Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Dergisi
http://kutuphane. uludag. edu. tr/Univder/uufader. htm

Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği

*Feyyat Gökçe, **Pınar Bağçeli Kahraman

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
fgokce@uludag.edu.tr
**Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
pinarbag@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okulların; liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık bileşenleri bağlamında etkililik düzeylerini ortaya koyarak eğitime katkıda bulunmaktır. Bu amaçla Bursa merkez ilçelerindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında görevli 385 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada Ross ve Gray (2006) tarafından geliştirilen ve liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin etkili okulun boyutlarına ilişkin olarak görüşlerine bakıldığında; okul müdürünün liderlik, öğretmenlerin öğretmenlik, örgüte bağlılık ve mesleki gelişim boyutlarındaki göstermiş oldukları davranışlarla ilgili görüşlere katıldıkları, okul-çevre ilişkileri boyutundaki davranışlara ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Bir başka bulgu ise, müdürlerin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve kurumun imkânlarına göre değiştiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Etkili Okul, Liderlik, İlköğretim.

Components of an Effective School: A Sample from Bursa

ABSTRACT

The aim of this study is to contribute to education by investigating how effective schools are in terms of leadership, effective teaching, professional development, school-environment relationships and organizational commitment. 385 teachers working at the state schools in the central towns of Bursa were asked for their views. It was used Ross and Gray (2006)'s scale consisting of the dimensions of leadership, effective teaching, professional development, school-environment relationships and organizational commitment. It was found that the teachers agreed with the views about the leadership, effective teaching, organizational commitment and professional development dimensions of effective schools while they partially agreed with the school-environment relationships dimension. Another finding is that the teacher views on the principals' leadership behavior changed according to the variables of age, length of service, educational level and organizational power.

Key Words: Effective School, Leadership, Elementary Education.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın özellikle son çeyreğinde, dünyada çok önemli değişim ve dönüşümlerin yaşandığı söylenebilir (Gediklioğlu, 2005, s.67). Ancak bu süre içerisinde insan davranışlarını belirli plan, program ve yöntemlerle istendik ve olumlu yönde değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan eğitim sistemlerinin, değişmelere zamanında tepkide bulunduğunu söylemek zor görünmektedir (Aybek, 2007; Topses, 2000, s.1). Son 30 yıl öncesine kadar eğitim sistemlerinin, öğrenci üzerinde istenilen düzeyde değişme yapamadığına yönelik anlayışın geniş olarak kabul görmesi bu yargıyı destekleyen bir durum olarak değerlendirilebilir (Reynolds ve ark., 2000, s.3; Ünal ve ark., 2004, s.196).

Bilimsel bilginin arttığı, kitle iletişim araçları yolu ile uluslararası iletişimin daha da hız kazandığı günümüz dünyasında durum hiç de eskisine benzememektedir. Bu yüzden günümüz eğitim kurumları büyük bir değişme baskısı altında bulunduklarından kaynaklarını ve dikkatlerini örgütsel yapı ve işleyişlerini değiştirme üzerine yoğunlaştıkları söylenebilir. Değişmelerin eğitim sistemlerindeki en önemli doğurgusunun okulun yeni yapı ve yönetim anlayışına sahip olmasını zorunlu kılması olarak belirtilebilir (Çelik, 2002, s.142). Bu zorunluluğun yarattığı en önemli sonuç ise, eğitim yöneticileri ve eğitim bilimcilerinin eğitim kurumlarının etkililiği ile ilgili çalışmalara

yönelmiş olmalarıdır (Edmonds ve ark., 1977; Edmonds, 1979; Brookover ve Lezotte, 1979; akt. Rosenholtz, 1985; Zigarelli, 1996). Türkiye'de de eğitim kurumlarının etkililiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde dikkatlerin daha çok okulların etkililiğini engelleyen sorunları üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Balcı, 2001; Çelikten, 2001; Şişman, 2002; Keleş, 2006). Başarılı bir eğitim sisteminin oluşturulmasında etkili okulların önemi göz önüne alınırsa bu konuda daha çok araştırma ve çözüm önerilerine gereksinimin olduğu açıktır (Şişman, 2002, s.209). Bu araştırma ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin etkili oklun bileşenleri olan; liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarındaki görüşlerini ve bu görüşlere dayalı olarak yapılan değerlendirmeleri içermektedir.

Etkili Okul Kavramı

Etkililik (effectiveness), kavramını 1930'larda Barnard, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak tanımlamıştır (Barnard, 1948; Akt. Duranay, 2005, s.7). Etkililik kelimesinin sözlük anlamı; çıktılar, belirli ve olgusal sonuçlar, beklenen bir etkiyi meydana getirme şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütler açısından bakıldığında ise sonuç ve çıktılarla ilgili olarak; başarı, kârlılık, verimlilik, yararlılık, performans gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Şişman, 2002, s.1-2).

Etkili okullarla ilgili çok fazla çalışma yapılmasına rağmen hala etkililiğin açık, net, kapsamlı ve uygulamalı bir tanımının yapıldığını söylemek zordur. Ancak bu konuda sadece etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu üzerinde bir yakınlaşma sağlanabildiği söylenebilir (Balcı**,** 2001, s.1). ABD'de "etkili okul", batıda "iyi okul" çoğu zaman da "okul geliştirme" tanımları kullanılmaktadır. Etkili okul, okulu etkili kılmaktır. Temel amacı ise; okulun problem çözme kapasitesini geliştirmektir (Reid ve ark., 1987; Akt. Balcı, 2001, s.11).

Etkili okul araştırmaları, Amerika Birleşik Devletleri'de 1960'lara dayanmaktadır. Coleman ve arkadaşları, 1966 yılında ilk etkili okul araştırmasını yapmışlardır. Coleman'ın Raporu olarak bilinen çalışmada okulların, çocuğun yaşantısında, aile ve sosyal çevreye göre daha az rol oynadığı belirtilmiştir. Bunun üzerine birçok araştırmacı, bu tezi çürütmek için araştırmalara başlamıştır. Weber ise 1971 yılında, araştırma yaptığı dört okulda şu özellikleri saptamıştır:

-Liderlik,

-Öğrencilerden yüksek beklentiler,

-Güvenilir ve sakin bir atmosfere sahip olmaları,

-Okuma becerilerini kazandırmaya önem verme,

-Öğrenci gelişimini sık sık ve yakından izleme.

Daha sonra Weber'in araştırma sonuçlarından etkilenen Ronald Edmonds, etkili okul hareketinin lideri konumuna gelmiştir (Becker ve ark., 1992, s.6).

Edmonds (1979, s.22), etkili okullarda olması gereken özellikleri şu şekilde belirlemiştir. Etkili okullarda;

a- Birleştirici, iyi eğitim görmüş güçlü liderler vardır.

b- Çocuklar için başarıyı arttıran, yüksek beklentilere sahip etkili öğretim vardır.

c- Atmosfer yardımcı, sıkıcılıktan, ciddiyet ve sessizlikten uzaktır.

d- Basit becerilerin kazanımı tüm diğer aktivitelerden önce gelir.

e- Okulun kaynakları gerekirse diğer işlerden ayrılarak temel nesnelerin devamlılığı için kullanılır.

f- Öğrencilerin gelişimleri sıklıkla izlenir. Bu, geliştirilmiş standart ölçümlerle ya da günlük geleneksel testlerle olabilir. Müdürün ve öğretmenlerin öğrencinin gelişiminin farkında olması gerekmektedir.

Sackney (1986; Akt. Stoll ve Fink, 2002, s.16) tarafından geliştirilmiş olan etkili okullar modelinde ise, on iki özellik üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar;

1-Misyon: Okulun amaçları ve öncelikleri paylaşılmaktadır. Müdür, öğretmenler, aileler ve öğrencilerin katılımında etkili rol oynamaktadır.

2- Öğrenmeye odaklanma: Öğretmenlerin öğrencilerinin beklentilerini yüksek tutmasını tanımlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin beraber farklı öğretme ve izleme metotları kullanmasını ve okulun amaçlarına bağlı olarak program materyalleri geliştirmesini belirtmektedir.

3-Öğrenme iklimi: Öğrencilerin aktif katılımla moral ve kendileri hakkındaki algılarını yüksek tuttukları, davranışlarından teşvik aldıkları ve kabul gördükleri yer olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ortamı etkileyici, çalışmak ve dikkat için rahat olmalıdır. Ebeveynler ve toplumun üyeleri okul yaşamına katılabilmelidir.

