

Etkili Okulun Bileşenleri: Kahramanmaraş İli Örneği

Mehmet Doğan¹



Seyfettin Çinkır²



Mehmet Berk³



Özet: Bu araştırmanın amacı okulların; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci bileşenleri bağlamında etkililik düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin; örnekleme ise basit seçkisiz yöntemle tespit edilen 553 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin elde edilmesinde Abdurrezak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarından oluşan “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Branş, okul türü ve okuldaki hizmet yılı durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Branş değişkeni açısından, branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerinin; okuldaki hizmet yılı değişkeni açısından, okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin; okul türü değişkeni açısından ise, anaokulu ilkokullarda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonunda okulların etkililik düzeyine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Okul, Öğrenci, Öğretmen, Veli

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

20 Nisan 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

10 Ekim 2021

Page numbers / Sayfa no:

1–25

Suggested APA (7th) Citation (English) / Önerilen APA (7) Atıf Biçimi (Türkçe):

Doğan, M., Çinkır, S., & Berk, M. (2021). Components of effective school: the case of Kahramanmaraş province. *KSU Journal of Education*, 3(2), 1–25.

Doğan, M., Çinkır, S., & Berk, M. (2021). Etkili okulun bileşenleri: Kahramanmaraş ili örneği. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 1–25.

¹ MEB, Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü – Kahramanmaraş, Türkiye

² MEB, Onikişubat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kahramanmaraş, Türkiye

³ MEB, Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kahramanmaraş, Türkiye

Components of Effective School: The Case of Kahramanmaraş Province

Abstract

The purpose of this study is to reveal the effectiveness level of schools in terms of teachers' branch, years of service at school and school type variables. The participants of the study were teachers working at kindergartens, primary/secondary/high schools in Onikişubat and Dulkadiroğlu districts of Kahramanmaraş in the academic year of 2020-2021. The sample is composed of 553 teachers determined by simple random method. Effective school scale developed by Abdurrezzak and Ugurlu (2019) was used. It consists of school administrator, teachers, students, parents and education process as subdimensions. SPSS (v. 22.0) statistical analysis program was used to analyze the data. In the study, it was determined that teachers' perceptions of effective school are at a high level. A significant difference was found in all sub-dimensions in our study. In terms of branch variable; it was concluded that the perception level of branch teachers, classroom teachers and kindergarten teachers were higher. In terms of years of service at the school variable; it has been concluded that the perception levels of teachers with a service period of 11 years or more are higher. In terms of school type variable; it has been concluded that the perception levels of the teachers working in primary schools, secondary school and kindergarten are higher. At the end of the study, suggestions for the effectiveness level of the schools were presented.

KeyWords: Effective School, Parent, School, Student, Teacher

Giriş

Globalleşen günümüz dünyasında; bilginin öneminin her geçen gün arttığı, değişimin ve gelişimin her alanında ön plana çıktığı bu süreçte yaşanan değişimler, değişimin eğitim alanına etkisini de kaçınılmaz hale getirmektedir (Altun & Bebek, 2016). Bu durum ise bilgiye, bilgili insana ihtiyacı daha da artırmaktadır. Temel amacı bilgili ve donanımlı bireyler yetiştirmek olan okullar ise sürekli eğitimin niteliğini artırmak için uğraşmaktadır. Okullardaki bu uğraşın doğal sonucu olarak da etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır (Çubukçu & Girmen, 2006).

Okul kavramı, belirlenen plan ve program çerçevesinde ortak bir eğitim ve öğretimin aynı yaş grubundaki kişilere sunulması; o kişilere istenilen tutumların kazandırılmasına çalışılan kurum ya da bu çalışmaların gerçekleştirildiği yer olarak belirtilebilir (Arslan, 2020). Bireylere çeşitli bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra hayatın birçok alanıyla ilgili de öğrenme alanları sunmaktadır. Öğrenmeyi, bireyin yaşamının her anında gerçekleştirilen, ömrü boyunca devam eden süreç olarak tanımlayabiliriz. Ancak toplumların gelişmişlik düzeyi artırılarak, düzenli bir yaşamın ve kalkınmanın olabilmesi için de öğrenmenin, plansız, programsız sürdürülmesinin önüne geçilerek planlı ve iyi bir sisteme bağlanarak sürdürülmesi gerekmektedir. Okullar, bireylere kazandırılması planlanan tutumları öğretmenin yanında, eğitim ve öğretim süreçlerinin planlı ve programlı bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla kurulmuştur. (Balcı, 2011).

Etkili okul kavramı, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor gelişiminin sağlandığı yüksek düzeyde öğrenme ortamının meydana getirildiği yer olarak ifade edilirken bazı araştırmacılarca ise, öğrencilere temel becerileri edindirmede, tüm

öğrencilerin öğrenmesi için çalışmalar yürüten okuldur (Uğurlu & Demir, 2016). Akbal (2008)'e göre ise, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlayan, okulun ve eğitimin evrensel amaçları doğrultusunda her düzeyde etkili öğretim yapan, eğitim ve öğretimin destekçisi olarak ailenin ve çevrenin katılımını sağlayan demokratik bir toplumu oluşturmada üzerine düşen eğitim öğretim görevini etkili bir şekilde yerine getiren okul olarak ifade edilmektedir. Etkili okulların diğer bir tanımı; güvenli, iyi bir öğrenme ortamı, her türlü zararlı davranışlardan uzak olarak öğrenmeye teşvik edici sosyal bir ortam olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2006).

Eğimin sisteminin etkililik durumu, okulun çeşidine ve seviyesine göre belirlenen hem örgütsel hem yönetsel hem de eğitsel amaçlara uygun özellikte performanslara varma derecesi olarak ifade edilmektedir (Tarhan, 2008). Burada okulun etkililiğinde öğrencilerin akademik başarısı önemli olmakla birlikte, akademik başarı tek kıstas da değildir. Okulların etkililiğinde; kaynakları verimli kullanma, çalışanların okula bağlılıkları ve okuldaki mutluluğuyla birlikte, öğrencilerin başarıları ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sağlama, velilerin okul memnuniyetlerini dikkate alma, okulun etkililiğini sağlamada önemli kriterlerdir (Keleş, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde etkili okul olmanın daha fazla imkana sahip olma anlamına gelmediği, esasen eldeki imkanlarla daha iyi verim elde etmenin etkili okulu tanımladığı ifade edilebilir (Çubukçu & Girmen, 2006). Etkili okullar, öğrencilerin sosyal çevresine bakılmaksızın, aile, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerine bakmadan, her öğrencinin üzerinde etkili olabildiği, istenen standartlara ulaşabileceği bunu sağlayacak bazı faktörlerin olduğu okullar olarak görülmelidir (Kaplan, 2008).

