleksiyonuna sahip ve konforlu oturma alanlarının olduğu bir kütüphane ve oldukça geniş bir spor salonu ve dinleme salonu bulunmaktadır.

Güvenli ve düzenli çevrenin çok önemli bir diğer özelliği, tutarlı ve tarafsızca uygulanan kuralların konulduğu yerler olmasıdır. Ubben ve diğerleri (2001, Akt: Harbaugh, 2005: 41), bu açıklamaya kuralların öğrencilere uygun olması, onlar tarafından anlaşılması ve öğrenci davranışlarının yönetilmesinde kurallar konusunda bütün personelin fikir birliğinin olması gerektiğini eklemiştirler. Öğretmenler, sıklıkla kendi sınıfları dışında oluşan disiplin sorunlarının kendi sorumluluk alanları içinde olmadığını düşünebilirler. Lezotte (2001), bir okulun güvenli ve düzenli olabilmesi için okulun bütün öğretmenlerin çalışma saatleri içinde her zaman ve her yerde görevli olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunun anlamı da eğer bir öğretmen koridorda, oyun bahçesinde ya da başka bir yerde kötü bir davranışa şahit olursa buna müdahale etmek için zorlanmalıdır. Cotton'a (2000, Akt: Balen, 2003: 63) göre, güvenli ve düzenli bir atmosfer yaratmak, bütün personelin kuralların öğrenci davranışlarını düzenlediği konusunda hemfikir olmaları ile başlar. Kurallar, öğrenciler ve personel arasında işbirliği içinde ortaya konmalıdır. Ayrıca, sınıf içerisinde öğrenmeyi kesintiye uğratan olaylar olduğunda öğretmen hemen müdahalede bulunmalıdır.

Öğrenci disiplini ile yakından ilgili olan güvenli ve düzenli çevrenin bir diğer özelliği etkili sınıf yönetimidir. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin okul gününün büyük bir bölümünü birlikte geçirdikleri yerdir. Her tür birlikte yaşamın amaçlarına ulaşması, bu yaşam sürecinin düzenli olmasına bağlıdır. Düzeni sağlamanın yolu da eylemlerin kurallara bağlanmasıdır. Kurallar, deneyimlere dayanılarak gelecekteki belirli durumlarda nelerin nasıl yapılmasının iyi olacağını, nelerin beklendiğini, uyulmadığında nelerin olacağını açıklayarak öğretmenin işini kolaylaştırır. Kendisinden nelerin beklendiğini, neleri yapmasının istenmediğini, bunların sonuçlarını önceden bilen öğrenci, davranışlarını düzenlemeye yönelecektir. Kurallar herkes için olduğundan yansızlığı da sağlayacaktır (Başar, 2003: 69–71).

Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmen etkililiğinin ve öğrenci başarısının bir göstergesidir. Öğretmenlerin gerekli öğretimsel stratejileri ve öğretimi tasarlama yeteneklerini kullanmaları, etkili sınıf yönetimine bağlıdır. Kötü bir yönetim, sınıf zamanının boşa gitmesine, öğrencilerin zamanı etkili kullanamamalarına ve öğrenme ortamının kalitesinin düşmesine neden olur (Hammond, 2005: 76–77). Marzano (2001, 2003, Akt: Hammond, 2005: 15) meta analizi yaptığı çalışmada, etkili sınıf yönetimini işe koşmayan bir öğretmenin sınıfında bir günde ortalama on defa dersin kesintiye uğradığını belirtmektedir. Yıl bazında hesaplandığında, öğretmeni öğretimden alıkoyan bu kesintilerin sayısı 1800'dür. Etkili bir sınıf yönetiminin olduğu sınıflarda ise öğrenciler öğretimle ortalama yüzde 18 daha fazla meşgul olurlar. Etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanan öğretmenler öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler. Hammond (2005), Sorumlu Sınıf Yönetimi Modeli kullanarak üç yılda tamamladığı çalışmada, öğrenci başarılarında artışın olduğu, öğretmen ve velilerin okula yönelik algılarında iyileşme olduğu ve uyguladığı bu sınıf yönetimi modelinin etkililik üzerinde etkisinin

olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güvenli ve düzenli çevreye ilişkin bir diğer özellik de öğrencilerin kişilik gelişimidir. Öğretmenlerin sorumlulukları artarken sınıf yönetimi giderek zorlaşan bir görev haline gelir. Pepperl ve Lezotte (1999, Akt: Harbaugh, 2005: 42), çekirdek ailelerin azalmasının ve gençlik şiddetinin artmasının sınıf öğretmenleriyle birlikte okullara da daha fazla sorumluluk verdiğini ileri sürmektedirler. Lezotte (1992a), bu okulların öğrenmenin ötesinde birçok sosyal amaç için sorumluluk almaları gerektiğini açıklamaktadır. Okullar günümüzde ailenin kişilik gelişimini sağlamaya yönelik geleneksel rollerini yerine getirme işiyle uğraşan kurumlar olarak görülür. Lezotte'ye (2001, Akt: Harbaugh, 2005: 42) göre, okulun, öğrencilerin kendilerinden istenen ve istenmeyen davranışlar konusunda daha fazla sorumlu olduklarını öğrenmelerine yardımcı olacak programlara ihtiyaçları vardır.

Otten (2000), izole edilmiş öğrencilerin, okullardaki şiddet olaylarının, test puanlarındaki düşüşlerin ve topluma katılıma ilgisizliğin artmasıyla kişilik gelişimine yönelik ilginin arttığını belirtmektedir. Lickona (1996), öğrencilerin tam anlamıyla iyi bir kişiliğe sahip olmaya ihtiyaç duydukları için her okulda kişilik eğitimi programının olması gerektiğini ifade etmektedir. Toplumun işlevsel olması için yaygın olarak insan davranışına yönelik beklentiler olmalıdır. Lickona, moral bir toplum yaratmak için kişilik eğitimi programlarının önemli olduğunu eklemektedir. Kişilik eğer evde belirlenmezse, okulda belirlenmesi gerekir. Eğer, evde belirlenirse okulda pekiştirilmelidir.

2.2. Bütün Öğrenciler İçin Yüksek Beklentiler

Öğrenci başarısını ve yüksek standartları vurgulayan bir iklimde yüksek standartlarla yüksek beklentiler arasında bir fark vardır (Lezotte, 2001; Akt: Harbaugh, 2005: 43). Yüksek standartlar, öğrencilerden karşılamalarının istendiği hedeftir; yüksek beklentiler ise bütün öğrencilerin yüksek standartları karşılayacağına yönelik okul yönetiminin ve öğretmenlerin sahip olduğu kanaattir. Lezotte (2001), öğrencilere yönelik yüksek beklentilerin iki önemli etkene bağımlı olduğunu vurgular. Bunlar: bütün öğrencilerin okul programındaki hedeflere ulaşabileceğine yönelik öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve bütün öğrencilerin yüksek beklentilere ulaşması için öğretmenlerin yardım edebilme kapasiteleridir.