Purkey ve Smith (1993, s.443–444) ise, etkili okullarda olması gereken özellikleri dokuz örgütsel değişkenle tanımlamışlardır. Bunlar;

1-Okul yönetimi (Lideri ve personeli içermektedir.),

2- Güçlü eğitimsel liderlik (okul yöneticileri ya da öğretmenler tarafından sağlanır.),

3- Kararlılık ve devamlılık,

4- Programı belirleme, amaçlarda anlaşma, amaçlı program geliştirme, öğretim için uygun zamanı sağlamak,

5-Personel gelişim programı hazırlamak (öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanma),

6-Ebeveynleri okul amaçları ve öğrenci sorumlulukları hakkında bilgilendirmek,

7-Akademik başarı (öğrencilerin benzer kurallar ve değerleri benimsemesi sonucunda onları cesaretlendirerek sağlanır),

8-Zamanı etkili kullanmak,

9-Okulun bulunduğu bölgeyi desteklemek, önemlidir.

Etkili okullara yönelik yapılan araştırmaların sonucunda en önemli özelliğinin, yönetimden başlanarak aşağıya doğru yapıldığına olan inanış olduğunu söylemek mümkündür. Burada öğretimin önemli olduğu, müdürün lider olarak görev yaptığı, öğretmenlerin de öğretme etkinliklerinin yerine getirilmesinde tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya çalıştığı, onlardan akademik ve yüksek başarı göstermelerini bekleyerek aktif bir şekilde okulda görev aldıkları ve öğrencilerin yapılan öğretim etkinliklerinin farkına varmalarının sağlandığı görülmektedir. Etkili okulların katılımlı yönetim yapısına sahip olduğu ve 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 okul örgütünün başarıya ulaşması ve ortak amaçlar oluşturmasında, örgüt üyelerinin örgüte bağlılıklarının arttırılmasında onların başarılı olmaları için güdülenmelerinde kullanıldığı belirlenmiştir (Oral, 2005, s.33-35). Etkili okulun örgütlenmesinde; öğrenci rolü, öğrencinin pekiştirilmesi, öğretmenin tüm öğrencilerin öğretmeni olması, öğretmenin etkili öğretimi nedeniyle ödüllendirilmesi esastır (Brookover, 1985; Akt. Balcı, 2001, s.36). Etkili okullarda mükemmel okulu yani kaliteli eğitimi, okul iklimini ve kültürünü oluşturmak amaçlanmaktadır (Balcı, 2001, s.50).

Türkiye'deki etkili okul araştırmaları etkili okulun değişkenleri bakımından benzerlikler göstermektedir. Balcı (2002) "Etkili Okul" adlı kitabında etkili okulun değişkenlerini; okul müdürü, öğretmenler, okul çevresi, öğrenciler ve veliler, Şişman (1996) okul müdürü, öğretmen, öğrenci, okul müfredatı ve öğretim süreci, okul kültürü ve iklimi, okulun çevresi ve veliler olarak ele almıştır. Baştepe (2002) okul etkililiği değişkenlerini okul müdürü, öğretmen, öğrenci, öğretimsel süreç ve çevre, okul iklimi, velilerin katılımı ve çevre, okulun fiziksel koşulları olarak, Akan (2007) ve Yelok (2006) ise araştırmalarında etkili okul göstergelerini; etkili okul müdürü, etkili öğretmen, öğrenciler, okul-aile ilişkileri, okul çevresi ve kültürü olmak üzere beş başlık altında toplamıştır (Bakay ve Kalem, 2009). Yine Oral (2005) ve Duranay (2005) etkili okul kavramını yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı (kültürü) ve veliler boyutlarında ele almışlardır.

Yukarıdaki değerlendirmelere dayalı olarak etkili okulun özellikleri:

A. *Liderlik*: Liderin kişisel özellikleri, okulun yönetsel ve örgütsel yapısı, liderin özendirme yeterlikleri ve sorun çözme becerisi.

B. *Etkili öğretmenlik ve mesleki gelişim:* Öğretmenin mesleki yeterlikleri, okulun gelişme kültürü, öğretmenlerin alan bilgisi, motivasyon.

C. *Okul çevre ilişkileri:* Toplumun okuldan beklentileri, ailenin eğitimden beklentileri, okulun ve çevrenin olanakları, üst yönetimin desteği, okulun çevreye katkıları, yöneticinin tutumları.

D. *Örgütsel bağlılık:* Bireysel ihtiyaçların karşılanma düzeyi, işten sağlanan doyum, örgütsel amaçları benimseme düzeyi, karar katılma derecesi, yönetici davranışı olarak belirtilebilir.

Bu araştırmada etkili okul yukarıda belirtildiği gibi; liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarında incelenmiştir.

Liderlik

Liderlik, grupta sosyal iklim içinde güçlü etkiye sahip olan ve olabilen, net direktiflerle gruptaki insanları etkileyen ve yönlendiren bir ve daha fazla insanın içinde bulunduğu bir süreç olarak tanımlanabilir (Ekvall ve Rhyammar, 1998, s.126).

Etkili okul ile ilgili olarak yapılan araştırmalar müdürleri güçlü liderler olarak görmekte ve liderliği okul iklimi, öğretmenlerin morallerini

yüksek tutma ve örgütün performansı ile bağdaştırmaktadır (Blase, 1987, s.589). Blase (1987) etkili okul liderliği konusunda öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında, liderlik faktörlerinin öğretmen motivasyonu, katılımı, maneviyatı ve genelde öğretmenlerle diğerleri arasındaki üretici iletişimin önemliliğine bağlı olduğunu belirlemiştir. Yani etkili liderlik okullardaki sosyal ve kültürel gelişime bağlıdır. Etkili müdürler okul personeli, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler geliştirmektedirler. Yüksek performans gösteren liderler öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu dönüşümleri ve öğretmenin iş kalitesini sağlamada etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Leech ve ark., 2003, s. Leadership Practices 3).

Günümüz okul sistemlerinde emir ve kontrole dayalı yöneticilik modelleri çalışmamakta ve okullar için en iyi liderliğin paylaşımcı ve dönüşümcü liderlik olduğu belirtilmektedir. Okul müdürü öğrenci için güdüleyici olmak, pedagojik teknikleri bilmek, veri toplamak, analiz etmek ve kullanmak durumundadır. Ayrıca öğretmenleri de okulun tüm uygulamalarına katmak yükümlülüğüne sahiptir (Korkmaz, 2005, s.246–247).

Hallinger ve Heck (1998, s.171), liderliği etkileyen dört okul koşulundan bahsetmektedir. Bu koşullar, okulun amaç ve hedeflerini, yapısını ve sosyal iletişimini, insanları ve örgüt kültürünü içermektedir. Okullarda liderler, personeli destekleyen, okulun sorunlarını bilen, ulaşılabilir olan, takip edilen, yeni fikirler arayan ve insan kaynaklarını geliştirmek için düşünmeye zaman harcayan kişilerdir (Leithwood, 1994; Akt. Hallinger ve Heck, 1998, s.175). Lider, reformlar gerçekleştirerek öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkiye sahiptir ve öğretmenlerin görüşlerinin değişimi de öğrenciler üzerinde etkilidir (Hallinger ve Heck, 1998, s.176).

Müdürlerin bilinen liderlik özelliklerinden bazıları ise; öğretim liderliği, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleridir (Buluç, 2009b, s.76). Bu araştırmada Korkmaz (2005, s.246–247)'ın belirttiği gibi; etkili okullar için en iyi liderliğin dönüşümcü liderlik olduğundan yola çıkılarak bu liderlik türü üzerinde durulmuştur.

Dönüşümcü Liderlik

Liderden beklenen yalnızca bireyleri ortak bir eyleme yönelik olarak harekete geçirmede etkili olması değil, bunu yaparken izleyenlerin beklentilerini, değerlerini, duygularını dikkate alarak bir vizyon sağlamasıdır (Karip, 1998). Eski liderlik davranışlarıyla değil dönüşümcü liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlanabileceği düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik

liderlik biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütün iç çevresinin denetim ve uyumuna dayalı bir liderlik anlayışına değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik anlayışını destekleyen örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır (Çelik, 1998, s.423). Bu anlamda dönüşümcü liderlik çağdaş okullarda liderliğin temel biçimidir (Leithwood ve Jantzi, 1997, s.313).

Leithwood (1992, s.9–10) dönüşümcü liderliğin üç temel amacından bahsetmektedir:

1-Personeli geliştirmeye yardım etme ve işbirliğine dayalı mesleki bir okul kültürü yaratma.

2-Öğretmenleri mesleki gelişimlerine özendirme.

3-Öğretmenlerin etkili sorun çözebilmelerine yardımcı olma.

Dönüşümcü liderliğin özellikleri şunlardır (Bass, 1990; Karip, 1998):

1-İdealleştirilmiş etki: Liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturması ve misyon belirlemesi davranışlarını içermektedir (Bass ve Avolio, 1995; Akt. Karip, 1998, s.447). Liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenler tarafından idealleştirilmiştir. İdealleştirilmiş etki iki alt boyutta ele alınır: idealleştirilmiş etki ve atfedilen etki. İdealleştirilmiş etki alt boyutu; liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını göz önüne alması, ortak bir misyonu vurgulaması gibi davranışları içerirken, atfedilen etki alt boyutu liderin astlarının kendisi için çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olan şeyleri kendi çıkarından üstün tutması, kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içermektedir (Karip, 1998, s.447–448).