Her öğrencinin değişebileceği, bilgi edinebileceği düşüncesine göre çalışmalarını yürüten etkili okullar, çeşitli değişkene ve niteliğe sahiptir. Öğrencilerin hem sosyal hem ekonomik vaziyetleri, okulun içinde bulunduğu sosyal çevre, öğrenim seviyesi, okulun yönetsel açıdan durumu, okulun hacmi ve öğrencilerin durumu veya yapısı, üst yönetiminlerin başarı açısından gayreti, okulun ihtiyaçlarının karşılanabilirlik düzeyi, okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, dışsal ödüllendirme yapısı, öğretim programlarındaki farklılıklar, ailelerin okulla olan iletişimi, öğrenci beklentileri, öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan iletişimi, yerleşim yerinin büyüklüğü, yerel eğitim yöneticileri etkili okul üzerinde etkisi olan değişkenlerdendir (Carrasco & Martin; 2012 Ghani, 2013). Baştepe'ye göre (2009) etkili okullar demokratik yönetim biçimine sahiptir. Etkili öğretmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirmek etkili okulların en temel hedefidir. Etkili okullar öğrencilerin akademik açıdan başarı düzeylerinin yükseltildiği, özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilere dönük çalışmaların yapıldığı ve öğrencilerin farklı yaşayış şekillerinden bağımsız olarak birlikte uyum sağladıkları yer olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle etkili eğitim öğretim sürecine ve ortamına sahip olan öğrencinin, sistemin merkezinde olduğu yerdir. Etkili okullarda eğitimsel etkililiği geliştirerek öğrencileri başarıya yönelten bir ölçme değerlendirme ve ödüllendirme sistemi de vardır. Kaplan'a göre (2008) etkili okullarda öğretim yönünden hem güçlü öğrencilere hem de standartların altındaki öğrencilere temel beceriler edindirilir. Etkili okulda öğrencilerden her zaman yüksek başarı beklentisi vardır. Okul çevresi de öğrencinin bilgiye ulaşmasına katkıda bulunur. Etkili okul

ortamlarında yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasında karşılıklı iletişim vardır. İlişkilerde samimiyet vardır (Yılmaz, 2006). Etkili okullarda her şey öğrenci başarısı içindir. Öğrenci başarısı için tüm kaynaklarını etkili şekilde kullanır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlar (Özdemir & Sezgin, 2002).

Okulların etkili okul olma çabaları, içerisinde olduğu bilgi ve iletişim çağında, rekabetçi bir toplum yapısının oluşturmuş olduğu yaşam becerilerine sahip olarak; daha etkili okul olma çabalarını da her geçen gün artmaktadır. Okulun gelişimini sürekli hale getirmek, etkili bir öğrenme ortamı meydana getirmek ve daha iyi özelliklere sahip bir eğitimi uygulamaya koyup bunu sürdürebilmek için başta aileler olmak üzere toplumun bütün bireylerinin katkı sağlamasını sağlamak yani örgütsel açıdan çok zengin bir sosyal sermayeye sahip olunmasının önemi kadar bu sermayeyi etkin bir şekilde değerlendirmek de gerekir (Topçu, 2013).

Etkili okul müdürü; lider konumundadır (Blau & Presser, 2013; Çifci, 2009; Kaplan, 2008), etkili bir öğretim önderidir (Helvacı, 2011; Kaplan, 2008; Koçak; Kuşaksız, 2010 & Yılmaz, 2006), kurumun ihtiyaçlarına göre en etkili yöneticilik rolünü geliştirebilendir (Girgin, 2005), belirli bir vizyona ve misyona sahiptir (Çubukçu & Girmen 2006; Kaplan, 2008; Kuşaksız, 2010), kurum imkanlarını eğitim öğretim niteliğini geliştirmek için daha etkin kullanabilir (Şişman, 2013), yeniliklere, kendini geliştirmeye açıktır (Aydoğan, 1999), mesleki yeterliliklerini artırır ve geliştirmeye çalışır (Kuşaksız, 2010 & Şahin, 2011), bulunduğu kurumu öğrenen okul haline getirmeye çalışır (Topçu, 2013), yönetsel bilgiye ve beceriye sahiptir (Dinçsoy, 2011 & Kuşaksız, 2010), eşgüdümleme yeteneğine sahiptir, takım ruhu meydana getirebilir (Göksoy, Sağır & Yenipınar 2013), öğretim liderliğine vakit ayırabilmek için yönetsel işlerinin bir bölümünü devredebilendir (Kaplan, 2008), kişisel sorunlarını okula taşımaz, kendisini işine adar (Aydoğan, 1999), danışmandır (Şekerci & Aypay, 2009), iletişim becerisi gelişmiştir (Çifci, 2009; Kuşaksız 2010), kendine güvenir, sorumluluk sahibidir, belirsizlikle başa çıkabilir, personeli destekler, planlama becerisine sahiptir (Kaplan, 2008), “öğrencilerinden yüksek düzeyde performans beklentisi olduğunu ifade eder, başarı beklentisi yüksektir” (Şişman, 2013, s. 71), başarının başkalarınca bilinmesini sağlar, başarıyı ödüllendirir (Kuşaksız, 2010), okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine rehberlik eder (Çifci, 2009), “öğrenci başarılarını ve performanslarını çok sık takip eder” (Şişman, 2013; s. 73), veli ve çevre gruplarla iyi bir işbirliği içerisinde (Kuşaksız, 2010), öğrenci öğrenmelerine odaklı ve pozitif bir okul iklimi oluşturmaya çalışır (Çubukçu & Girmen, 2006; Kaplan, 2008), çalışanlarının kendilerini geliştirmesini teşvik eder (Kuşaksız, 2010), çalışanlarının performanslarını, sürekli gözden geçirir ve uygun geri bildirimler verir (Çubukçu & Girmen, 2006; Gültekin, 2007), zamanının büyük bir bölümünü öğretim ortamında geçirir, okulun her yerinde görünür ve gözlemler yapar (Kaplan, 2008), birlikte çalıştığı kişileri iyi bir öğretim süreci için güdüler (Akyüz, 2002), alınacak kararlara çalışanlarını dahil eder (Çifci, 2009; Kuzubaşoğlu, 2008), öğretim programını belirli aralıklarla değerlendirir (Çubukçu & Girmen, 2006), zamanı iyi kullanarak öğretim süreçlerini iyi değerlendirir, eğitim-öğretim ortamını zenginleştirici çalışmalar yapar,

okuldaki çalışanlara ve çevreye güven veren güçlü kişiliği vardır (Kuşaksız, 2010).