“Etkili okullarda, okul çalışanlarının bütün öğrencilerin önemli okul becerilerini kazanabileceğine inandıkları ve bunu sergiledikleri bir beklenti iklimi vardır. Ayrıca, okul personeli, tüm öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında yardımcı olabilmek için gerekli kapasitenin kendilerinde olduğuna inanırlar... Öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebilmesini garanti altına almak için yeniden öğretme ve gruplama gibi ek stratejiler de uygulayacaklardır.”(Lezotte 1991)

Etkili okullarda öğretmenler, bütün öğrencilerin başarabileceği öğretimsel stratejileri araştırır. Bu öğretmenler, öğrencilerin başarısızlığını kabul etmezler. Onlara göre, öğrenci başarısızlığı, öğretmenlerin gerçekte öğrencilerin öğrenebileceğine inanmadıklarının bir işaretidir. Etkili öğretmenler, kendilerini de hesaba katarlar ve öğrenciler için yüksek beklentilere sahiptirler. Yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin ne kadar ve ne kadar iyi öğrenebileceğine karar vermede önemli bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik

beklentileri ister yüksek isterse düşük olsun gerçekleşir veya gerçekleşebilir. Genellikle öğrenciler öğretmenlere ya çok az ya da öğretmenlerinin onlardan bekledikleri kadarını verirler. Etkili öğretmenler bütün öğrenciler için eşit düzeyde beklentiye sahiptirler ve öğrencilerin cinsiyeti, ırkı ya da etnik kökeni için beklentilerini değiştirmezler (Dodson, 2005, 9).

Edmonds (1979, Akt: Landis, 1998: 37), yüksek beklentilerin etkili okullarda anahtar role sahip olduğunu vurgulamaktadır. 1974 yılında New York'taki okullarda yürüttüğü bir çalışmada Edmonds şunları ifade etmiştir.

Daha az etkili okullarda çalışan birçok profesyonel personel, öğrencilerin okuma problemlerini okulla ilgisi olmayan etkenlere bağlamışlardı ve öğrencileri etkileyebilme yetenekleri konusunda kötümserlerdi. Başarmaları beklenmediği için öğrencilerin başarısız olduğu bir çevre yaratıyorlardı. Bununla birlikte, daha etkili okullarda, öğretmenler çocukları etkileyebilme yetenekleri konusunda daha az kuşku duyuyorlardı.

Öğretmen beklentileri konusunda "pygmalion in the classroom (Sınıftaki Pygmalion)" isimli çalışma Rosenthal ve Jaconson (1968) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmaya konu olan Pygmalion heykeltıraş olduğu bilinen bir Kıbrıs kralıdır. Mitolojik efsaneye göre Pygmalion, kendi yaptığı bayan heykele aşık olur ve tanrıdan onu sevgili olarak diler. Onun bu yakarılarına dayanamayan Afrodite gerçekleşmesi normalde olasılık dışı olan bu dileği, heykele can vererek yerine getirir. "Rosenthal etkisi" olarak da bilinen "Pygmalion etkisi" psikolojide "gerçekleşen inanış veya beklentinin gerçekleşmesi" olarak açıklanabilir (Özbent 2007). Rosenthal ve Jaconson (1968, Akt: Landis, 1998: 34), öğretmenlerin öğrenci performansına ilişkin beklentiler geliştirdiklerini, bu öğrencilerin öğretmenlerinin davranışsal ipuçlarına tepki verdiklerini ve öğrenci performansının bu beklentilerle şekillendiğini test etmişlerdir. Bir öğretmenin öğrencilere yönelik başarı beklentisinin yükseltilmesiyle bu öğrenciler kendilerinden umulanın ötesinde akademik başarı gösterecektir. Rosenthal ve Jaconson, araştırma kapsamında belirlenen çocukların daha yüksek performans skorlarına ulaşmaları karşısında "öğretmenlerin umdukları şeye sahip oldukları" sonucunu kuramsallaştırmışlardır. Good ve Brophy (1973, Akt: Harbough, 2005: 45), bu pygmalion etkisini azaltmak ya da ortadan kaldırmak için öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerini ya da ırklarını dikkate almaksızın bütün öğrencileri eğitebilecekleri varsayımını kabul etmeleri gerektiğini önermektedir.

McDonald ve Elias (1976, Akt: Landis, 1998: 35) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen beklentileri ile başarı testlerinde artan öğrenci performansları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerine yönelik düşük beklentilere sahip çoğu öğretmen, öğrencilerini etiketlemek için ilk izlenimlerine, test puanlarına ve diğer öğretmenlerden aldıkları görüşlere güvenirlere (Nave ve diğerleri, 2001). Hem yüksek hem de düşük beklentiler sınıf etkileşimlerinde her gün öğrencilere iletilir ve öğretmenler sordukları sorularla, verdikleri dönütlerle ve öğrencilere yönelik bakışlarıyla bilmeden de olsa beklentilerini iletebilirler (Thompson ve diğerleri, 2004). Lumsden (1997), öğrencilerin yetenekleri konusundaki öğretmenlerinin inançlarını içselleştirdiklerini ve beklenti düzeyini yükselttiklerini ya da düşürdüklerini belirtmektedir. Olumsuz içselleştirme olursa öğrencinin başarıya yönelik benlik kavramı ve motivasyonu düşer ve bütün potansiyeline ulaşma yeteneği zarar görebilir.

Hopkins (1999, Akt: Harbaugh, 2005: 45), sergilenen öğretmen davranışlarını

öğrencilerin akademik başarılarını arttırma olarak betimlemiştir. Bu davranışlar, öğrenme için yetenekli oldukları konusunda bütün öğrencileri pekiştirmeyi, düşük ve yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilere eşit düzeyde cevaplama fırsatı sağlamayı, bireysel çalışmalar sırasında öğrencilere yardım sağlamayı, sınıfta yüksek standartları sürdürmeyi ve bütün öğrencilerin beklentileri karşılayabilmeleri için yardım etmeyi içerir. Bütün öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olan ve bunu ileten öğretmenler, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsünü, cinsiyetini, etnik kökenini veya diğer farklılaşan özelliklerini dikkate almaksızın, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşacakları öğrenme ortamlarını hazırlar.

Good (1981, 1982), öğretmen beklentilerine yönelik yayınları incelediği iki önemli araştırma özeti hazırlamıştır. Good, bir öğretmenin belirli öğrencilerden beklediği özel davranış ve başarılar olduğuna yönelik hipotez geliştirmiştir. Bu beklentilerden dolayı, öğretmen farklı öğrencilere farklı davranışlar sergiler. Bu davranış öğrencilere öğretmenin kendilerinden hangi davranışı ve başarıyı beklediği mesajını iletir ve onların benlik kavramını, başarılarını ve motivasyonlarını etkiler. Bu davranış zaman içinde süreklilik kazanırsa ve öğrenci direnmez ve bazı yönlerden değişmezse bu onun başarısını ve davranışlarını şekillendirecektir. Yüksek beklentilerin iletilmediği öğrenci daha üst düzeyde başarı elde ederken yüksek beklentilerin iletilmediği öğrencinin başarısı düşecektir. Zamanla, öğrencinin başarısı ve davranışları başlangıçta ondan beklenenle neredeyse aynı olacaktır.