2-Telkinle güdüleme: Lider, izleyenler için moral kaynağıdır. Güçlü bir ortak amaç duygusu oluşmuştur. Lider içsel güdülenmeyi sağlamıştır (Karip, 1998, s.447).

3-Entelektüel uyarım: Lider güçlüklerle ve engellerle baş edebilmek için astların alışılagelmiş düşünüş ve davranış kalıplarını sorgulamalarını ve yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar, farklı yaklaşımları teşvik eder (Karip, 1998, s.447). Zekâyı geliştirme, akılcılık, sorun çözmede dikkatli olma entelektüel uyarımın özellikleridir (Bass, 1990, s.22).

4-Bireysel destek: Lider astlarının bireysel gereksinimlerini dikkate alır. Görev dağılımı, öğrenme fırsatları oluşturulacak şekilde yapılır. Bireysel farklılıklar, gereksinimler ve yetenekler göz önüne alınırken,

başkalarının gereksinim ve yeteneklerinin nasıl belirleneceği de astlara öğretilir (Karip, 1998, s.447–448).

Etkili Öğretmenlik ve Mesleki Gelişim

Öğretme-öğrenme sürecinin önemli aktörü olarak öğretmen, hem sınıfın örgütlenmesinde hem de öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde temel belirleyici olarak belirtilebilir. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler, öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlık düzeyi, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (Şişman, 2002, s.154–155).

Etkili okullar, öğretmenlerin moralini yüksek tutan, iş tatminini sağlayan aile içindeymiş duygusunu veren yerler olarak görülebilir (Zigarelli, 1996, s.103). Etkili okulda öğretmen yeterliği duygusu, öğretmenin öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmak için sınıf ortamını düzenleme ve bir bütün olarak okulu düzenleme tercihini tanımlar. Yeterlik tercihleri bireylerin davranışlarını ve çeşitli çalışmalarda başarılı olma ihtimali olanlar hakkında beklentileri yükselten ortak bir çevre oluşturmayı etkiler (Goddard ve Goddard, 2001, s.809). Dembo ve Gibson (1985, s.176–177), öğretmen yeterliği duygusunun gelişmesinin öğretmen eğitimi, sosyalleşme, veli-öğretmen iletişimi, okul örgütü gibi özelliklere bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerdeki yeterlik duygusunun, sınıftaki davranışlarının etkililiğini ve bunun sonucunda öğrenci başarısını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Başarılı, etkili bir okulda öğretmenlerin öğretim materyalini seçmesi, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemesi, okulun genel eğitim programını oluşturması gibi boyutlarda kararlara katılması önem taşır (Rosenholtz, 1985, s.373; Edmonds, 1979, s.22). Etkili okullardaki öğretmenler öğrencinin dikkatini sağlar ve onu kazanırlar. Bu okullarda kurallar nedenleriyle ve açık olarak belirlenmiştir. Ders zamanında başlar, zamanında biter ve öğrenciler onlardan ne beklendiğini bilerek performanslarını sergilemeye gayret ederler (Edmonds, 1979, s.22).

İyi bir öğretmen "kendisini meslekî ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen" olarak tanımlanmaktadır (Seferoğlu, 2004, yayim.meb.gov.tr). Etkili öğretmen mesleki gelişimi için öğretme ve öğrenmeyi bütünleştiren, mesleki yapılanması ile ilgili bilgileri sindirebilen, çalışma yaşamı ile ilgili etkinlikleri sıraya koyabilen kişidir (Green, 1998; Akt. Balcı, 2001, s.140).

Örgütsel Bağlılık

Bağlılık, örgütün amaçlarına ve değerlerine duygusal olarak ve sıkıca bağlanmak, örgüt için ve onun amaç ve değerleri için gereken rolü üstlenmek olarak tanımlanabilir (Wiener, 1982, s.423). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgüt amaçlarını benimsemesinde, kurumda kalma isteğini sürdürmesinde, örgüt yönetimine ve faaliyetlerine katılmasında, örgüt için yaratıcı tavır sergilemesinde kullanılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Durna ve Eren, 2005, s.210). Balcı (2003, s.27–28)'ya göre ise örgütsel bağlılık, bireyle örgüt arasında takasa bağlı olarak gerçekleşmekte ve birey örgütten ödül ya da çıktı sağladığında kendini örgüte adamaktadır.

Örgütsel bağlılığın üç farklı şekli bulunmaktadır: duygusal (affective), sürekli (continuance) ve normatif (normative). Duygusal bağlılık insanları örgüte duygusal olarak bağlayan ve örgütün üyesi olmaktan mutluluk duymalarını sağlayan bireysel ve örgütsel uzlaşıdan doğmaktadır. Normatif bağlılık, kendini kuruma adama, teşvik eden bir kurum içerisinde sosyalleşme sağlaması nedeniyle örgüte bağlı olmayı belirtmektedir (Wiener, 1982, s.423–424). Sürekli bağlılık ise, örgütte çalışanın yaptığı kişisel yatırımlardan dolayı örgütte kalma isteğinde olmasını belirtmektedir. Bu yatırımlar, yakın sosyal ilişkiler, emeklilik hakları, kıdem vs. olabilmektedir (Obeng ve Ugboro, 2003, s.84; Akt. Durna ve Eren, 2005, s.211–212).

Duygusal bağlılığı güçlü kişiler işlerini isteyerek yaparlar, güçlü sürekli bağlılığı olan kişiler işlerine ihtiyaçları olduğunu düşünürler, güçlü normatif bağlılığı olan kişiler kendilerini işlerini yapmakta zorunlu hissederler. Duygusal, sürekli ve normatif bağlılıklar kişisel bağlılıkların çeşitlerinden çok parçaları olarak ayırt edilebilir. Çünkü bunların her biri psikolojik durumların değişik düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (Allen ve Meyer, 1990, s.3–4).

Okul-Çevre İlişkileri

Ekonomik, sosyal ve politik gelişmelere bağlı olarak okul-çevre ilişkileri de etkili olmaktadır. Çünkü okullar çevredeki yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine duyarsız kalamaz olmuşlardır (Hallinger ve Heck, 1998, s.173–174). Ailelerin ve sivil toplum kuruluşlarının okulların finansmanında daha fazla yer edinmeleri, okullara daha fazla müdahale etme hakkını kendilerinde görmelerine sebep olmuştur. Bu durumun, okulların velilerle ve diğer örgütlerle daha sıkı işbirliği içine girmelerine sebep olduğu söylenebilir. Çünkü velilerin okula yönelik bakış açıları değişmiş ve eğitim hizmetlerinin tüketicisi konumuna gelmişlerdir. Geleneksel ev-okul, okul-toplum, veli-öğretmen sınırları bozulmaya başlamış ve daha esnek, katılımcı,

etkililiği esas alan çok yönlü modellerin geliştirilmesi ve uygulanması zorunluluğu doğmuştur (Gümüşeli, 2001, s.535–536).

Etkili okullarda velilerin, okulu ziyaret etme, çocuğun eğitimi konusunda okulla işbirliği yapma sorumlulukları bulunmaktadır (Şişman, 2002, s.199). Aile katılımı da müdürlerin çıktılar üzerindeki etkisini incelemede diğer bir iletişim boyutudur. Aile katılımı ve ailelerin beklentileri müdürler üzerinde önemli etkiye sahip olmaktadır (Hallinger ve Heck, 1998, s.175). Birçok araştırma aile katılımı ve desteğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okul dışındaki aktiviteleri de okul performansları üzerinde büyük etkiye sahip olmaktadır (Cohn ve Rossmiller, 1987, s.387). Aile katılımının yüksek olması, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinin daha iyi olmasını sağlamaktadır (Zigarelli, 1996, s.104). Okullar çocuğun evdeki çevresini kontrol edememesi nedeniyle öğrenci başarısında olumlu etkisi olacak etkinliklerin desteği aileden sağlanmaktadır. Katılımlı ebeveynler çocuklarının başarısını motive etmede daha etkin olacak ve özellikle çocuklarının ödevlerinde yardımcı ya da destek olacaktır (Stevenson ve ark., 1986; Akt. Cohn ve Rossmiller, 1987, s.387).

Eğitim sisteminin temeli olarak görülen ilköğretimin kaliteli, verimli ve donanımlı eğitim verebilmesi için etkililiğinin arttırılması gereklidir. Bunun için de ülkemizde bu konuda çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların sonuçlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi gereklidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulları, liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarında incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğretmenlerin liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarına ait davranışlarla ilgili görüşleri nelerdir?

2- Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin görüşleri etkili okulların liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarına göre değişmekte midir?