Etkili öğretmen özelliklerine ilişkin farklı yazarların ifadelerine bakıldığında okulların etkililik derecesinde, okulların en temel paydaşları arasında olan ve okulun etkililiğinde en büyük paya, öğretmenlerin sahip olduğunu görmekteyiz. Etkili öğretmen; liderdir (Tarhan, 2008), rehberlik yapar (Şahin, 2011), öğrencilere öğrenme yaşantıları hazırlar, demokratik değerleri geliştirir (Pehlivan, 1999), öğretmenlik görevini bir meslek olarak bağlılık içerisinde yürütür (Karip & Köksal, 1996; Kuşaksız, 2010), hizmet içi eğitim faaliyetleriyle sürekli kendisini yetiştirme süreci içerisinde (Gültekin, 2007; Kaplan, 2008; Tarhan, 2008), öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve beklentilerinin farkındadır (Gültekin, 2007), öğrencilerde, istenilen standartları gerçekleştirmeye isteklendirir (Kuzubaşoğlu, 2008), kendi bilgi ve beceri birikiminin farkında olur (Gökçe, 2002), öğrencinin öğrenmesini sağlayacak yöntemleri sürekli geliştirmeye çalışır ve öğretmen öğrenci ilişkisini sağlıklı bir şekilde yürütür (Ada & Akan, 2007; Yılmaz, 2006), alanının hakimidir (Tatar, 2004), öğretmen yeterliliğine ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanır (Tarhan, 2008), öğrencilerine sürekli sorular sorar (Bayraktar & Çınar 2010), soruların cevaplanabilmesi için öğrencilere yeterli zaman verir (Bayraktar & Çınar 2010), dönüt, düzeltme ve ödülleri etkili kullanır ve etkili ders anlatır, öğrencileri çok dikkatli dinler, öğrencilerin duygularını yargılamadan kabul eder, öğrenciye karşı kibar ve naziktir, öğrencilerin duygularını önemser (Bayraktar & Çınar 2010), öğrencilere adil davranır, hiç ayırım yapmaz (Yılmaz, 2006), ödevleri öğrencinin seviyesine uygun verir (Bayraktar & Çınar 2010), milli eğitimin, okulun ve dersin amaçlarının farkındadır ve bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf eder (Gültekin, 2007; Keleş, 2006), problemlerini sınıfa getirmez (Dinçsoy, 2011), okulda çalışanları ile güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkileri bulunur (Kuzubaşoğlu, 2008), çalışmalarını işbirliği içerisinde yürütür (Kaplan, 2008; Tarhan, 2008), sınıfında etkili bir yönetim sergiler (Tarhan, 2008), öğrencilere okulun, eğitimin ve kendi dersinin amaçlarını açıklar (Tarhan, 2008), öğrencileri için iyi bir model olmaya çalışır (Yılmaz, 2006), velilerle iyi ilişkiler kurar ve işbirliği içerisinde çalışır, her öğrencilerin birbirinden farklı olduğuna inanır (Aydoğan, 1999), derslerini açık ve anlaşılır biçimde verir (Yılmaz, 2006), derslerinde öğrencilerinin seviyesine ve imkanlara göre en uygun yöntemleri kullanır (Yılmaz, 2006), etkili iletişim becerilerine sahiptir (Tarhan, 2008), farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencileri derse motive eder.

Okulda ve sınıfta yer alan öğrenciler çalışmalarını işbirliğine dayalı yürütür (Kuşaksız, 2010), sorumluluk alma ve okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidir (Çubukçu & Girmen, 2006), farklı çevrelerce kendisinden beklenenlerin farkındadır (Çubukçu & Girmen, 2006), kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenirler (Keleş, 2006), etkin öğrenme çabası içerisinde (Ayık, 2007), kişisel sorumluluklar üstlenebilirler (Keleş, 2006), okul; öğretmen ve çevreden üst düzey beklentilere sahiptir, eleştirel düşünceye sahiptir, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilebilirler (Keleş, 2006), kendileriyle ilgili konularda alınacak kararlara etkin şekilde katılarak, başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Duranay, 2005), okul faaliyetlerinde katılımcıdırlar (Kaplan, 2008), öğrenmeyi öğrenmeye çalışırlar

(Kuşaksız, 2010).

Etkili veli; okul ile sürekli işbirliği içerisinde olur (Carlson, Funk & Nguyen, 2009), öğrencinin kazanımlarını davranışa dönüştürmesine yardımcı olur (Uğurlu & Demir, 2016), okula maddi manevi destek olmaya çalışarak, öğrencinin ilgi, bakım ve korumasını yaparak, zaman zaman okulu ziyaret ederek eğitim konusunda öğrenciyi sürekli destekler (Kuşaksız, 2010), okulda verilen kazanımlarla evdeki davranışların tutarlı olmasını sağlar, öğrenciye akademik kişisel ve sosyal gelişimler açısından katkıda bulunur (Uğurlu & Demir, 2016), okulda düzenlenen sosyal kültürel ve sportif faaliyetlere katılmaya çalışır (Gökçe & Kahraman, 2010), “okul ile arasında düzenli bir iletişim ve işbirliği gerçekleştirir, okul ile karşılıklı beklentilerinin farkındadır, okulda güvenli bir çevre oluşturulması için işbirliği içerisinde olur” (Şişman, 2013, s. 56).