Good (1982), düşük öğretmen beklentileriyle ilgili çoğu araştırmanın kendi hipotezini desteklediğini bulmuştur. Otuzdan fazla araştırmacı tarafından belirlenen 12 öğretmen davranışını aktarmaktadır: (1) yavaş öğrencileri öğretmenden uzak veya öğrencileri denetlemenin ya da onlarla birer birey gibi ilgilenmeyi zorlaştıran bir grubun içine oturtma; (2) düşük başarılı öğrencilere sınıf ortamında daha az ilgi gösterme (daha az gülümseme ya da daha az göz teması); (3) düşük başarılı öğrencilere daha az soru yönelme ya da sınıf önünde daha az gösteri yaptırma; (4) düşük başarılı öğrencilerin soruları cevaplamaları için daha az süre verme; (5) düşük başarılı öğrencileri başarısızlıkları durumunda desteklememe (ipucu vermeme, başarımları için devam soruları sormama); (6) başarısı düşük olan öğrencileri yüksek olanlara nazaran yanlış cevapları yüzünden daha çok eleştirme; (7) doğru cevapları için düşük başarılı öğrencileri daha az övme; (8) düşük başarılı öğrencileri sıra dışı ve yetersiz cevapları için daha fazla övme; (9) düşük başarılı öğrencilere daha az detaylı ve daha az sayıda doğru dönüt verme; (10) düşük başarılı öğrencilerin cevaplarına dönüt vermeyi çoğu zaman ihmal etme; (11) düşük başarılı öğrencilerden daha az çaba ve çalışma isteme; (12) düşük başarılı öğrencilerin performansını daha sık kesintiye uğratma. Bu bulgular açıkça öğrencilerini düşük başarılı olarak algılayan öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsizce bu tür davranışları sergileyebildiklerini göstermektedir ki bu da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

2.3. Açık Okul Misyonu

Açık okul misyonu, etkili okulun bir değişkeni olarak günümüzde ısrarla literatürde tanımlanmaktadır. Etkili okullarda açık okul misyonu değişkeni ile yönetici, öğretmen ve diğer personelden öğrencilere ve ailelere kadar okuldaki herkesin okulun amaçlarını anlamasını ve desteklemesi anlatılmaktadır (Sailer, 1985: 26). Erçetin (2000: 109), misyonu şu şekilde açıklamaktadır:

Geliştirilen bir vizyonun örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması,

açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Açıklama, vizyonun açık, somut ve özgül bir biçimde tanımlanarak açıklanabilir hale getirilmesidir. Diğer bir deyişle, vizyonun üyelerin kolayca anlayabilecekleri kadar yalın, kendi rol, görev ve sorumluluklarına uygulayabilecekleri kadar işlevsel, daha geniş, daha derin, daha üst düzeyde ortak bir duygunun, düşüncenin, eylemin bir parçası olabilecekleri kadar bütüncül bir anlayışla yeniden tanımlanmasıdır. Bu tanımlama sonucunda ortaya çıkan, anlaşılabilir, paylaşılan sonuç, misyondur.

Etkili okul akımının temel misyonu “bütün öğrenciler öğrenebilir” cümlesiyle ifade edilebilir (Şişman, 2002: 49). Lezotte (1992b, 2001, Akt: Harbaugh, 2005: 46-47), yüksek beklenti değişkeninde olduğu gibi, bütün öğrencilerin öğrenebileceğini açıkça dile getiren bir misyon ifadesinin etkili okulların kritik özelliği olduğunu belirterek, profesyonel personel arasındaki misyon duygusunun paylaşılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında, bir misyonun ancak her paydaşın misyon ifadesinin temelini oluşturan ilkeleri aynı şekilde dile getirebildiği zaman paylaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca, paylaşılan misyon duygusunun profesyonel personel arasındaki eylemleri eşgüdümlemede önemli olduğunu da eklemektedir. Şişman (2002: 80), paylaşılan ortak amaçların işlevleri konusunda şunları aktarmaktadır:

Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi temin etmekte, onların kendilerini bürokrasinin soyutlanmış üyeleri olarak görmekten çıkarıp okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Açıkça tanımlanmış okul amaçları, okul programının da temelini oluşturmaktadır ve kaynakların paylaşılmasına, okul kadrosunun etkinliklerine yol göstermede ve okulun etkililiğini değerlendirmede temel ölçüt oluşturmaktadır.

Togneri ve Anderson (2003), öğrenci başarısında ilerlemeler gösteren beş çok yoksul okulun benzer misyonu benimsediklerini bulmuştur. Bu okulların misyonları arasındaki ortak nokta, öğrenci başarısına ve öğretime yoğunlaşmadır. Ayrıca, kısıtlı bütçelere sahip bu okullardaki harcamaların nasıl yapılacağını belirleyen misyonun okulun gelişme planı için temel oluşturduğunu ve ihtiyaç duyulan personel gelişimine de rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Etkili okul araştırmalarını inceleyen Levine ve Lezotte (1990, Akt: Harbaugh, 2005: 48), etkili okulların öğrencilerin başarısını artırmaya adanmış personele sahip olmaları gerektiği sonucuna varmışlardır. Adanmışlık yalnızca okulun öz misyonunu tanımlamakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeleri için çalışmada karşılaştıkları engellerle başa çıkmada öğretmenlere yardımcı olur.

2.4. Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Zamanın Etkili Kullanımı

Etkili okullar, sınıf zamanını önemli becerilerin kazandırılmasına ayıran öğretmenlerle ve öğretim zamanının büyük bir bölümünü planlı ve öğretmenin rehberliğindeki öğrenme faaliyetleriyle meşgul olan öğrencilerle tanımlanır (Lezotte, 2001). Öğrenme fırsatı sağlama, önemli becerilerin kazandırılabilmesi için öğretmenin ya da okul sisteminin tahsis ettiği zamandır. Ayrıca okulun teneffüsler, beklenmeyen ziyaretçiler, anonslar, duyurular ve bunlar gibi öğretmenleri ve öğrencileri rahatsız edecek ve önemli ölçüde öğrenmeyi etkileyebilecek durumları azaltmaya yönelik

çabalarıdır (Landis, 1998: 49).