4- Öğretmenlerin görüşleri sınıf ya da branş öğretmeni olmalarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

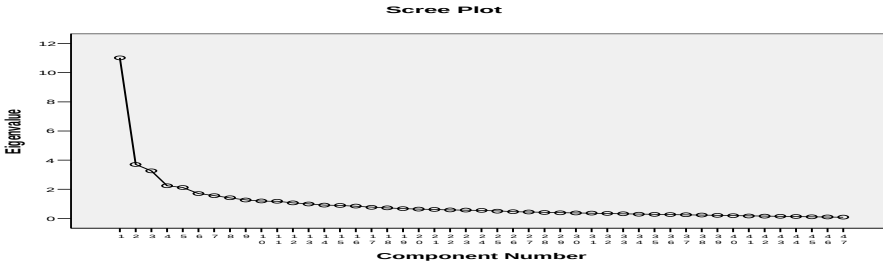
Evren ve Örneklem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2008–2009 öğretim yılında Bursa merkez ilçelerindeki (Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım) devlet ilköğretim okullarında görev yapan 7593 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise adı geçen ilçelerde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görevli 385 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma için seçilmiş örneklemin evrene oranı %19,7'dir. Belirlenen sayı araştırmanın evrenine göre kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Krijeie ve Morgan, 1970; Akt. Gibbon ve Morris, 1978, s.159).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçek, Ross ve Gray (2006) tarafından çeşitli ölçeklerden (Goddard ve ark., 2000; Leithwood ve ark., 2001; Rosenholtz, 1989; Ross ve ark., 1998) yararlanılarak geliştirilen ve liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık olmak üzere beş boyuttan oluşan ölçek, örnek alınarak geliştirilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışması için Bursa ilinde görevli 158 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede faktör analizinden yararlanılmıştır. Birinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 23.448, ikinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 7.877, üçüncü faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 6.961, dördüncü faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 4,771, beşinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 4,524'dir. Beş faktörün birlikte açıklama yüzdesi % 47,581 olup, anket beş faktörlü kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2002, s.169; Kalaycı, 2006, s.328).

Ön uygulama verilerinin faktör analizine uygunluğu Barlett küresellik testi (Barlett test of sphericity) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterlik testiyle sınanmıştır. Barlett küresellik testi sonucuna göre veriler çok değişkenli normal dağılıma uygundur (x^2 =3860,748, p= 0.000). KMO değeriyse 0.828 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, KMO için önerilen 0.60'ın üstünde olduğundan veriler faktör analizine uygundur. Varsayımın doğruluğu Şekil 1'de gösterilen Scree testiyle sınanmıştır:



Şekil 1: Scree Testi Sonuçları

Kesin faktör sayısının belirlenmesi için varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Maddelerin faktörlerdeki yük değeri en düşük 0.29 olarak belirlenmiştir. Birinci faktörün yük değerleri 0.390-0.813arasında, ikinci faktörün yük değerleri 0.454-0.792 arasında, üçüncü faktörün yük değerleri 0.29-0.667 arasında, dördüncü faktörün yük değerleri 0.194-0.667 arasında ve beşinci faktörün yük değerleri 0.96-0.711 arasında değişmekte olduğu görülmüştür.

Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirlik çalışmasında madde-toplam korelasyonları ve Cronbach-ά katsayıları hesaplanmıştır. Birinci faktörün Cronbach-ά katsayısı 0.91, ikinci faktörün Cronbach-ά katsayısı 0.87, üçüncü faktörün Cronbach-ά katsayısı 0.78, dördüncü faktörün Cronbach-ά katsayısı 0.71, beşinci faktörün Cronbach-ά katsayısı 0.61 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach-ά katsayısı ise 0.89'dur.

Etkili okullara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla "Kesinlikle Katılıyorum" (5.19–6.00 arasındaki puanlar), "Katılıyorum" (4.35–5.18 arasındaki puanlar), "Kısmen Katılıyorum" (3.51–4.34 arasındaki puanlar), "Kararsızım" (2.67–3.5 arasındaki puanlar), "Katılmıyorum**"** (1.83–2.66 arasındaki puanlar) ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1–1.82 arasındaki puanlar) olmak üzere altılı derecelendirme kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulları liderlik, öğretmenlik, örgütsel bağlılık, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul-çevre ilişkileri boyutlarında incelemek amacıyla Bursa ilinde 385 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşler, frekans yüzde tablolarıyla ve görüşlerle öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumları, kıdem, yaş, kurslara katılıp katılmama durumları,

yöneticilik yapıp yapmama durumları arasındaki fark Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği (ANOVA) ve t testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Dair Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin İstatistikî Veriler

			Görev	
		Toplam	Sınıf Öğretmeni	Branş Öğretmeni
Kişisel Bilgiler		N	%	%
Cinsiyet	Kadın	260	70,1	64,9
	Erkek	125	29,9	35,1
Toplam		385	51,17	48,83
Yaş	25'den az	15	1	6,9
	25-40	201	48,7	55,9
	41-60	166	34,01	25,5
	60 ve yukarısı	3	0,5	1,1
Toplam		385	51,2	48,8
Kıdem	5 yıldan az	35	4,6	13,8
	6-10 yıl	59	9,6	25,5
	11-20 yıl	187	53,8	43,1
	21 +	104	32	21,8
Toplam		385	51,2	48,8
Eğitim	İki yıllık eğitim enstitüsü	57	26,3	2,7
	Üç yıllık eğitim enstitüsü	23	3,04	9,04
	Lisans	292	67	85,1
	Yüksek lisans	13	3,6	3,2
Toplam		385	51,2	48,8
Kursa Katılım	Hiç katılmadım	19	3,6	6,4
	Bir kez katıldım	11	2,03	3,7
	Birden çok katıldım	355	94,4	89,9
Toplam		385	51,6	48,8
Yönetim	Evet	99	32	19,1
	Hayır	286	68	80,6
Toplam		385	51,2	48,8

Verilere göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası kadındır. Ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlası sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin yaşları çoğunlukla 25–40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin kıdemleri ise, 11–20 yıl arasındadır. Öğretmenler genellikle lisans mezunudur ve öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitim kurslarına birden çok kez katılmıştır. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerinin %74,3'ü yönetim görevi almamıştır. Ancak yönetim görevi alan sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha fazladır.

Öğretmenlerin Etkililik Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin görevleri ile liderlik, örgütsel bağlılık, mesleki gelişim ve okul-çevre ilişkileri boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, öğretmenlerin görevleri ile öğretmenlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında $p<0.05$ ($p=0.02$) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin yaşları ile müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=2,5834$; $p=0.26<0.05$). Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde farklılaşma olmaktadır.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin kıdemleri ile müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=2,99689$; $p=0.01<0.05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin aldıkları eğitim, müdürlerinin liderliklerine ilişkin görüşleri üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır. Kurumun imkânı ile müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4,0714378$; $p=0.003<0.05$). Ancak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları ile müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin yönetimde görev alıp almama durumları ile liderlik, öğretmenlik, mesleki gelişim, örgütsel bağlılık ve okul-çevre ilişkileri boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin yaşları ile öğretmenliğe yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş ilerledikçe öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik algılarında değişim olmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretmenlikleri arasındaki farkı

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur (F=4,0813; p=0.001<0.05). Yani öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğretmenliğe ilişkin algıları da artmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları ile öğretmenlikleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur (F=6,048318; p=0.000<0.05). Ancak öğretmenlerin eğitim durumları ile öğretmenliğe yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; kurumun imkânı ile öğretmenlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,80435; p=0.023<0.05).

Örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin olarak yapılan analizlerin sonucuna göre; öğretmenlerin yaşları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=2,821456; p=0.016<0.05). Öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak yapılan analiz sonucunda; kurumun imkânları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=4,6203; p=0.001<0.05).

Mesleki gelişim boyutunda yapılan analiz sonucunda; öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, eğitim düzeyleri ile mesleki gelişimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumları ile mesleki gelişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,92897; p=0.020<0.05).

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin yaşları ile okul-çevre ilişkileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,449; p=0.004<0.05). Öğretmenlerin kıdemleri ile okul-çevre ilişkileri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,449; p=0.000<0.05).

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumları ile okul-çevre ilişkileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; kurumun imkânları ile okul-çevre ilişkileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=7,953635; p=0.000<0.05).

Öğretmenlerin Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 2: Öğretmenlerin Boyutlara Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	$\overline{X}$	***SS***
Liderlik	4,54	1,54
Öğretmenlik	4,53	1,37
Örgütsel Bağlılık	4,27	1,46
Mesleki Gelişim	4,76	1,3
Okul-Çevre İlişkileri	4,04	1,65

Tablo 2'de görüldüğü gibi; öğretmenler liderlik, öğretmenlik, örgütsel bağlılık ve mesleki gelişim boyutlarına "Katılıyorum" düzeyinde, okul-çevre ilişkileri boyutuna ise, "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler okul-çevre ilişkilerinin yeterince gelişmediği görüşündedirler. Bu yönüyle etkili okulların tam anlamıyla oluşmadığı da söylenebilir.