Günümüzde okulların paydaşlarının tercihleri ve beklentileri değiştikçe, okulların etkililiği de değişebilmektedir. Örneğin 1970’lerde okulların etkililiği konusunda bütün öğrencilerin eşitliğiyle birlikte sosyal ve duygusal gelişimi vurgulanırken 1980’lerde akademik başarı ve istihdam becerileri; 1990’larda güçlü bir hesap verilebilirlik baskısıyla akademik başarı, okulların etkililik göstergesi olarak ele alınmaktaydı. Bu durum tercihlerle birlikte bugün etkililiğin göstergesi olan performansların, yarın etkisiz hale gelebileceğini göstermektedir (Hoy & Miskel, 2015). Eğitim sisteminin temeli olarak görülen okullarda; kaliteli, verimli ve donanımlı eğitim verilebilmesi için öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak; toplumun ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda okulların etkililiğinin artırılması gereklidir. Bu amaçla da Türkiye’de bu konuda çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların sonuçlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi, gelecekte kalkınmış, müreffeh bir toplum meydana gelebilmesi açısından önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulları; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim öğretim boyutlarında incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutları açısından algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin etkili okul algıları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin etkili okul algıları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutlarında okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin etkili okul algıları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutlarında görev yapmakta olduğu okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu bölümde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş merkez ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların etkililik düzeylerini içeren nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. “Betimsel tarama modeli, herhangi bir olgu hakkında bilgi edinilmesi ve tanımlanması için bir çok değişik noktalardan ulaşılan bilgilerin kullanılmasını kapsamaktadır.” (Karasar, 2012, s. 23–45). Araştırmadaki verilere, Abdurrezzak ve Uğurlu, (2019) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” uygulanarak ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ise SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamındaki canlı ya da cansız bütün kümeyi temsil etmekte evren kullanılırken evren içerisinden seçilmiş olan kümeyi temsil etmekte ise örneklem kavramı kullanılmaktadır (Can, 2019). 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini meydana getirmektedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak evren içerisinden örneklem oluşturulmuştur. Evren içerisinden tesadüfi olarak alınan birimler seçkisiz olarak belirlenmiş olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019; Can, 2019).

Araştırma evrenine ilişkin nicel verilere MEB istatistikleri incelenerek ulaşılmış ve bu aşamadan sonra örneklem büyüklüğü belirlenmesine geçilmiştir. Bütün evren kapsama dahil edildiği için 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre Kahramanmaraş merkez ilçelerinde çalışan toplam 8199 öğretmen araştırmanın evrenini meydana getirmiştir. Örneklemin tespitinde ise, Büyüköztürk ve diğerleri (2019)’nin önermiş oldukları, %95 güven aralığı ve 0.05 hata payına sahip basit seçkisiz yöntemin evren büyüklüğü 13.854’e kadar olan evrende örneklem sayısının en az 375 olması istenilmektedir. Araştırmada ise evren içerisinde çalışan 553 öğretmen katılımcı olarak örnekleme dâhil edilerek yeterli sayıya ulaşılmıştır. Örnekleme ait veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Demografik Özellikler*

Değişkenler	N	%
Branş		
Anasınıfı	46	08.Mar
Sınıf	172	31.Oca
Branş	335	60.6
Okulda Çalışma Süresi		
2 Yıl ve Altı	113	20.Nis
3 - 6 Yıl	229	41.4
7 - 10 Yıl	103	18.Haz
11 Yıl ve Üzeri	108	19.May
Okul Türü		
Anaokulu	39	07.Oca
İlkokul	182	32.9
Ortaokul	230	41.6
Lise	102	18.Nis
Toplam	553	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada tercih edilen veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler bu bölümde açıklanmıştır. Verileri toplayabilmek ve ölçeği kullanabilmek için araştırmacılardan kullanma izni alınarak veriler elde edilmeye başlanmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleriyle ilgili verilere ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilerek uygulanmıştır. Uygulanan bu bilgi formu ile araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin; branş, okuldaki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine ilişkin bilgilerine ulaşılmıştır. Bu yöntemle araştırmanın verilerinin elde edildiği grubun betimlenmesi sağlanmıştır.

Öğretmenlerin; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler bileşenleri bağlamında okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin görüşlerini ifade etmede kullanabilecekleri bazı ifadeler bulunmaktadır.

Ölçek, toplam 5 boyuttan oluşmakta olup bu boyutlar; 5 maddeden meydana gelen “yönetici” (1, 2, 3, 4 ve 5), 7 maddeden meydana gelen “öğretmenler” (6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12), 5 maddeden meydana gelen “okul ortamı ve eğitim öğretim süreci” (13,14,15,16 ve 17), 7 maddeden oluşan “öğrenciler” (18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24) ve 7 maddeden oluşan “veliler” (25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31) dir. Boyutların tamamı etkili okul davranışlarını ele almaktadır.

Ölçekte, “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tam Katılıyorum” ifadelerine yer verilerek; 5’li likert olarak düzenlenmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların İfade Düzeylerini Gösteren Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 - 1.80
Az Katılıyorum	2	1.81 - 2.60
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.61 - 3.40
Çok Katılıyorum	4	3.41 - 4.20
Tam Katılıyorum	5	4.21 - 5.00

Tabloda 2’de görüldüğü gibi; 1 ölçekte verilebilecek en düşük düzeyi, 5 ise en yüksek düzeyi ifade eder. Örneğin; öğretmenler “Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yenilikleri takip ederler.” ifadesine “Tam Katılıyorum” şeklinde işaretleme yapan bir katılımcı, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili değişimleri takip etmekte olduklarına olan inancın yüksek düzeyde olduğunu ifade ederken, “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneğini işaretleyen bir katılımcı öğretmenlerin mesleğindeki gelişmeleri yakından takip ettiklerine olan orta düzeyde katılım sağladığı inancının anlamını ifade etmekte ve aynı maddeye “Hiç Katılmıyorum” cevabını veren katılımcıların bu düşünceye herhangi bir yönden katılmadığı anlamını vermektedir. Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından yapılan çalışmayla; mevcut çalışmanın iç tutarlık kat sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3

Cronbach Alpha (α) Değerleri

Boyutlar	Önceki Araştırmanın Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri	Araştırmanın Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri
Yönetici	.77	.90
Öğretmenler	.90	.91
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	.88	.89
Öğrenciler	.92	.90
Okul Çevresi ve Veliler	.91	.91
Toplam	.95	.91