Marzano'ya (2003, Akt: Harbaugh, 2005: 49-50) göre; sınıf değişkenlerinden öğrencilere öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrencilerin akademik başarılarıyla yakından ilişkilidir. Marzano, her program içinde üç farklı programın olduğunu belirtmektedir: öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini öngören tasarlanmış program; gerçekte ne öğretildiğini gösteren uygulanan program ve öğrencilerin gerçekte ne öğrendiğini gösteren ulaşılan program. Marzano, tasarlanan ve uygulanan program arasındaki farkın öğrenci başarısı açısından önemli bir etken olduğunu ileri sürmektedir. Ne öğretileceği ve ne derecede öğretileceğine ilişkin öğretmenlerin bağımsız kararlar almalarına izin verildiği zaman tasarlanmış ve uygulanan program arasındaki fark genişler. Ayrıca, hiçbir öğretmen tasarlanan programı değiştirme ya da önemsememe gibi bir imkânâna sahip değildir. Sudlow (2003), etkili okullarda öğretmenler tarafından verilen ulaşılan, uygulanan ve tasarlanan programlar arasında büyük bir tutarlılığın olduğunu gözlemlemiştir.

Bir okul sisteminde, bütün öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri öğrenmelerine olanak sağlamak için öğrencilerin öğrenmeleri gereken minimum standartların geliştirilmesi ve bilinmesi gerekir ve bütün öğrencilerden bu standartları karşılaması bekleniyorsa, okulların, bütün öğrencilerin bu standartları karşılayabilmelerini sağlayacak yolları bulmaları gerekir (Darling ve diğerleri, 1997). Lezotte (2001), çocukların belli bir öğrenim düzeyinde önemli becerileri kazanabilmeleri için farklı miktarlarda zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Etkili bir okulda, öğretime ayrılan zaman öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir. DuFour ve arkadaşları (2004, Akt: Harbaugh, 2005: 50), etkili bir okulda öğrenmenin değişmez olduğunu, ancak zaman ve desteğin okulların maniple etmesi gereken değişkenler olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler önemli becerileri kazanmak için ek zamana ihtiyaç duyuyorsa okullar bu zamanı okul günü içinde öğrencilere sağlayacak stratejileri geliştirmek zorundadır.

Öğrencilere gereken zamanı sağlamada kullanılan stratejilerden biri öğrenme destek sistemidir. Danielson (2002), farklı yöntemlerle örgütlenebilen öğrenme destek sisteminin bazı öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için gereken yardımı sağladığını belirtmektedir: Okul, sınıf içinde öğrencilere yoğun şekilde yardım edebilir ya da öğrencilerin belirlenen alanlarda bir öğretmenden ek öğretim aldıkları öğrenme destek merkezlerinde öğretimsel yardım verebilir. Ayrıca, okul programından önce ya da sonra da öğrencilere ek öğretim zamanı sağlama da kullanılabilir. Afrikalı Amerikan öğrencilerin yüksek başarıyı nasıl yakaladıklarını inceledikleri alan araştırmalarında Pressley ve arkadaşları (2004), yöneticinin, yemek sırasında da informal olarak akademik ilgileri hakkında öğrencilerle konuştuğunu; okul gününün bitiminde ihtiyaç duyan ve başarısı düşük öğrencilere danışmanlık yapıldığını ve okul yılı içerisinde başarısız olan öğrencilerin eksiklerini giderebilmeleri için yaz okulu uygulamasının yapıldığını gözlemlemiştir.

Etkili okullarda öğretim zamanı gün içinde korunduğu zaman bazı öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan ilave zaman da en aza indirilir (Lezotte ve Pepperl, 1999; Akt: Harbaugh, 2005: 51). Herkesin öğrenebildiği bir iklimi yaratmada tüm okulun birlikte çalışmak zorunda olduğu en önemli değişkenlerden biri öğretim zamanının kullanımudur. Etkili bir okul, öğrencilerin görevleri başında zaman harcamalarını sağlamaya çabalar ve öğretime ayrılan zamanı en üst düzeye çıkarır. Etkili bir okulda, sınıf zamanının büyük bir bölümünü tasarlanan programdaki öğretime ayırır ve öğrenciler zamanın büyük bir kısmında bütün sınıfla ya da geniş gruplarda, öğretmen rehberliğinde, planlı öğrenme

faaliyetleriyle meşgul olurlar. Lumsden'in (1997) belirttiği gibi, sınıf öğretmenlerinin kontrolü dışında olan pek çok etken varken sınıf zamanının nasıl kullanıldığı doğrudan onların kontrolleri altındadır. Marzano (2003), okulların doğrudan öğretim için ayrılmayan planlanmış zamanları kaldırarak ya da en azından azaltarak öğretim zamanını korumaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Zamanın verimli ve etkili kullanımını etkili okullarının bir kanıtıdır.

Öğretmenlerin öğretim zamanını korumalarına ek olarak, her sınıftaki öğrenme iklimi üzerinde yöneticilerin de bir etkisi vardır; yöneticilerin öğretim sırasındaki izinsiz girişleri en aza indirmeleri gerekir (Lashway 1995). Marzano'ya (2003, Akt: Harbaugh 2005: 50) göre; yönetici, öğretim zamanının kutsal olduğu ve yalnızca çok önemli olaylar için kesintiye uğratılabileceği yönündeki görüşünü ifade etmelidir. Okul öğle yemeği, teneffüs, sınıflar arasında geçiş zamanı ve öğretimi kesintiye uğratan anonslarla birlikte mümkün olduğunca verimli olmak zorundadır. Etkili okullarda okul günü, içerisinde çok az bir zamanın israf edilir ve öğretim zamanının öğrenmeyle ilgili olmayan faaliyetlerde değil önemli becerilerin kazanılmasında kullanılır.

2.5. Öğrenci Gelişiminin Sürekli Olarak Gözlenmesi

Etkili okullarda önemli becerilere ilişkin öğrenci gelişimi sürekli olarak ölçülür ve gözlemlenir (Lezotte, 2001). Değerlendirmeler, öğretmenler için neyin iyi öğretildiğinin ve neyin fazladan çalışma gerektirdiğinin belirlenmesinde yardımcı olan enformasyon kaynağıdır. Değerlendirmeler öğrencilere dönüt vermek; bir bütün olarak programı geliştirmek ve her öğrenciye ilişkin öğretimsel kararları vermek için kullanılır.

Okullarda "bütün öğrencilerin öğrenmesi" amacına ulaşmak için hangi öğrencilerin yardıma ihtiyacının olduğunu belirleyecek çeşitli değerlendirmelerin yapılması gerekir (Harbaugh, 2005: 54). Etkili okullarda öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için değerlendirmeleri dönüt olarak kullanma ihtiyacı duyarlar. Senemoğlu (2004: 458), dönütü, "...öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü" olarak tanımlamaktadır ve dönütün sadece öğrenme sonuçları hakkında bilgi vermekle kalmayıp öğrencilerin öğrenme güçlük ve eksikliklerinin giderilmesine hizmet ettiği ölçüde öğrenme düzeyinin yükselmesine de yardım edebildiğini belirtmektedir.