Liderlik

Tablo 3: Liderlik Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin İstatistikî Bilgiler

MADDELER	$\overline{X}$	**SS**
Müdürler;		
Öğrencilere saygılı davranmaktadır.	5,28	1,15
Okuldaki yönetsel ve eğitsel faaliyetleri yeni anlayışlara göre düzenlemede isteksiz davranmaktadır.	4,44	1,79
Kolay uygulanacak problem çözme tekniklerini kullanmaktadır.	4,43	1,37
Çalışanlar (öğretmen, hizmetli vs.) arasında güven ve işbirliğini teşvik etmektedir.	4,61	1,49
Öğretmenlerin mesleki açıdan başarısını ortaya koyan tanıtıcı faaliyetlerde bulunmaktadır (tören, ödül, sertifika gibi).	4,39	1,55
Kendimi geliştirebileceğimin ve ihtiyaçlarımın farkında değildir.	4,3	1,6
Okuldaki çabamı takdir ederek manevi destek sağlamaktadır.	4,35	1,63
Öğrencilerimi nasıl geliştireceğim konusunda beni teşvik etmez.	4,5	1,63
Mesleki gelişimim için beni desteklemez.	4,62	1,63
İhtiyacım olduğunda kendisinden yardım alabilirim.	5	1,4
Yeni şeyler öğrenmede bana destek olmaktadır.	4,59	1,44
Mesleki olarak yüksek beklenti içinde değildir.	4,02	1,75
Genel Ortalama	4,54	1,54

Liderlik boyutunda görüşlerin aritmetik ortalaması 4,54 bulunmuştur. Öğretmenler müdürlerinin saygılı davrandığını, kolay uygulanacak problem çözme taktikleri kullandıklarını, güven ve işbirliği sağladıklarını, manevi destek sağladıklarını, yardımcı olduklarını, mesleki açıdan tatmin edici olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler, okuldaki yönetsel ve eğitsel faaliyetleri yeni anlayışlara göre düzenlemede isteksiz davranmaktadırlar" ($\overline{X}$=4,44), "öğrencilerimi nasıl geliştireceğim konusunda beni teşvik etmez." ($\overline{X}$=4,5), "mesleki gelişimim için beni desteklemez." ($\overline{X}$=4,62) görüşlerine "Katılıyorum" düzeyinde sahiptirler. Ayrıca, "Kendimi geliştirebileceğimin ve ihtiyaçlarımın farkında değildir." ($\overline{X}$=4,3) görüşüne de "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde sahiptirler. Müdürlerin liderlik boyutunda genel olarak etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik

Tablo 4: Öğretmenlik Boyutunda Öğretmen Görüşlerine Ait İstatistikî Bilgiler

MADDELER	$\overline{X}$	**SS**
Öğrenci ilk seferde öğrenemediğinde, başka bir yöntem ve teknikler denerim.	5,48	0,89
Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırım.	4,91	1,29
Öğrenci öğrenmek istemiyorsa öğretmekten vazgeçerim.	4,61	1,71
Öğrencilerimle nasıl ilgilenileceğine dair yeterli deneyime sahibim.	5,28	1,01
Öğrencinin anlamlı öğrenmesi için kendimi yeterli buluyorum.	5,27	0,92
Öğretmenler yetersiz öğretme teknikleri nedeniyle bazı öğrencileri iyi yetiştirememektedirler.	3,05	1,67
Öğrenciler öğrenmeye hazır olarak okula gelmektedirler.	2,96	1,5
Evdeki yaşamları öğrencilerin öğrenmelerinde avantaj sağlamaktadır.	4,31	1,71
Öğrenciler öğrenmeye motive edilmemektedirler.	3,71	1,69
Okul dışında öğrencilere tanınan fırsatlar onların öğrenmesine yardımcı olmaktadır.	4,4	1,68
Okulumuzdaki öğretmenler konuları önceden belirlemekte ve öğretmeye hazırlıklı gelmektedirler.	4,87	1,18
Okulumuzdaki öğretmenler farklı öğretme yöntemlerini kullanmada başarılıdırlar.	4,89	1,09
Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerinden korktukları için başarılı olamamaktadırlar.	5,16	1,41
Genel Ortalama	4,53	1,37

Öğretmenlik boyutunda görüşlerin aritmetik ortalaması 4,53 olarak bulunmuştur. Bu boyutta öğretmenler yeni yöntemler denediklerinden, her öğrencinin öğrenebileceğine inandıklarından, öğrencilerle ilgilenme konusunda yeterli deneyime sahip olduklarından, kendini yeterli

bulduklarından, farklı öğrenme yöntemlerinde başarılı olduklarından, okula hazırlıklı geldiklerinden en az "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmektedirler. Ancak "öğrenci öğrenmek istemiyorsa öğretmekten vazgeçerim" ($\overline{X}$ =4,61) görüşüne kesinlikle katılmakta, "öğretmenler yetersiz öğretme teknikleri nedeniyle bazı öğrencileri iyi yetiştirememektedirler" ($\overline{X}$ =3,05), "öğrenciler öğrenmeye hazır olarak gelmektedirler" ($\overline{X}$ =2,96) görüşlerine "Kararsızım" şeklinde ve "öğrenciler öğrenmeye motive edilememektedir" ($\overline{X}$ =3,71), ve "evdeki yaşamları öğrencilerin öğrenmelerinde avantaj sağlamaktadır" ($\overline{X}$ = 4,31) görüşlerine ise "Kısmen Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık boyutunda görüşlerin aritmetik ortalaması 4,27 bulunmuştur. Öğretmenler, okulun misyonunun, vizyonunun öğretme-öğrenme yöntemlerine öncelik verdiğini, okuldaki kararlara katılmada oy birliğinin önemli olduğunu, işe yarar ve uygulanabilir değişimlere odaklandıklarını, mesleki gelişime katkı yapan faaliyetlerde cesaretlendirildiklerini belirtmektedirler. Ancak, "Okulumuzun misyonu eğitim etkinliklerimizi çok fazla etkilemiyor." ($\overline{X}$ =3,92), "Okulumuzun önceliklerinin neler olduğu konusunda net bir fikrim yok." ($\overline{X}$ =4,32), "Ne kadar istesem de okulda karar verme mekanizması içinde yer alamıyorum." ($\overline{X}$ =4,31), "Okulumuzun misyonunu, vizyonunu ve önceliklerini düzenli olarak gözden geçirir ve gerekliyse yeniden düzenleriz." ($\overline{X}$ =4,12) ve "Okulumuzda yeni programlar tanıtılırken açık ve anlaşılır bir uygulama planı yoktur." ($\overline{X}$ =4,22) görüşlerine " Kısmen Katılıyorum" düzeyinde sahiptirler. Öğretmenlerin genel olarak çalıştıkları kuruma bağlı oldukları söylenebilir.

Mesleki Gelişim

Tablo 5: Örgütsel Bağlılık Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin İstatistikî Bilgiler

MADDELER	$\overline{X}$	**SS**
Okulumuzun misyonu, vizyonu ve öncelikleri öğretme-öğrenme etkinliklerine yön vermektedir.	4,54	1,41
Okulumuzun misyonu, vizyonu ve öncelikleri nadiren gözden geçirilmektedir.	3,91	1,65
Okulumuzun misyonu eğitim etkinliklerimizi çok fazla etkilemiyor.	3,92	1,62
Okulumuzun önceliklerinin neler olduğu konusunda net bir fikrim yok.	4,32	1,75
Okuldaki kararlara katılmada oy birliği önemlidir.	4,79	1,53
Ne kadar istesem de okulda karar verme mekanizması içinde yer alamıyorum.	4,31	1,71
Öğretmenler okuldaki kararlara katılımda önceden bilgilendirilmekteler.	4,11	1,62
Okulumuzun misyonunu, vizyonunu ve önceliklerini düzenli olarak gözden geçirir ve gerekliyse yeniden düzenleriz.	4,12	1,53
Okulumuzun gelişiminde işe yarar ve uygulanabilir olan değişimlere odaklanırız.	4,46	1,39
Mesleki gelişimime katkı yapacak faaliyetler konusunda cesaretlendirilirim.	4,38	1,46
Okulumuzda yeni programlar tanıtılırken açık ve anlaşılır bir uygulama planı yoktur.	4,22	1,57
Okulumuzda yeni öğretmenlere öğrenmek istedikleri konularda herkes yardımcı olur.	4,78	1,4
Okulda personel arasında güven ve samimiyet hakimdir.	4,39	1,53
Genel Ortalama	4,27	1,48

Tablo 6: Mesleki Gelişim Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin İstatistikî Bilgiler