Tabloda 3’te görüldüğü gibi; *ölçeğin*, Cronbach’s Alfa değerleri; “yönetici” $\alpha = .90$, “öğretmenler” $\alpha = .91$, “eğitim süreçleri” $\alpha = .89$, “öğrenci” $\alpha = .90$, ve “aileler” boyutlarında $\alpha = .91$ ve toplamı için ise, $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada uygulama öncesinde Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri

alınarak çalışmaya başlanılmıştır. Araştırmacılarca ilgili okullara gidilerek ve online olarak Google Form’da düzenlenen ölçek formları hakkında, katılımcı olan öğretmenlere gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmanın uygulanacağı okullar ziyaret edilerek veri toplamaya ilgili açıklamalar yapılarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek, branş, okuldaki hizmet yılı ve görev yaptığı okul türlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için öncelikle “Etkili Okul” davranışlarının düzeylerinin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için çarpıklık katsayıları elde edilmiştir. “Etkili Okul” ölçeğinin normalliğini belirlemek için çarpıklık (Skewness) değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerlerin tüm boyutlarda -1 ile +1 aralığında farklılık göstermesi neticesinde “Etkili Okul” davranışları düzeylerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 40). Parametrik ya da parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar vermek için Levene’s testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi ve Post Hoc (LSD) testleri kullanılmıştır. Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin dağılımının normal olması ve homojenliğin sağlanması istenilmektedir. Bu şartlardan biri yerine gelmediği takdirde non-parametrik testler tercih edilir (Karagöz, 2010). Buradaki sonuca bağlı olarak kullanılan testler sonucunda elde edilen dağılımların normalliği ve varyansların homojenliği için Levene’s testi sonuçları tabloda 4 ve 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Normallik Testi

Ölçek	Faktörler	Çarpıklık	Basıklık
Etkili Okul	Yönetici	-.341	.013
	Öğretmenler	-.474	.179
	Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	-.558	-.162
	Öğrenciler	.190	-.405
	Okul Çevresi ve Veliler	-.012	-.220

Tablo 4’te görüldüğü üzere algı düzeylerine yönelik yapılan test sonucunda çarpıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında olduğu için bütün alt boyutlarda normal dağılımlar ortaya çıkmıştır. İkinci araştırma sorusunun alt boyutlarında parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için de varyansların homojenliği testleri uygulanmıştır.

Tablo 5*Levene's Testi Sonuçları*

Değişkenler	Branş	Okuldaki Hizmet Yılı	Okul Türü
Alt Boyutlar	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Yönetici	.059	.405	.009*
Öğretmenler	.774	.142	.754
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	.116	.268	.163
Öğrenciler	.265	.006*	.516
Okul Çevresi ve Veliler	.006*	.074	.048*

Tablo 5'te Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Analiz sonucunda; branş değişkenine göre, yönetici ($p = .059$), öğretmenler ($p = .774$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($p = .116$) ve öğrenciler ($p = .265$) değerleri dağılımların homojen olduğunu ortaya koymaktadır. Hizmet yılı değişkenine göre ise, yönetici ($p = .405$), öğretmenler ($p = .142$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($p = .268$) ve okul çevresi ve veliler ($p = .074$) değerleri dağılımların homojen olduğunu ortaya koymaktadır. Okul türü değişkenine göre ise öğretmenler ($p = .754$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($p = .163$) ve öğrenciler ($p = .516$) değerleri dağılımların homojen olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölümde; öğretmenlerin algılarına göre etkili okul davranışı düzeylerinin, ifade edilen alt boyutlarda homojenlik sağladığı için parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre, okul çevresi ve veliler ($p = .006$) değerleri dağılımların homojen olmadığını ortaya koymaktadır. ($p < .05$). Okuldaki hizmet yılı değişkenine göre, öğrenciler ($p = .006$) değerleri dağılımların homojen olmadığını ortaya koymaktadır ($p < .05$). Okul türü değişkenine göre ise, yönetici boyutunda ($p = .009$) ve okul çevresi ve veliler boyutunda ($p = .048$) değerleri dağılımların homojen olmadığını ortaya koymaktadır ($p < .05$). Bu sonuçlara ele aldığımızda yapılacak olan testlerde; dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tüm alt boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Dağılımlarının homojen olmadığı tüm boyutlarda ise, non-parametrik testler uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerin 2'den fazla seçenekli olduğu boyutlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis – H Testi testleri tercih edilmiştir. Parametrik testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için etki büyüklükleri ölçülmüştür. Etki büyüklüğü, bağımlı değişkenlerdeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenlerce açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü, (η^2) değerleri 0.00 ile 1.00 aralığında değişkenlik göstermektedir. “Etki büyüklük değerleri sırasıyla .10, .30 ve .50 küçük, orta ve büyük olarak anlandırılmaktadır” (Büyüköztürk, 2019; s.165).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde; etkili okula ilişkin öğretmen algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi araştırılmıştır. Katılımcıların algı düzeylerinin ortalamaları her bir maddenin değerleri ayrı ayrı olarak Tablo 6’da açıklanmıştır.

Tablo 6

Algı Düzeyleri

Sıra No	Maddeler	\bar{x}	S_s
S1	Öğretmenlerce birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik faaliyetler düzenler.	3.31	1.217
S2	Sınıfları sık sık ziyaret edip, sınıfta öğretmenleri denetlemektedir.	2.84	1.209
S3	Okulun her tarafında sıkça görülür.	3.50	1.092
S4	Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, vs.) ve velilerin okula destek olmalarına fırsat sunar.	3.64	1.111
S5	Okulun amaçlarını okul çalışanlarının, öğrencilerin ve diğer paydaşların içselleştirmelerine rehberlik eder.	3.58	1.138
S6	Mesleği ile ilgili yenilikleri sürekli takip ederler.	3.74	.926
S7	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini belirli aralıklarla kontrol ederler.	3.74	.968
S8	Okulun içerisinde ve okul dışında öğrencilere örnek davranış sergilerler.	3.93	.876
S9	Okul içerisinde birbirleriyle eğitim öğretim konusunda paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içerisinde hareket ederler.	3.93	.897
S10	Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	3.94	.935
S11	Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	3.87	.861
S12	Her öğrencinin yegâne ve tek olduğu bilinciyle davranışta bulunur.	3.85	1.017
S13	Okul kültürünün yerleşmesinde ve devamının sağlanmasında okulun bütün personeli etkilidir.	4.02	.949
S14	Okul çalışanlarını ve öğrencileri motive ederek çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.	3.72	1.076
S15	Okulun amaçları, okuldaki tüm bireyler tarafından benzer şekilde anlaşılır.	3.63	1.049
S16	Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik vardır.	3.69	1.114
S17	Okuldaki ortam, eğitim öğretim sürecini olumlu etkilemektedir.	4.10	.953
S18	Başarıya olan inançları yüksektir.	3.21	1.018
S19	Sorumluluk almaya isteklidirler.	3.19	1.081
S20	Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	3.12	1.031
S21	Çalışmalarını planlı yürütürler.	2.86	1.148
S22	Bireysel olarak sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilmektedirler.	2.95	1.201
S23	Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	3.13	1.016
S24	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	3.03	1.178
S25	Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	2.86	1.033
S26	Velisi buldukları öğrenciler konusunda okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça iletişime geçebilmektedirler.	3.75	1.063
S27	Okulu sık sık ziyaret ederler.	2.87	1.121