Marzano (2003) okullarda yapılan değerlendirmeleri doğrudan ve dolaylı değerlendirmeler olarak gruplandırmıştır: bölge bazında ya da ülke bazında yapılan değerlendirmelere dolaylı değerlendirme, okulun kendi içerisinde yaptığı değerlendirmelere de doğrudan değerlendirme olarak nitelendirmiştir. Dolaylı yapılan değerlendirmelerin okul için sağlıklı sonuçlar vermediğini, okulun kendi içinde yapacağı doğrudan değerlendirmelerin o okulda öğretilen becerilerin ne derecede kazanıldığının belirlenmesinde daha etkili olacağını savunmaktadır. Buna karşılık Reeves (2004, Akt: Harbaugh, 2005: 53) yürüttüğü çalışmada, çoğu öğretmenin her sınıf düzeyinde ortaklaşa geliştirilen ve puanlanan ortak sınıf değerlendirmelerinin yürütülmesine karşı çıktıklarını bulmuştur. Çoğu öğretmen, sonuçları ilan edilen ve yayınlanan ortak sınıf değerlendirmeleri konusunda kaygılanmaktadırlar. Reeves'in çalışmasına katılan öğretmenler, ilan edilen ve yayınlanan aylık değerlendirmelerin küçük düşüreceği ya da uygulama konusunda öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki baskının artmasına neden olacağını ifade etmişlerdir. Stiggins (1999), öğretmenlerin karşı çıkmalarının nedenlerinden birinin sınıf değerlendirmesi konusunda profesyonel gelişim eksikliği olabileceğini önermiştir.

DuFour ve arkadaşlarına (2004, Akt: Harbaugh, 2005: 54) göre; etkili okullardaki öğretmenler, değerlendirmeleri öğrenmelerin değerlendirilmesi için değil öğrenmek için kullanırlar. Öğrenmek için değerlendirme, her öğrencinin öğrenmesini sürekli olarak gözlemek için kullanılan formatif değerlendirme ve istenen çıktının öğrencilere kazandırılması için öğretim uygulamalarını etkiler. Öğrenmelerin değerlendirilmesi ise standartları karşılamada başarısız olan öğrenciler için sonuçların kabul ettirilmesinde kullanılır.

2.6. Olumlu Ev-Okul İlişkileri

Etkili okullarda veliler, okulun temel misyonunu anlar, destekler ve okulun misyonuna ulaşılabilmesi için önemli roller üstlenir (Lezotte, 2001, Akt: Kirk & Jones, 2004). Epstein (1995), okul ve aile ortaklığı konusundaki çalışmasında şu görüşlere yer vermektedir:

Okulların çocuklarla ilgilenme tarzları, onların velilerine yönelik anlayışını da yansıtır. Eğitimciler, çocukları sadece öğrenci olarak görüyorsa benzer şekilde aileleri de okuldan ayrı olarak düşüneceklerdir. Bu durumda da ailenin kendi işiyle uğraşması ve çocukların eğitimini okullara bırakması beklenir. Ancak eğitimciler öğrencileri çocuk olarak görürse, hem aileleri hem de toplumu çocukların eğitimi ve gelişimlerinde okulun çalışma ortakları olarak değerlendirir. Ortaklar çocuklara yönelik sorumluluklarını ve paylaşılan ilgilerini kabul ederler ve daha iyi programlar ve fırsatlar yaratmak için birlikte çalışırlar.

Etkili okul araştırmalarını inceleyen Purkey ve Smith (1983), aile desteğinin öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediğini belirtmektedirler. Redding'e (1997) göre, öğrenciler eğitimde geçen 18 yıl boyunca uyanık oldukları saatin yaklaşık %13'ünü okulda harcadıkları için eğitim sürecindeki aile desteği öğrencilerin akademik başarıları açısından daha önemlidir. Okul ve öğrencilerin aileleri arasındaki iletişiminin artarsa, öğrencilerin okulun, sıkı çalışmanın, okulda kalmanın önemini daha fazla insandan duyma şansları olacaktır (Epstein, 1995).

Ailelerin okula olan ilgilerinin üç belirleyici özelliği vardır (Marzano, 2003; Akt: Harbaugh, 2005: 54): iletişim, katılım ve yönetim. Marzano tarafından belirtilen ilk özellik ev ve okul arasındaki iletişimdir. Çocuklar, aileleri ile öğretmenleri arasında gerçekleşen iletişimden hem akademik anlamda hem de davranışsal olarak yarar sağlar (Redding, 1997). Ailelerle bağlantıyı kurma ve ailelerle etkileşimi kolaylaştıracak atmosferi yaratmada okul sorumludur (Epstein, 1995). Öğretmenler ve aileler, iş ve ev arasında zaman bulamama ve sınıfta hoş karşılanmadıkları duygusu gibi etkili aile katılımını engelleyen bazı noktalardan bahsederler (Dodson, 2005: 16). Okullar bir kere aileleri hoş karşılama atmosferi sergiledikleri zaman aileler daha fazla görüşmeye istekli olurlar. Ailelerle iletişim, veli/öğretmen/öğrenci toplantıları, karneler, okul gazeteleri, kutlama kartları, veli-öğretmen görüşmeleri, veli panosu, veli bilgilendirme kartları, ödev defterleri ile sağlanabilir (Tutkun ve Köksal, 2002). Ailelere karşı daha destekleyici olabilmek için, okulların aile yaşantısının gerçeklerini ve ihtiyaçlarını hesaba katmaları gerekir (Epstein, 1995). Örneğin; okullarda tercüman, velilerin aylık ya da haftalık sürelerle inceleyebilmeleri için öğrenci çalışma dosyaları ve okulun bütün faaliyetlerini ve politikalarını açıkça tanımlayan mektuplar sunmalıdır. Ailelerle olan iletişimin sürekliliğini sağlamak için, okullar öğrenci başarıları hakkında düzenli veli

görüşmelerinin yapılacağı okul ve öğrenme zamanı tahsis etmelidirler (Hoover-Dempsey ve diğerleri 1995). Aileler, etkili olarak çocuklarının eğitimlerinde yer almak isterler ve öğretmenler de bunu destekleyecek potansiyele sahiptir.

Velilerle okul arasında düzenli iletişim kurulunca okul, ikinci özellik olan veli katılımını arttırmaya odaklanmalıdır. "Prospects: Final Report on Student Outcomes" adlı raporunda Puma ve arkadaşları (1997, Akt: Harbaugh, 2005: 55) çocuklarının okullarında daha fazla yer alan ailelerin akademik olarak ve davranışsal olarak daha başarılı çocuklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Cavazos (1989, Akt: Harbaugh, 2005: 55) da güçlü aile katılımı için tasarlanmış programları yerleştiren okulların öğrencilerinin daha az aile katılımıyla aynı programa katılan öğrencilerden daha fazla başarılı olduklarını rapor etmiştir. Bu anlamda, ev ödevleri, okul ile ev arasındaki önemli bir bağıdır. Ev ödevi, daha yavaş öğrenen çocuklarla daha hızlı öğrenen çocuklar arasındaki farkı kapatabildiği gibi, ailelerin çocuklarının evde ne öğrendikleri konusunda da bilgilendirmelerini sağlar. Aynı zamanda, öğretmenin öğrenci gelişimini daha rahat takip etmesine olanak sağlar (Redding, 1997: 15). Ödev, ailelerin, öğrencinin okulda ne öğrendiğini görmelerini, çocuğun üretken etkinliklerde bulunmalarını ve formal öğrenmelerin okulla sınırlı kalmamasını sağlar (Tutkun ve Köksal, 2002). Araştırmacılar, ev ödevi politikasını yerleştiren okulların, ev ödevine daha az önem veren okullara göre daha iyi çıktılar aldıklarını belirtmektedirler. Aile katılımı, ailenin okulda bulunmasından çok daha fazla bir şeydir. Okulda bulunamayan bir çok aile, evinde, çocuğunun ev ödevlerine yardım etme gibi okulla ilişkili faaliyetlerde aktif rol alabilir (Dodson, 2005: 16).