MADDELER	$\overline{X}$	**SS**
Okuldaki öğretmenler iş arkadaşlarıyla ders araç-gereçlerini ve fikirlerini paylaşırlar.	4,78	1,31
Yeni bir öğretme yöntemi öğrenirken ya da uygularken diğer öğretmenlerden yardım alabilmekteyim.	4,87	1,27
Diğer öğretmenler yeni fikirleri denememde beni destekler.	4,63	1,33
Genel Ortalama	4,76	1,3

Mesleki gelişim boyutunda görüşlerin aritmetik ortalaması 4,76 olarak bulunmuştur. Öğretmenler "Katılıyorum" düzeyinde, iş arkadaşlarıyla ders araç-gereç paylaşımında bulunduklarını, diğer öğretmenlerden yardım alabildiklerini, yeni fikirleri denemede destek bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Okul-Çevre İlişkileri

Tablo 7: Okul-Çevre Boyutunda Öğretmen Görüşlerine Ait İstatistikî Bilgiler

MADDELER	$\overline{X}$	**SS**
Okulumuzun bulunduğu çevre, okulumuzdaki eğitim etkinliklerinin destekleyicisidir.	3,95	1,7
Veliler okulumuzla ilgili verilecek kararlarda etkilidirler.	4,19	1,56
Okulumuzda öğrencilerin evlerinde eğitim ortamı oluşturma konusunda velilerle nadiren işbirliği yapılmaktadır.	3,99	1,64
Okulumuz veli ve toplum arasında iki yönlü iletişimi sürdürmekte güçlük çekmektedir.	4,03	1,69
Genel Ortalama	4,04	1,65

Okul-Çevre ilişkileri boyutunda görüşlerin aritmetik ortalaması 4,04 olarak bulunmuştur. Öğretmenler, çevrenin eğitim faaliyetlerini desteklemesi konusuna, öğrencilerin evlerinde eğitim ortamı oluşturmada velilerle işbirliği yapma, velilerin okul kararlarına katılımı konularına "Kısmen" katılmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, veli-toplum arasında iki yönlü iletişimi sürdürmekte kısmen de olsa güçlük çektiklerini belirtmektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yarıdan fazlası Kadın ve sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 25–40, kıdemleri ise, 11–20 yıl arasındadır. Öğretmenler genellikle lisans mezunu ve hizmet içi eğitim kurslarına birden çok kez katılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu yönetim görevi almamakla birlikte, yönetim görevi alan sınıf öğretmenlerinin sayısı branş öğretmenlerine göre daha fazladır. Buluç (2009b)'un yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %58,4'ü kadın ve %41,6'sı erkektir. Cemaloğlu (2007)'nun da yaptığı araştırmada öğretmenlerin %53,8'i kadın, %46,2'si erkektir. Bu araştırma bu yönüyle bu çalışmalarla benzerlik gösterse de, Gunyabani (2005)'nin, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, 153'ü bayan, 168'i erkek olmak üzere toplam 321 öğretmenle çalışmış olması bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Buluç (2009b)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin %13,2'si önlisans, %78'i lisans ve %8,8'i yüksek lisans mezunu olması sebebiyle bu araştırmaya benzer niteliktedir. Ayrıca Buluç (2009b)'un yaptığı araştırmada da yaş aralığı 41–50 iken, Cemaloğlu (2007)'nun yaptığı araştırmaya katılan

öğretmenlerin %80'inin yaş aralığı 22-44'tür. Özkan (2005) çalışmasında branş öğretmenlerinin (%53.7), sınıf öğretmenlerinden (%46.3) daha fazla olduğunu ve 1–5 yıllık öğretmenlerin (%32.1) diğerlerinden daha fazla olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular bu araştırmaya ters düşmekle birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%52), eğitim fakültesi mezunu olması bu araştırmayı desteklemektedir. Ancak Yılmaz (2006) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin oranının %53,9, branş öğretmenlerinin oranının ise, % 46,1 olduğunu belirlemiştir.

Araştırma kapsamına alınan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulların liderlik, öğretmenlik, örgütsel bağlılık ve mesleki gelişim ve okul-çevre ilişkileri boyutlarında okulların genel olarak etkili okulların özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı okullarda; liderlik, öğretmenlik, örgütsel bağlılık ve mesleki gelişim boyutlarında büyük bir sorun bulunmamakla birlikte, okul-çevre ilişkileri boyutunda okulların etkililiğini engelleyen bazı sorunlardan söz edilebilir. Etkili okullarda bireysel ve grup katılımının öğrenme-öğretme sürecine önemli katkılarda bulunması ve öğretmenlerin performanslarını oldukça fazla etkilemesi nedeniyle araştırmanın yapıldığı okulların etkili okullar düzeyine ulaşabilmesi için özellikle okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi ile ilgili ciddi çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir (Louis, 1998; Griffth, 1999).

Öğretmenlerin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde; yaş, kıdem ve kurum imkânına göre bir farklılaşma olduğu fakat eğitim düzeyleri, yönetim görevi alıp almama ve kurslara katılma durumlarının görüşlerini değiştirmediği söylenebilir. Balcı (2001)'nın yaptığı araştırmada yaş ve kıdemin öğretmenlerin liderliğe ilişkin davranışlarında etken olmadığını ortaya koyması, yine Kültür (2006)'ün Ankara ili, merkez ilçelerinde 318 öğretmen ve 32 yönetici ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin ve eğitim durumlarının artışına bağlı olarak, dönüşümcü liderlik davranışını algılamada farklılığın olduğunu belirlemiş olması, kişisel özelliklerle liderlik arasında durumsallığa bağlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Blase (1987)'in Amerika'da bir kent lisesinde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada müdürlerin liderlik stilinin öğretmen motivasyonunu, katılımını, moralini ve öğretmen ile diğerleri arasındaki ilişkileri etkilediğini belirlemiş olması da bu yargıyı destekleyen bir başka araştırma olarak kabul edilebilir.

Etkili okulun lideri okulun yapısını sosyal ve kültürel olarak etkileyen kişidir (Louis, 1998). Griffith (2004)'in de belirttiği gibi; dönüşümcü liderlik etkili okulun liderlik biçimi olarak kabul edilebilir.

Korkmaz (2007)'a göre; öğretmenler dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip müdürlerle çalışmak istemektedirler. Çünkü dönüşümcü liderlik özelliği taşıyan müdürler, öğretmen yeterliği üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Demir, 2008). Buluç (2009a)'a göre öğretmenler genel olarak müdürleri etkili bulmakta ve dönüşümcü liderliği etkili okul yapısının bir yordayıcısı olarak görmektedirler. Karip (1998), Ankara ili 46 özel, 65 resmi ilköğretim okulunda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları ile yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduklarını, liderlik özelliklerini yeterince gösterdiklerini, dönüşümcü liderlik özelliklerinin geliştirilmesinin örgütte etkililik ve amaçlara ulaşmada olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Keleş (2006), Kültür (2006), Sezer (2005) ve Şişman (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da göstermektedir ki öğretmenler benzer görüştedirler. Dönüşümcü liderlik; personeli geliştirmeye yardım etme, öğretmenleri mesleki gelişimlerine özendirmeyi, sorunların çözümüne ortak olmayı gerektirir. Kurum imkânlarının iyi olmasının müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha rahat gösterebildiği, öğretmenlerin kıdem ve yaşları ilerledikçe sağlanan olanaklardan faydalanmalarının yeni öğretmenlere göre daha fazla olduğu ve bu yüzden de müdürlerin liderlik özelliklerini daha fazla algılayabildikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmenlik boyutuna ilişkin görüşleri, kıdem, kurslara katılma durumları ve kurum imkânına göre değişiklik göstermiştir. Balcı (2001) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşlarının ile öğretmenlik boyutuna ilişkin görüşlerini değiştirdiğini buna karşılık, hizmet süresinin öğretmenlik algısına etkisinin olmadığını belirlemiştir. Bu bulgunun aksine Kırkaya (2006) Ordu ili toplam 100 ilköğretim okulunda çalışan 641 öğretmenle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, yaş, mesleki kıdem, çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yer, hizmet öncesinde mezun oldukları yükseköğretim programı ve branş değişkenlerine göre etkililiklerinin anlamlı farklılık göstermediğini, fakat kurumun imkanlarının öğretmenlerin etkililiğini etkilediğini belirlemiş olması ilginçtir. Bu araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin öğretmenlik boyutunda kendilerini yeterli gördüğü, ancak bazı yöntem ve tekniklerde daha az yeterli buldukları, ancak genel olarak öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını başarılı buldukları söylenebilir.