Sıra No	Maddeler	\bar{x}	Ss
S28	Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediklerinin bilincindedirler.	2.96	1.140
S29	Okul yönetimi ile uyumludurlar.	3.05	1.109
S30	Okula yönelik öneri ve şikâyetlerini rahatlıkla okul yetkililerine bildirebilirler.	3.78	1.033
S31	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif görev almaya isteklidirler.	2.93	1.141
	Genel	3.44	.714

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Eğitim öğretim süreci ve okul ortamını olumlu yönde etkiler.” ($\bar{x} = 4.10$) ve “Okul kültürünün oluşmasında ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkindir.” ($x = 4.02$) değerleri ile “Çok katılıyorum.” ölçek noktasına karşılık gelmektedir. Araştırma maddelerine en az düzeyde ise; “Sınıfları belirli aralıklarla ziyaret ederek, sınıfta öğretmenleri denetler.” ($\bar{x} = 2.84$); “Öğrenciler; Çalışmalarını planlı yürütürler. Veliler; okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.” ($\bar{x} = 2.86$) değeri ile de “Orta Derecede katılıyorum.” ve ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalaması ise ($\bar{x} = 3.44$) değeri ile de “Çok katılıyorum.” Değerine karşılık gelmektedir.

İkinci Alt Problemin Bulguları

İkinci alt problemde; öğretmen algılarının branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Branş Değişkenine İlişkin Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin “Etkili Okula” ilişkin algılarının branş değişkenine göre algı düzeyleri belirlenmesi ele alınmıştır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeyleri dağılımlarının normal olduğu ve okul yöneticisi, öğretmenler, eğitim öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden ANOVA testi tercih edilmiştir. Veliler boyutunda ise homojenlik sağlanmadığı için non-parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır. İlgili analizler Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7*Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)	η^2
Okul Yöneticisi						
Ana Sınıfı	3.396	.768				
Sınıf Öğretmeni	3.557	.747	6.434	.002***	Sınıf Öğretmeni<Branş Öğretmeni	.023*
Branş Öğretmeni	3.277	.882				
Öğretmenler						
Ana Sınıfı	3.804	.742				
Sınıf Öğretmeni	4.141	.791	17.076	.000***	Anasınıfı Öğretmeni < Sınıf Öğretmeni; Branş Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni	.058*
Branş Öğretmeni	3.722	.759				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci						
Ana Sınıfı	3.896	.709				
Sınıf Öğretmeni	4.217	.785	29.275	.000***	Ana Sınıfı Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni; Ana Sınıfı Öğretmeni<Branş Öğretmeni; Sınıf Öğretmeni<Branş Öğretmeni	.096*
Branş Öğretmeni	3.623	.867				
Öğrenciler						
Ana Sınıfı	2.693	1.087				
Sınıf Öğretmeni	3.429	.906	19.730	.000***	Ana Sınıfı Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni; Branş Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni	.067*
Branş Öğretmeni	2.936	.934				

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticileri, öğretmen, eğitim öğretim süreci ve öğrenci dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Bu farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Post Hoc istatistiği bu farkın; okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerin olduğu; öğretmen, eğitim öğretim süreci, öğrenciler alt boyutlarında ana sınıfı öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; öğretmenler ve öğrenciler alt boyutunda branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; eğitim öğretim süreci boyutunda ise ana sınıfı öğretmenine göre branş öğretmenlerinin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 8*Branş Değişkeni Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Veliler					
Ana sınıfı Öğretmeni	380.054				
Sınıf Öğretmeni	333.108	2	64.763	.000	.102
Branş Öğretmeni	234.042				

Tablo 8’de ortaya konan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda branş değişkenine göre veliler ($p = .000$) boyutu açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın düşük düzeyde ana sınıfı öğretmenleri lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeylerinin normal dağıldığı; okul yöneticisi, öğretmenler, eğitim öğretim süreci, ve veliler boyutunda homojenlik ortaya çıktığı için parametrik testlerden olan ANOVA; uygulanmıştır. Öğrenciler alt boyutunda ise homojenliğin ortaya çıkmamış olmasından dolayı non-parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis – H Testi tercih edilmiştir. İlgili analizler Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9*Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	F	P	Fark (LSD)	η^2
Yönetici						
2 Yıl ve Altı	3.349	.854				
3 - 6 Yıl	3.374	.794				
7 - 10 Yıl	3.342	.873	.252	.860		
11 Yıl ve Üzeri	3.431	.901				
Öğretmenler						
2 Yıl ve Altı	3.746	.797				
3 - 6 Yıl	3.870	.726				
7 - 10 Yıl	3.763	.747	3.393	.018	2 Yıl Altı < 11 Yıl Üzeri; 7-10 Yıl < 11 Yıl Üzeri	.018
11 Yıl ve Üzeri	4.048	.915				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci						
2 Yıl ve Altı	3.788	.889				
3 - 6 Yıl	3.870	.830				
7 - 10 Yıl	3.709	.911	1.213	.304		
11 Yıl ve Üzeri	3.909	.897				
Okul Çevresi ve Veliler						
2 Yıl ve Altı	3.119	.932				
3 - 6 Yıl	3.150	.805				
7 - 10 Yıl	3.090	.985	1.948	.121		
11 Yıl ve Üzeri	3.351	.891				