Marzano (2003), üçüncü özellik olarak yönetimi belirtmektedir. Aile yönetimi, okulun kendi kararlarına ailelerin katılımını özendirerek yapıları geliştirmesini gerektirir. Okul ve aileler birlikte çalıştıkça çocuklar daha fazlasını başarır (Hood, 1999). Aileler, okulun neyi başarmaya çalıştığını ve bu konuda nasıl yardımcı olabileceklerini bilirlerse daha etkili şekilde yardım edebilirler. Lezotte (2001), okulların ve ailelerin, hem ailelerin hem de öğretmenlerin aynı amaca (Bütün öğrenciler için akademik başarı) sahip olduklarını anlamak için yeterince güveni inşa etmeye ve iletişimi arttırmaya ihtiyaçlarının olduğunu savunmaktadır. Çocukların eğitiminden yalnızca okuldaki öğretmenler değil herkes sorumludur. Aileler, iş çevresi, sosyal hizmet kuruluşları öğrencileri eğitime çabasında önemli rol oynarlar. Aileler eğitim sürecinin bir parçası olmalıdırlar.

Pressley ve diğerleri (2004), yüksek düzeyde başarı yakalayan bir okulda yürüttükleri çalışmalarında: çoğu velinin çocuklarının akademik başarısıyla yakından ilgilendiğini; yardım etmeye istekli ve başarının artırılması için okulla işbirliği yaptığını; öğrenci ev ödevlerini yapmazsa ya da testlerde başarısız olursa öğretmenin eve mektup gönderdiğini; öğretmenin ihtiyaç duyduğunda veli toplantısı yaptığını; okul etkinliklerine velilerin davet edildiğini ve zaman zaman çocukların akademik başarılarına nasıl destek olabilecekleri konusunda ailelerin bilgilendirildiğini gözlemlemişlerdir. Landis (1998) de, ilköğretim okullarında etkili okul değişkenleriyle öğrenci performanslarını ilişkilendirdiği çalışmasında, etkili okulun sözü edilen yedi değişkeni ile öğrenci performansları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu yedi değişken içerisinde öğrencilerin matematik ve okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren değişkenin okul-aile ilişkileri olduğunu vurgulamıştır.

2.7. Öğretimsel Liderlik

Etkili okul akımıyla birlikte eğitim yönetimi literatürüne yeni bir kavram olarak giren öğretim liderliğinin başlıca özellikleri ve işlevleri de çoğunlukla etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak belirlenmiştir (Şişman, 2002: 39–41). Geçmişte yöneticiler, okulu verimli şekilde yönetiyorlarsa etkili olarak değerlendirilirdi. Ancak, 1980’li yıllarda öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkmasıyla yöneticiler için kuralların değişmiştir (Lashway, 1995). Amaçları yerleştirme, programı inceleme, öğretmenleri değerlendirme ve test sonuçlarını değerlendirmeyi içeren okulun akademik misyonuna yönelik sorumluluğu karşılamak için yöneticilerin rolü artık artmıştır.

Öğretimsel liderliği etkili okulların çok önemli bir unsuru olarak gören çok sayıda araştırma (Purkey&Smith, 1982; Brookover&Lezotte, 1978; Edmonds, 1979; Sailer 1985; Levine&Lezotte, 1990; Buzzi 1990; Baldwin ve diğerleri, 1993; Stefano, 2003; Maciel, 2005) vardır. Etkili okulların değişkenlerinden en tartışmalı olanı güçlü öğretimsel liderliktir. Lezotte (1992b), bu değişkene yönelik şunları belirtmiştir:

Ron Edmonds sık sık “bir yerlerde güçlü öğretimsel lidere sahip bir okul olabilir ama etkili olmaz; bununla birlikte, henüz yönetici olarak güçlü bir öğretimsel lidere sahip olmayan etkili okulla karşılaşmadık” der... Güçlü öğretimsel liderliğe ilişkin yanlış olan bir anlayış yöneticinin okulu ve öğretmenleri köleler gibi işletmesidir. Etkili liderler otoriteyle değil bağlılık yoluyla yönetir. İnsanlar da korktukları için değil liderlerin rüyalarını paylaştıkları için izlerler.

Öğretimsel lider, okulun misyonunu personele, velilere ve öğrencilere etkili ve kararlı bir şekilde ileten, öğretim programının yönetiminde öğretimsel etkililiğin özelliklerini anlayan ve uygulayan biridir (Lezotte, 2001). Levine ve Lezotte’ye (1990) göre, etkili bir öğretimsel lider, dört davranış ya da faaliyette mükemmellik sergiler: okulun vizyonunu tanımlar ve iletir, programı ve öğretimi yönetir, öğrenci gelişimini gözler ve destekleyici çalışma ortamı geliştirir. Şişman (2002), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yürütülen araştırmaları (De Bevoise, 1984; Daresh & Ching-Jen, 1985; Hallinger & Murphy, 1985; Reed & Others, 1988; Heck & Others, 1990; Krug, 1992) inceleyerek yöneticilerin öğretimsel davranışlarını Levine ve Lezotte'nin ifade ettiği davranışlarla tutarlı beş başlık altında toplamıştır:

- o Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması: Okul müdürü, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmelidir. Okulun önemli amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmalı ve açıklanmalıdır. Aslantaş ve Özkan (2014) da araştırmalarında öğretmenlerin ve yöneticilerin sıralamasına göre etkili okul yöneticisinde bulunması gereken en önemli özelliği “Ortak bir amacın oluşmasını sağlamak” olarak belirlemişlerdir.
- o Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi: Okulun temel girdilerinden olan programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında ve eşgüdümlemesinde önemli rol oynamaktadır. Cotton (2000), etkili bir yöneticinin okulda sürekli görünerek programı ve öğretimi yönettiğini belirtmektedir. Yöneticinin programı ve