Becker ve arkadaşları (1996, s.464)'na göre; örgütsel bağlılık, iş tatmini, karara katılma, örgütte kalma isteği gibi olumlu ve devamsızlık, eksilme gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Zira okul müdürlerinin okul içinde gösterdikleri dönüşümsel davranışların öğretmenlerin iş doyumunu, bunun sonucu olarak örgütsel bağlılıklarını etkilediğini ortaya

koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Parkinson, 2008; Korkmaz, 2007; Lee, 2005; Griffith, 2004; Ingram, 1997). Louis (1998)'e göre; öğretmenlerin çalışma koşulları onların örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılıkları arasında ilişki bulunmaktadır (Yılmaz, 2009). Kaya ve Selçuk (2007)'un, kamu sektöründe faaliyet gösteren 412 çalışanla yaptığı araştırmada, çalışanların bireysel sorumluluk alma oranının arttırılması ile normatif ve devamlılık bağlılıklarının arttığını, buna karşılık duygusal bağlılığın azaldığını belirlemiş olmaları bu ilişkiye örnek gösterilebilir.

Kıdem gibi kişisel özellikler ve kurum imkânları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. Sezer (2005)'e göre örgütün içselleştirilmesi öğretmenlerin kıdemleri tarafından etkilenmektedir. Karaköse ve Kocabaş (2006), Seferoğlu (2001) ve Yıldız (1996) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin karar verme mekanizmasına yeterince katılamadığında ve fiziki ortamların yetersizliğinde motivasyonlarının olumsuz biçimde etkilendiğini ortaya koymuş olmaları bu duruma örnek gösterilebilir. Bu nedenle, müdürler öğretmenlerin etkililiğini ve örgütsel bağlılıklarını arttırmak için büyük çaba sarf etmektedirler (Solomon, 2007). Bu araştırma sonuçlarına göre; müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliği göstermesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırdığı ve kendilerini kuruma bağlı olarak görmelerini sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri kurslara katılma durumlarına göre farklılık göstermekte, ancak yaş, kıdem, yönetim görevi alıp almama durumları ve kurum imkânına göre farklılık göstermemektedir. Benzer araştırmalara bakıldığında; Seferoğlu (2004) ve Saban (2000) tarafından yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumları mesleki gelişimlerini etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öte yandan Korkmaz (2008) tarafından Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan genel liselerde görev yapan 230 öğretmenle yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan müdürlerin dönüşümcü lider davranışlarını gösterdiklerinin belirlenmiş olması anlamlıdır. Bu araştırmada müdürlerin dönüşümcü liderliği göz önüne alındığı için Korkmaz (2008)'ın yaptığı araştırmanın sonucu bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Uçar ve İpek (2006), Özmen ve Yörük (2004), Yu, Leithwood ve Jantzi (2002) ve Seferoğlu (2001) öğretmenlerin verilen hizmet içi eğitim kurslarını yeterli bulmadıklarını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yeterince sağlayamadıklarını ve bu nedenle bir eğitim reformuna ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçlara dayalı olarak; kurslara katılmanın

öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde büyük katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik görüşlerinin yaş, kıdem ve kurumun imkânlarına göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin veli-öğretmen, okul-çevre iletişimini yeterli bulmadıkları görülmektedir (Yılmaz, 2006; Keleş, 2006; Şişman, 2002). Örneğin, Kaykanacı (2003) Ankara ili 302 merkez ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürleri ile yaptığı araştırmasında okul müdürlerinin okul-çevre ilişkilerine önem verdiğini; ancak verdikleri önem kadar zaman harcamadıklarını belirlemiştir. Şişman (2002) ve Çalık (2007)'a göre; etkili okullarda okul yönetimi aile ve toplumla iyi ilişkiler içinde olmakta ve onların katılımını ve desteğini sağlamaktadır. Ailelerin okul yönetiminde temel bir öğe haline gelmesi, okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerine velilerin katılması, toplumun desteğini ve memnuniyetini arttırmada ve bunun sonucu olarak da okul etkililiğinin de artmasında etken olmaktadır. Ayrıca öğrenci performansı üzerinde etken olması, aile katılımının etkili okulların bir parçası olmasında da kaçınılmaz olmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986). Buradan hareketle; okul-çevre ilişkilerinin yeterince gelişmiş olmamasının, okulların etkili okullar olarak nitelendirilmesini güçleştirmesine rağmen okul-çevre ilişkilerinin güçlü olmasının, öğrencilerin kalıcı öğrenmesinin sağlanmasında, başarılı olmalarında, okul-aile işbirliğinin güçlenmesinde ve ailelerin kendilerinden beklenenlerin bilincinde olmasında ve okulun etkililiğinin artmasında önemli katkısının olacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görevlerine göre; liderlik, örgütsel bağlılık, mesleki gelişim ve okul-çevre ilişkileri boyutlarında herhangi bir farklılık bulunmamasına rağmen, öğretmenlik boyutunda farklılık görülmüş olması anlamlıdır. Ayık (2007)'ın Erzurum ilinde 361 öğretmen ve 40 yönetici ile yaptığı araştırmasında; etkili okulun boyutları ile branşlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiş olması bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak Balcı (2001), öğretmenlerin liderlik, öğretmenlik ve okul-çevre faktörlerini algılamalarında branşa göre bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Yılmaz (2006) ise öğretmenlerin görevlerinin okul-çevre ilişkilerini etkilediği sonucuna varmıştır. Bayrak ve Bayrak (2002) ise, Eskişehir ili merkezinde görev yapmakta olan 49 okul yöneticisi, 241 branş öğretmeni ve 341 sınıf öğretmeniyle yaptığı araştırma sonucunda; ilköğretim yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmenleri lehine bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Çağlar ve arkadaşlarının (2005) İstanbul İli Küçükçekmece İlçesindeki üçü

özel, sekizi kamuya ait ilköğretim okulunda görev yapan 38 eğitim yöneticisi ve 380 öğretmen ile yaptığı araştırmada da liderlik davranışına ilişkin görüşlerde sınıf ve branş öğretmenleri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Bogler (2001)'ın 930 öğretmene gönderdiği ancak 745'inden yanıt alabildiği çalışmada; öğretmenlerin yaptıkları iş ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler kendilerini, öz saygıları yüksek, kendi gelişimlerine fırsat tanınmış, başarı duygusu olan, okuldaki kararlara katılabilen ve örgütsel bağlılıkları yüksek kişiler olarak değerlendirmişlerdir (Bogler, 2001; Goodlad, 1984; akt. Bogler, 2001). Araştırma sonucuna göre; öğretmenlik boyutunda öğretmenlerin görevlerine göre görüşlerinde bir farklılık olmasının sebebi, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri, öğrenci hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları, öğrenmeyi sağlayabilmek için branş öğretmenlerine göre daha fazla çaba sarf edebilmeleri olabilir.

Glenn (1981; akt. Purkey ve Smith, 1983)'in de yaptığı çalışma sonucunda ulaştığı bilgilere göre; amaçların önemini vurgulama, disiplin, destekleyici ortam, öğrenci başarısı için yüksek beklenti, müdürlerin liderliği, personelin planlara katılımı, personelin gelişimi, etkinliklerin planlanması etkili okulların özellikleri arasında bulunmaktadır. Ayrıca Yu ve arkadaşları (2002) Hong Kong'daki 107 ilköğretim okulundan 2092 öğretmenin görüşlerine dayanarak elde ettikleri sonuçlarda müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışının taşımasının, öğrencilerin başarısını ön planda tutmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yüksek beklentilere sahip olmasının etkili okulun bazı özelliklerinden olduğunu da belirtmektedir. Bu araştırmada da etkili okulun özellikleri liderlik, öğretmenlik, örgütsel bağlılık, mesleki gelişim ve okul-çevre ilişkileri olarak beş boyutta incelenmiş ve öğretmenlerin görüşlerine göre bu boyutlardan okul-çevre ilişkilerinin diğerlerine göre yeterince gelişmemiş olduğu belirlenmiştir.

Müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıması, öğretmenlerin ve personelin kararlara katılımı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli çalışmalar yapılması, hizmet içi eğitimlere önem verilmesi, öğretmenlerin ve personelin iş doyumlarının sağlanması, personel-müdür iletişiminin iyi kurulmuş olması, okul-veli işbirliğinin güçlendirilmesi etkili bir okulun oluşturulmasında büyük katkılar sağlayacaktır. Etkili okulların çağdaş eğitim sistemlerinde önemli yerinin olduğu düşünüldüğüne bu konuda yapılan çalışmaların arttırılması ve etkili okulların her yönüyle işlerliğinin sağlanmasının gerektiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Allen, N.J. ve Meyer, J.P., 1990. The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 1–8.

Aybek, B., 2007. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Üniversite ve Toplum, 7(2)*. http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322

Ayık, A., 2007. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

Bakay, E. Kalem, G., 2009. Ulusal Araştırma Raporu (Türkiye) Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri, Education and Culture Lifelong Learning Programme, Project Number:142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP.

Balcı, A., 2001. Etkili Okul ve Okul Geliştirme. (2. Baskı). *Ankara: PegemA Yayıncılık.*

Balcı, A., 2003. Örgütsel Sosyalleşme Kuram, Strateji ve Taktikler (2. Baskı). *Ankara: PegemA Yayıncılık.*

Bass, B.M., 1990. From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision, *Organizational Dynamics*, 19–31.