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre okul yöneticisi ($p = .860$), eğitim öğretim süreci ($p = .304$), veliler ($p = .121$) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğretmenler alt boyutunda ($p = .018$) dağılımların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın kaynağını ortaya çıkarmak için Post Hoc testlerinden Bonferroni testi uygulanarak bu farkın; öğretmenler alt boyutunda okuldaki çalışma süresi 2 yıl ve altı olan öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu; yine okuldaki çalışma süresi 7-10 arası olan öğretmenlerin, okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 10*Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	X^2	<i>p</i>	η^2
Öğrenciler					
2 Yıl ve Altı	279.280				
3 - 6 Yıl	270.120				
7 - 10 Yıl	252.090	3	8.453	.038	.012
11 Yıl ve Üzeri	312.950				

Tablo 10'daki Kruskal Wallis – H testine göre hizmet yılı değişkenince öğrenciler ($p = .038$) boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın düşük düzeyde okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Görev Yapmakta Olduğu Okul Türü Değişkenine İlişkin Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre algı düzeylerinin ortaya çıkarılması istenmiştir. Öğretmenlerin, okul türü değişkenine göre algı düzeylerindeki normal dağılımların ortaya çıktığı; bu sonuca göre de öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında homojenlik görülmesinden dolayı ANOVA testi yapılmıştır. Yöneticiler ve okul çevresi ve veliler alt boyutlarının dağılımında ise homojenlik olmadığından non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis – H Testi tercih edilmiştir. Testle ilgili veriler Tablo 11 ve 12'de sunulmuştur.

Tablo 11*Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (LSD)</i>	η^2	
Öğretmenler						
Anaokulu	3.795	.755				
İlkokul	4.121	.806				
Ortaokul	3.748	.748	10.825	.000***	Anaokulu<İlkokul; Ortaokul<İlkokul; Lise<İlkokul	.056
Lise	3.667	.754				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci						
Anaokulu	3.841	.737				
İlkokul	4.200	.804				
Ortaokul	3.632	.897	18.563	.000***	Anaokulu<İlkokul; Ortaokul<İlkokul; Lise<İlkokul	.092
Lise	3.616	.763				
Öğrenciler						
Anaokulu	2.678	1.070				
İlkokul	3.434	.907				
Ortaokul	3.017	.933	17.689	.000***	Anaokulu<İlkokul; Anaokulu<Ortaokul; Ortaokul<İlkokul; Lise<İlkokul	.088
Lise	2.686	.900				

Tablo 11’deki analiz sonuçlarına göre öğretmenler ($p = .000$), eğitim öğretim süreci ($p = .000$) ve öğrenciler ($p = .000$) dağılımları için anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Bonferroni testi kullanılarak ortaya çıkan bu anlamlı farkın, öğretmenler ve okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin, diğer okul kademelerinde çalışan öğretmenlere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığını ortaya çıkarmaktadır. Okul türü değişkenine göre; öğrenciler alt boyutunda ise anaokulu, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda çalışmakta olan öğretmenlerin; anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlere göre ise ortaokulda çalışmakta olan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12*Okul Türü Değişkenince Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	X^2	<i>p</i>	η^2
Yöneticiler					
Anaokulu	269.962				
İlkokul	309.637	3	12.159	.007	.024
Ortaokul	255.370				
Lise	270.230				
Okul Çevresi ve Veliler					
Anaokulu	368.500				
İlkokul	335.772	3	65.100	.000	.107
Ortaokul	244.917				
Lise	209.490				

Tablo 12’de yapılan okul türü değişkeni esas alınarak yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda yöneticiler ($p = .007$) ve veliler boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Bu farklılığın yöneticiler boyutunda düşük düzeyde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu, veliler boyutunda ise düşük düzeyde anaokullarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin; etkili okul algılarının hangi seviyede olduğunu, “brans, okuldaki hizmet yılı ve okul türü” değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alan yazın araştırması neticesinde tartışılıp yorumlanmıştır. Çalışmanın tamamının neticesiyle ilgili de önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerden en yüksek düzeyde “Okuldaki ortam eğitim öğretim sürecini pozitif yönde etkiler” ve “Tüm okul personeli okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir.” maddelerine, en az düzeyde ise “Okul Müdürleri sınıfları sık sık ziyaret ederek, görevi

başındaki öğretmenleri gözlemler.” ve “Öğrenciler; çalışmalarını planlı yürütürler.” “Veliler, okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.” maddelerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin düzeyleri “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada benzer sonuçlarla elde edilen bulgularla benzer sonuca ulaşılan, Abdurrezzak, (2015); Atcıoğlu, (2018); Ermeydan & Can, (2020); Kanmaz & Uyar, (2016); Şenel, (2015); Şenel & Buluç, (2016); tarafından yapılan araştırma sonuçlarının da öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak, Alanoğlu, (2014); Cerit & Yıldırım, (2017); Oral, (2005); Şahin, (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkili okul algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlarla farklı zaman ve yerde yapılmış olan araştırma sonuçlarını birlikte değerlendirdiğimizde genel anlamda okulların etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında okulların birçok alanda eskiye göre ihtiyaçlarının büyük oranda karşılanıyor olması ve okuldaki yöneticilerden istenilen davranışların farklılaşması bu vaziyetin sebeplerinden sayılabilir. Araştırmamızın örnekleminin merkezdeki ilçeler olması ve genel olarak daha deneyimli öğretmenler bulunuyor olması etkili okul algı düzeylerinin yüksek çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet yılı değişkeni açısından etkili okula ilişkin algı düzeylerinin ise okul yöneticisi, eğitim öğretim süreci ve veliler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farkın, her iki boyutta da okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgularla benzer bir şekilde; Ermeydan & Can, (2020) ve Şahin (2011), yapmış olduğu araştırmada kıdemce büyük öğretmenlerin etkili okul algılarının kıdemce küçük olan öğretmenlerden daha yüksek; Akan (2007) öğretmenlerin hizmet ettiği süre arttıkça okullarını daha etkili algıladığı; Kanmaz & Uyar (2016), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul etkililiğine göre düşüncelerinin daha pozitif olduğu neticesine vardıkları görülmektedir. Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin okulların etkililik algılarının daha az tecrübeli öğretmenlerden daha fazla olduğu neticesine vardığı görülmektedir. Belirtilen araştırma sonuçlarından farklı olarak Atcıoğlu (2018), Abdurrezzak (2015) ve Tarhan (2008) öğretmenlerin etkili okul anlayışının kıdeme göre farklılaşmadığı neticesine vardığı görülmektedir. Araştırmamızda elde ettiğimiz neticeye göre, okuldaki hizmet süresi daha düşük olan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik fikirlerinin hizmet süresi fazla olan öğretmenlere kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Bunun sebepleri arasında, göreve henüz başlamış olan ya da görevinin ilk senelerinde olan öğretmenlerin okul ile ilgili beklentilerinin fazla olması ve deneyim yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar olarak ifade edilebilir. Bunun yanında özellikle hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin; mesleğinin ilk zamanlarında okullarıyla ilgili fiziki durum, öğretmen sayısı ve araç-gereç gibi alanlarda olumsuz tecrübelerle sahip olmaları zamanın gereklerine adapte olmaya çalışan günümüz