öğretimi yönetmesinin diğer bir yolu da sınıf gözlemleridir. Togneri (2003), etkili yöneticilerin sınıf öğretimini gözlemledikçe öğretmenlere öğretimi zenginleştirmek için değerlendirme içermeyen dönütler verdiklerini belirtmektedir. Hallinger&Heck (1996), okul etkililiğine yönelik araştırmaları incelemiş ve yöneticilerin öğretim kalitesi yoluyla öğrencilerin başarısını dolaylı olarak etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi: Bu boyut, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalıdır. Sonuçları, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada ve yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır. Cotton (2000), öğretimsel lider olarak yöneticilerin başarı verilerini toplamak, analiz etmek ve tartışmak için okulun çabalarına liderlik yapmaya ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedir. Terry'e (1996) göre, etkili bir yönetici öğrenci gelişimini gözlemleyen geniş çaplı değerlendirme araçlarına aşınadır. Togneri (2003), etkili bir yöneticinin kararlarına ışık tutması için değerlendirme verilerini kullandığını ve test verilerinin kullanımını personeline öğrettiğini ve özendirdiğini belirtmektedir.
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi: Okul müdürünün temel sorumluluklarından biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerilerin okulda yansıtılabilmesine de fırsat sağlamaktır. Yöneticinin bu boyuttaki önemli bir diğer rolü de çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve tanınmasını sağlamaktır.
- Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması: Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmalarını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Terry (1996), okulunda ve her sınıfta öğrenme ikliminin yaratılmasından yöneticinin sorumlu olduğunu ileri sürmektedir. Ubben, Hughes ve Norris (2001), etkili bir yöneticinin güvenli, verimli ve etkili öğrenme ortamını geliştirmek için okulu yönettiğini, örgütlediğini ve işlettiğini savunmaktadır. Marzano (2003) ve Pepperl ve Lezotte (2004), bu fikre katılarak yöneticilerin öğretim zamanının kutsal bir zaman olduğu ve yalnızca önemli durumlarda kesintiye uğratılması fikrini iletmeleri gerektiğini de eklemişlerdir.

3. TARTIŞMA

Günümüzde çoğu endüstride başarıyı belirleyen ve kritik başarı faktörleri olarak tanımlanan 3–6 faktör vardır. Bir örgütün başarılı olabilmesi için bu anahtar işlerin en iyi şekilde yapılması (Daniel, 1961) ve ayrıca yönetimin sürekli ve dikkatli bir şekilde bunlarla ilgilenmesi (Rockart, 1979) gerekir. Bu noktada; bu çalışmada ele alınan etkili okul değişkenlerinin, okul örgütünün kritik başarı faktörleri olarak kabul etmek ve yöneticilerin özel ilgi göstermelerini beklemek yerinde olacaktır.

Yarım yüzyılı aşkın bir süreden beri devam eden etkili okul araştırmaları göstermiştir ki; etkili ve başarılı olmak isteyen okullar, birbiriyle ilişkili ve birbirinden etkilenen bu değişkenleri işe koşarak köklü bir kültür ve tutum değişimini zorunlu kılan bir çabayı göze almalıdır. Balcı'nın (1992) da belirttiği gibi; etkili okul değişkenlerinin her

birinin tek başına etkili okulu yaratamayacağı; bu değişkenlerin ancak birlikte olduklarında farklılık yaratabilecekleri unutulmamalıdır. Öğretimsel bir lider rolünü oynamak isteyen bir yönetici bütün öğrencilerin öğrenebileceğini vurgulayan açık bir misyonu gerçekleştirmeye çabalarken hiç kuşkusuz bütün öğrencilerin öğrenebileceğine dair yüksek beklentiler taşıyan bir personele ihtiyaç duyacaktır. Benzer şekilde; bu misyonun gerçekleştirilmesi ya da güvenli ve düzenli bir okul çevresi yaratılması isteniyorsa bunun ailelerle olumlu ilişkiler olmaksızın gerçekleşmesini beklemek iyimserlik olacaktır.

Etkili okul olgusuna ilişkin ilk olarak vurgulanması gereken, doğası gereği demokratik bir yönetim yapısını gerektirdiğidir. Çünkü, etkili okullarda tüm paydaşların yönetime katılımı ile okulun mevcut kültürünün değişiminin sağlandığı, ortak amaçlar doğrultusunda hareket edildiği, yönetici ve öğretmenlerin ortak ve açık bir misyon geliştirerek, bu misyonu okulun başarıya ulaşmasında, örgüt üyelerinin örgüte bağlılıklarının arttırılmasında ve onların güdülenmelerinde kullanıldığı görülmektedir (Gökçe ve Kahraman, 2010). Bu bağlamda, sözü edilen etkili okul değişkenlerinin başarısı da her şeyden önce demokratik bir ortamda daha katılımcı ve daha işbirlikçi olunmasına bağlıdır.

Dikkate değer bir diğer nokta ise; etkili okul her ne kadar yönetici, öğretmen, veli, vb. gibi tüm paydaşların eşgüdümlü çabalarının bir ürünü olsa da öncelikli gerekliliğin etkili okul felsefesine inanan öğretmen ve yöneticiler olduğudur. Etkili okulların benlik ve öğretmenlik yeterlik duygusu gelişmiş (Balcı, 1992), alanında uzman ve kendini sürekli geliştiren, tüm öğrencilerin öğretmeni olan öğretmenlere ve okulun her yerinde görünür olan, öncelikli sorumluluğunun öğretim olduğunun bilincinde olan, etkili okulun misyonu ile öğretmenleri güdüleyen ve adilce ödüllendiren öğretimsel lider yöneticilere her zaman ihtiyacı olacaktır. Bu anlamda, etkili okullar için yönetici ve öğretmen yetiştirilmesinde de bir takım düzenlemeler yapılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arslan H., Satıcı, A., Kuru, M. (2007). "Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı 51, ss: 371-394.
- Arslantaş H. İ., Özkan M. (2014). "Öğretmen Ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici Özelliklerinin Belirlenmesi", **International Journal of Social Science**, Number: 26, p. 181-193.
- Balcı, A. (1988). "Etkili okul", **Eğitim ve Bilim**, 70, 21-30.
- Balcı, A. (1992). "İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, 157-166.
- Balcı, A. (2002). **Etkili Okul Geliştirme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balen, M. (2003). A study of effectiveness indicators in an exemplary title I school (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Virginia.
- Baştepe, İ. (2002). Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başar, H. (2003). **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berner, M. M. (1993). "Building conditions, parental involvement, and student achievement in the District of Columbia", **Urban Education**, 28(1), 6–24.
- Buzzi, M. J. (1990). The relationship of school effectiveness to selected dimensions of principals' instructional leadership in elementary schools in the state of Connecticut (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bridgeport Üniversitesi.
- Daniel D. R. (1961). "Management information crisis", **Harvard Business Review**, 111.
- Danielson, L. (2002). "Developing and retaining quality classroom teachers through mentoring", **The Clearing House**, 75(4), 183–185.
- Dareh, J.& Ching-Jen, L. C. (1985). High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior (ERIC NO: ED 291138)
- Darling-Hammond, L., Falk, B. (1997). "Using standards and assessments to support student learning", **Phi Delta Kappan**, vol 79, issue 3, 190-199.
- De Bevoise, W. (1984). "Synthesis of research on the principal as instructional leader", **Educational Leadership**, 41(5), 14–20.
- Dodson, C. K. (2005). The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mississippi University, Oxford.
- Doran, J. A. (2004). Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Central Florida University, Florida.
- Dwyer, K., Osher, D., Warger, C., Bear, G., Haynes, N., Knoff, H., Kingery, P., Sheras, P., Skiba, R., Skinner, L., & Stockton, B.(1998). Early warning, timely response: a guide to safe schools, The referenced edition. Washington, DC: American Institutes for Research, (12.12.2006) <http://cecp.air.org/guide/annotated.asp#Section%201:%20Introduction>.
- Edmonds, R., (1982). "Programs of school improvement: An overview", **Educational Leadership**, 40(3), 4-11.
- _____(1979). "Effective schools for the urban poor", **Educational Leadership**, 37, 15–18, 20–24.