Bayrak, N.ve Bayrak, C., 2002. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri. *Eğitim Araştırmaları, 9*, 8–23.

Becker, M. ve ark., 1992. An Effective School Primer. American Association of School Administrators. ED 368044

Becker, T.E., Billings, R.S., Eveleth, D.E. ve Gilbert, N.L., 1996. Foci and Bases of Employee Commitment: Implications for Job Performance. *The Academy of Management Journal, 39 (2)*, 464–482. Retrieved from JSTOR Database.

Billingsley, B. S.ve Cross, L.H., 1992. Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and İntent To Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *The Journal of Special Education, 25(4),* 453–471.

Blase, J.J., 1987. Dimensions of Effective School Leadership: The Teacher's Perspective, *American Educational Research Association, 24(4),* 589-610, Retrieved from JSTOR Database.

Bogler, R., 2002. The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly, 37(5),* 662–683. Retrieved from http://eaq.sagepub.com, DOI:10.1177/00131610121969460

Buluç, B.,2009a. Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15(57)*, 5–34.

Buluç, B., 2009b. İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim, 34(152),* 71–86.

Cohn, E. ve Rossmiller, R.A., 1987. Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. *Comparative Education Review. 31 (3)*, 377–399. Retrieved from JSTOR Database.

Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E., 2005. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 6(1)*, 61–80.

Çalık, C., 2007. Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (3*), 123–139.

Çelik, V., 1998. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6,* 423–442.

Çelik, V., 2002. Okul Kültürü ve Yönetimi. (3. Baskı), *Ankara: PegemA Yayıncılık.*

Çelikten, M., 2001. Etkili Okullarda Karar Süreci. *Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11.* sbe.erciyes.edu.tr.

Dembo, M.H.ve Gibson, S., 1985. Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement, *The Elemantary School Journal, 86(2)*, 173–184, Retrieved from JSTOR Database.

Demir, K., 2008. Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 93–112.

Duranay, P.Y., 2005. Ortaögretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (Erzurum Örneği). Pamukkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.

Durna, U.ve Eren, V., 2005. Üç Bağlılık Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6 (2),* 210–219.

Edmonds, R., 1979. Effective Schools For The Urban Poor. *Educational Leadership, 15-24*, Available from http://www.ed.utah.edu/ELP/CourseMaterials/Cori6010F06/effec.pdf.

Edmonds, R.R. ve Arkadaşları, 1977. *Search For Effective Schools; The Identification and Analysis of City Schools That Are Instructionally Effective For Poor Children*, Michigan (Detroit), ERIC NO: ED142610.

Ekvall, G. ve Ryhammar, L., 1998. Leadership Style, Social Climate And Organizational Outcomes: A Study of a Swedish University College, *Creativity and Innovation Management, 7(3),* 126–130.

Gediklioğlu, T., 2005. Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1(1),* ss. 66-80.

Gibbon, C.T ve Morris, L.L., 1978. How To Design A Program Evaluation. London: Sage Publication.

Goddard, R.D., Goddard, Y.L., 2001. A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education, 17,* 807–818, Retrieved from www.elseiver.com/locate/tate.

Griffith, J., 1999. The School Leadership/ School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated With Change in Principals, *Educational Administration Quarterly, 35(2),* 267–291, DOI: 10.1177/00131619921968545

Griffith, J., 2004. Relation Of Principal Transformational Leadership To School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover, And School Performance. *Journal of Educational Administration, 42(3),* 333-356. Retrieved from www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm.

Gunyabani, İ., 2005. Women And Men Teachers' Approaches To Leadership Styles. *Social Behavior And Personality, 33(7)*, 685–698

Gümüşeli, A.İ., 2001. Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 28,* 531–548.

Hallinger, P. ve Heck, R.H., 1998. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995, *School Effectiveness and School Improvement, 9(2),* 157-191.

Hallinger, P. ve Murphy, J. F., 1986. The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education, 94(3),* 328–355. Retrieved from JSTOR Database.

Ingram, P.D., 1997. Leadership Behaviours Of Principals In Inclusive Educational Settings. *Journal of Educational Administration, 35(5),* 411-427.

Karaköse,T. ve Kocabaş, İ., 2006. Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2 (1),* 3-14.

Karip, E., 1998. Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6,* 443-465.

Kaya, N.ve Selçuk, S. (2007). Bireysel Başarı Güdüsü Organizasyonel Bağlılığı Nasıl Etkiler? *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 8(2),* 175–190.

Kaykanacı, M., 2003. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1),* 137-158.

Keleş, B., 2006. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Kırkaya, D., 2006. İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen Etkenlerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ordu.

Korkmaz, M., 2005. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3),* 237–252.

Korkmaz, M., 2007. Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillerinin Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 49,* 57–91.

Korkmaz, M., 2008. Okul Müdürlerinin Liderlik Özellikleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53,* 75–98.

Kültür, Y.Z., 2006. Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Lee, Y.Y., 2005. Teachers' Perceptions of Principals' Transformational Leadership and teachers' Job Satisfaction and School Commitment, The Graduate School of Fodram University (Unpablished Doctorate Thesis), New York. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI Number: 3178858).

Leech, D.W, Smith, R., Gren, R. ve Fulton, C.R., 2003. Exploring Teacher Perceptions of The Leadership Practices of Middle and High School Principals, Available from www.usca.edu/essays/vol62003/leech.pdf

Leithwood, K., 1992. The Move Toward Transformational Leadership, *Educational Leadership, 49(9)*, 8–12, ISSN:0013–1789.

Leithwood, K. ve Jantzi, D., 1997. Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration, 35 (4),* 312–331.ISSN: 0957-8234.

Louis, K.S., 1998. Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, *9(1),* 1-27.

Oral, Ş., 2005. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi Batman İli Örneği. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır.

Özmen, F. ve Yörük, S., 2004. Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyleri- Malatya İli Örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. Available from http://www.pegema.net/dosya/dokuman/77623173.pdf.

Parkinson, K. E., 2008. An Examination Of The Relationship Between The Perceived Leadership Style Of The Principal And Late Career Teacher Job Satisfaction In Selected Elementary Schools. University of Arizona (Unpublished doctorate dissertation), USA. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI Number:3296802).

Purkey, S.C.ve Smith, M.S., 1983. Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal, 83 (4)*, Special Issue: Research on Teaching, 426–452 Retrieved from JSTOR Database.

Reames, E.H. ve Spencer, W.A., 1998. Teacher Efficacy and Commitment: Relationship to Middle School Culture. *Annual Meeting of The American Educational Research Association*, California, ERIC No: ED419793.

Reynolds ve diğerleri., 2000. An Introduction to School Effectiveness Research. *The International Handbook of School Effectiveness Research.* (Ed. Teddlie, C. ve Reynolds, D.). Retrieved from http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=103873561.

Rosenholtz, S. J., 1985. Effective Schools: Interpreting the Evidence, *American Journal of Education, 93(3)*, 352–388. Retrieved from JSTOR Database.

Rosenholtz, S.J., 1989. Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications For Teacher Induction Programs. *The Elementary School Journal, Special Issue: Beginning Teachers, 89(4)*, 421–439. Retrieved from JSTOR Database.

Ross, J.A.ve Gray, P., 2006. Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values:The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17(2),* June 2006, pp. 179 – 199, Taylor ve Francis, DOI: 10.1080/09243450600565795.

Saban, A., 2000. Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Available from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm

Seferoğlu, S.S., 2001. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi,* Available from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/seferoglu.htm

Seferoğlu, S.S., 2004. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5(58).*

Sezer, F., 2005. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Solomon, C.B., 2007. "*The Relationships Among Middle Level Leadership, Teacher Commitment, Teacher Collective Efficacy, And Student Achievement*" ,University of Missouri (Unpablished doctorate dissertation), Columbia. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI Number: 3322742).

Stoll, L.ve Fink, D., 2002. Changing Our Schools., Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Şişman, M., 2002. Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. *Ankara: PegemA Yayıncılık.*

Terzi, A.R.ve Kurt, T., 2005. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 33 (166),* Available from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kurt.htm

Topses, G., 2000. Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler ve Sorunlar. *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uçar, R. ve İpek, C., 2006. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1),* 34-53.

Ünal, S. , Coştu, B. ve Karataş, F. Ö., 2004. Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,24(2),* 183-202.

Wiener, Y., 1982. Commitment in Organizations: A Normative View. *The Academy of Management Review, 7(3),* 418-428, Retrieved from JSTOR Database.

Yıldız, K., 1996. "*Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi"*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Yılmaz, V., 2006. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Olma Düzeylerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Yılmaz, E., 2009. İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, İş Doyumları ve Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online, 8(2),* 476–484.

Yu, H. Leithwood, K. ve Jantzi, D., 2002. The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 40(4),* 368-389. Available from www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm

Zigarelli, M.A., 1996. An Empirical test of Conculisions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research, 90 (2*), 103–110.