okullarını daha etkili algılamalarında önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından ise, etkili okul algılarına ilişkin düzeylerinin ise okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farkın; okul yöneticisi ve okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerin lehine olduğu; öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler alt boyutlarında ise ana sınıfı öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu; öğretmenler ve öğrenciler alt boyutunda ise branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda ise ana sınıfı öğretmenine göre branş öğretmenlerinin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Veliler alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın düşük düzeyde ana sınıfı öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunun farklı olarak da (Atcıoğlu, 2018). Akan (2007), Alanoğlu (2014), Kaya (2015), Oral (2005); Sevimli (2015) ve Şahin, 2011; Tarhan, (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin etkili okul fikirlerinin branş değişkeni açısından farklılaşmadığı neticesine vardıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından etkili okul algılarına ilişkin düzeylerinin ise yöneticiler, öğretmenler, eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiler, öğretmenler ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Veliler boyutunda ise anaokullarında görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin; etkili okul algılarının yüksek olması, okul öncesi eğitim kurumlarında ilişkilerin, diğer okul kademelerinde olduğundan daha resmi olmayan, doğaçlama özellikler taşımasını ve bürokrasi ile ilgili nitelik taşıyan okullara kıyasla daha etkili bir kurum olarak değerlendirilmesi neticesine bağlanabilmektedir. Küçük okullarda çalışan öğretmenlerin daha uyumlu olmaları nedeniyle bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarının daha yüksek oranda olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca küçük okullarda kişiler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yararlı sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öneriler

- Çalışmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinin merkezinde bulunan Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Daha farklı evrenlerde araştırma yinelenerek araştırmalar arasında kıyaslamada bulunulabilir.
- Öğretmenlerinin etkili okul algılarıyla birlikte öğrenci ve velilerin de etkili okul algılarını da ortaya koyan gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmamızdan elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerinin etkili okul algılarının altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması ve etkili okul algılarını geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitim uygulamaları düzenlenebilir.
- Etkili okulları oluşturabilmek için özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik okul ve çevreye uyum eğitimleri verilmesi önerilebilir.
- İlkokul, ortaokul ve liselerde velilere yönelik “Etkili Okul” algı düzeylerine etki eden rehberlik faaliyetleri artırılabilir.
 - Ana sınıfı ve branş öğretmenlerinin okulların etkililiğine yönelik algı düzeylerini geliştirmeye yönelik ortak amaçlar belirlenebilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. (2015). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69–82.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.880678>
- Ada, Ş., & Akan, D. (2010). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 343–373.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31588>
- Akan, Ş. (2007). Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Akbal, N. (2008). Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Akyüz, Y. M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109–119.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57145>
- Alanoğlu, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.
- Arslan, P. (2020). Okul Kavramına İlişkin Metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1–14.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1038100>.
- Atcıoğlu, E. (2018). Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Erciyes Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213–219.

- Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Balcı, A. (2011). Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma. Pegem Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76–83.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70123>
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131–152.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492909>
- Blau, I., & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000–1011. <https://doi.org/10.1111/bjet.12088>.
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2640–2673.
<https://doi.org/10.26466/opus.667359>
- Büyüköztürk, Ş., (2019). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, & Ş. Demirel, F., (2019). Bilimsel araştırma yöntemi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, C., Funk, C. L., & Nguyen, K. T. (2009). Families and schools. The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology. Blackwell Publishing Ltd.
- Carrasco, A., & Martin, E. S. (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. *Estudios de Economía*, 39(2), 123–141.
<https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/EDE/article/view/31039/43312>
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902–914.
<https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Çiftci, Ç. (2009). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları (Eyüp ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

- Cohn, E., & Rossmiller, R. A., (1987). Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. *Comparative Education Review*, 31(3), 377–399.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/446697>
- Dinçsoy, Ş. B. (2011). Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Duranay, P. Y. (2005). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: ideas for research on school, family, and community partnerships In *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. p. 117–137. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ermeydan, M., & Can, N. (2020). Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleriyle Etkili Okul Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/59201/708727>
- Ghani, M. F. A. (2013). Development of effective school model for Malaysian school. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(5), 131–142.
<https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.20>
- Girgin, K. (2005). Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü (Balıkesir ili Ayvalık ilçesi özelinde, ilköğretim okulu düzeyinde bir uygulama). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173–206.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16691/173480>
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 18–31.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3812/51097>
- Gültekin, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ., (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531–548.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10369/126911>
- Hallinger, P. & Heck, R. H., (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123–136. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVMk5UUXhNUT09>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18–40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6147/82524>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınları.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 245–257. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108667>
- Kaplan, F. (2008). Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kaya, Y. (2015). Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Keleş, B. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266–282. http://www.journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol02_Issue03_2002/245.pdf
- Şahin, M. (2011). Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.
- Şenel, T. (2015). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türkiye Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 9(4), 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Şişman, M., (2013). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. Pegem Yayıncılık.

- Tarhan, S. (2008). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11) 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13722/166079>
- Topçu, İ. (2013). Okulu geliştirmede ailenin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Uğurlu, C., & Demir, A. (2016). Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17399/181878>
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Zigarelli, M. A., (1996). An Empirical test of Conculisions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>