- Erçetin, Ş. Ş. (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Epstein, Joyce L (1995). "School/Family/community partnerships: Caring for the children we share", **Phi Delta Kappan**, 0031-7217, Vol. 76, Issue 9.
- Good, T. L. (1981). "Teacher expectations and student perceptions: A decade of research", **Educational Leadership**, 38(5), 415-422.
- _____ (1982). "How Teachers' Expectations Affect Results", **American Education**, 12, 25-32.
- Gökçe F., Kahraman P.B. (2010). "Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği", **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23 (1), 173-206.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). "Assessing the instructional management behavior of principals", **The Elementary School Journal**, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). "Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995", **Educational Administration Quarterly**, 32(1), 5-44.
- Hammond, C. D. (2005). The Impact of using the responsible classroom management plan: A modified case study/journal of the program's impact on overall school effectiveness (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The University of North Carolina, Charlotte.
- Hansen, J., Childs, J. (1998). "Creating a school where people like to be", **Educational Leadership**, 56(1), 14-17.
- Harbaugh, R. J.(2005). Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Immaculate University, Pennsylvania.
- Heck, R. H. & Others (1990). "Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model", **Educational Administration Quarterly**, 26(2), 94-125.
- Helvacı M. A., Aydoğan İ. (2011). "Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** 4/2, 41-60
- Hood, S. (1999). "Home-school agreements: a true partnership", **School Leadership and Management**, 19(4), 427-440.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., Burow, R. (1995). "Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices", **Elementary School Journal**, 95(5), 435-450.
- Hoy,W.K. & Miskel,G.C.(1996).**Educational Administration: Theory, Research and Practise**. New York: Random House.
- Jansen, J. D. (1995). "Effective schools?", **Comparative Education**, vol.31 no.2 p.181-200.
- Kirk, D. J., Jones, T. L. (2004). Effective schools, Pearson Assessment Report (30.08.2016)
http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf
- Krug, S. E. (1992). "Instructional leadership: A constructivist perspective", **Educational Administration Quarterly**, 28(3), 430-443.
- Landis, B. C.(1998). Looking at the effective school characteristics and performance assessment Pennsylvania elementary schools (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Lehigh University.

- Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders?, ED 381893 ERIC Digest, Number 98.
- Levine, D. U., Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice*. UW-Madison: The National Center for Effective Schools.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. (30.08.2016)
<https://www.effectiveschools.com/images/stories/escorrelates.pdf>
- _____ (1992a). "Learn from effective schools", **Social Policy**, 22(3), 34-36.
- _____ (1992b). "Principal' insights from effective schools", **Education Digest**, 58(3), 14-16.
- _____ (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement (18.11.2016) [www.effectiveschools.com/ downloads/RevEv.pdf](http://www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf).
- Lickona, T. (1996). "Eleven principles of effective character education", **Journal of Education**, 25(1), 93–100.
- Lumsden, L.(1997). "Expectations for students", **Emergency Librarian**, 25(2), 44-45.
- Lunenburg, F. C., Ornstein, A. C. (2013). **Eğitim Yönetimi** (Çev: G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maciel, R. G. (2005). Do principals make a difference? An analysis of leadership behaviors of elementary principals in effective schools (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Texas-Pan American University.
- Marsden, D. B. (2005) Relations between teacher perceptions of safe and orderly environment and student achievement among ten better performing, high-poverty schools in one southern california elementary school district (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pepperdine University.
- Marzano, R. J. (2003, February). "Using data: Two wrongs and a right", **Educational Leadership**, 56–60.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation, Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370–396 (07.03.2008) <http://scholar.google.com>
- Nave, B., Miech, E., Mosteller, F. (2001) "A Lapse in standards: Linking standards-based reform with student achievement", **Phi Delta Kapan**, 82(2), 128-132.
- Otten, E. H. (2000). Character education, ED444932, ERIC Digest.
- Özbent, S. (2007). "Sınıfta Beden Dili", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27 (2), 259–289.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D., Dibella, J. (2004). "Providence-st. mel school: how a school that works for African American students Works", **Journal of Educational Psychology**, 96(2), 216–235
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). "Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools", **Educational Leadership** (Vol. 40, pp. 64): Association for Supervision & Curriculum Development.
- _____ (1983). "Effective schools: A review", **The Elementary School Journal**, 83(4), 427-452
- Redding, S. (1997). Parents and learning, educational practices Series 2, International Academy of Education, Brussels (Belgium). International Bureau of Education Publication, Geneva (Switzerland) Eric ED:463858
- Reed D. B.& Others, (1988). Leadership profiles: An instrument to assess leadership styles of principals (ERIC NO: ED 300432)

- Sailer, N. M. (1985). The Connecticut school effectiveness project: An analysis of the impact after three years (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bridgeport University.
- Senemoglu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stefano, M. D. (2003). School effectiveness: The role of the principals in a leading public secondary school in Santa fe province, Argentina (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Columbia University.
- Subbs, J. (1995). Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Florida University.
- Stiggins, R. J. (1999). "Assessment, student confidence and school success", **Phi Delta Kappan**, 81(3), 191-198.
- Sudlow, R. E. (2003). "The impact of effective schools", **Journal for Effective Schools**, 2(1), 21-28.
- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi araştırma raporu, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- _____ (2002). **Öğretim Liderliği**, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Thompson, G. L., Warren, S. & Carter, L. (2004). "It's not my fault: predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement", **High School Journal**, 87(39), 5-14.
- Togneri, W., Anderson, S. E. (2003). "How higher poverty districts improve? A national study uncovers the policies and practices of high-poverty districts that have improved achievement across multiple schools", **Leadership**, 33(1), 12-16.
- Tutkun, Ö. F., Köksal, E. A. (2002). "Okul-aile ilişkilerinde yeni yaklaşımlar", **Eğitim Araştırmaları**, 8, 216-224.
- Yiğit, B., Bayraktar, M. (2006). **Okul-Çevre İlişkileri**, Ankara: PegemA Yayıncılık.