International Journal of Assessment Tools in Education: Vol. 3, Issue 2 (2016) pp. 123-136

http://www.ijate.net
e-ISSN: 2148-7456 © IJATE
INTERNATIONAL JOURNAL of ASSESSMENT TOOLS in EDUCATON

"Original Research Article"

The Effect of School Efficiency on Student Achievement

Ahmet Kanmaz[1*] **Lütfi Uyar**[2]

[1]Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Denizli, Turkey
[2]MEB, National Education Center, Denizli, Turkey

Abstract

This study was conducted to determine the effect of school efficiency of secondary schools on student achievement based on the views of teachers. A scale was prepared in line with the aims of the study, and this scale was distributed to the teachers who work at the state schools of Denizli-Çameli in the spring semester of 2013-2014 academic years. The data were analyzed through the help of SPSS 17.0 package software. The descriptive characters of the teachers in the study were given through frequency and percentage analyses, and mean and standard deviation statistics were used to examine the views of teachers on the school efficiency. Independent samples t-test, one-way ANOVA and Tukey tests were also conducted to analyze the change based on the descriptive characters of the teachers' views on the school efficiency. The correlation coefficient helped to determine the relationship between the effect of school efficiency and the TEOG (Turkish transfer exam from primary school to secondary school) results which is a determinant in success. The results of the study indicated that teachers considered their school highly efficient, and the views of the teachers on the efficient school differed in terms of their descriptive characteristics. To conclude, the views of the teachers on the school efficiency had no statistically significant effect on the student achievement.

Article Info

Received
02 Oct. 2015
Revised
09 Dec. 2015
Accepted
10 Dec. 2015

Keywords:
efficient school, school efficiency, student achievement, TEOG

Okul Etkililiğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Özet

Bu araştırma; öğretmen görüşlerine dayanarak ortaokullarının etkililik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek formu; Denizli ili Çameli ilçesinde 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin tanımlayıcı özelliklerine göre değişiminin incelenmesinde ise t testi, Tek Yönlü Anova ve Tukey testlerinden faydalanılmıştır. Öğrenci başarısını belirleyen TEOG(Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı) sonuçları üzerinde okul etkililiğinin belirlenmesinde ise korelasyon analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okullarını yüksek düzeyde etkili buldukları, öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre etkili okula ilişkin görüşlerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgisi

Gönderildi
02 Ekim 2015

Düzeltildi
09 Aralık 2015

Kabul Edildi
10 Aralık 2015

Anahtar kelimeler
etkili okul, okul etkililiği, öğrenci başarısı, TEOG

[*]Corresponding Author Phone: +90 258 296 1146 e-mail: akanmaz@pau.edu.tr

2148-7456 /© 2016 DOI: 10.21449/ijate.245199

1. Giriş

Ülkenin gelişiminde ve toplumun yönlendirilmesinde çok büyük öneme sahip olduğu kabul edilen okulların, işlevlerini tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için, çağın gereklerine ve içinde bulunulan çağa göre, toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere ve değişime ayak uydurabilecek dinamizme sahip olabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle özellikle son yıllarda "etkili okul" kavramı ortaya çıkmış; etkili okulların özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve okulların nasıl daha etkili hale getirilebileceği sorusu araştırma konusu olarak ele alınmıştır.

Eğitim sistemlerinin nihai amacı, öğrencilerin istendik davranışlar kazanmalarını sağlamaktır. İstendik davranışlar, farklı biçimlerde tanımlanabilir. Temel alınan eğitim görüşüne göre, öğrencilerden beklenen davranışlar birbirinden ayrılır. Bu görüşler, merkeze alınan temel görüşün din, kültür, bilgi, beceri, çevreye uyum ve insanı merkeze alıp almamasına göre değişir (Özdemir, 2000).

Eğitim insan hayatında kuşkusuz önemli bir yer tutmaktadır. İnsanların bilgili veya cahil, iyimser veya kötümser, en önemlisi de topluma faydalı birer birey olmaları, aldıkları eğitimle yakından ilgilidir. Eğitim ise düzenli bir şekilde ülkelerin benimsemiş oldukları eğitim sistemleri içerisinde okullarda verilmektedir. Okul, belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreye hitap eden, eğitim faaliyetini planlı ve programlı şekilde sürdüren, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini organize bir ders faaliyeti olarak devam ettiren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluştur (Özdemir, 2000).

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar esas itibariyle okulların iyi/başarılı ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabileceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özellikler olduğu, etkili okulu başarılı kılan etmenlerin okulun iç çevresiyle ilgili bir takım farklı özelliklerin olduğu ve bu özelliklerin de daha çok nitel mahiyette olduğu varsayımı üzerinde durulmuştur (Şişman ve Turan, 2004).

Özdemir'e (2000) göre de "etkili okul"; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur. Etkili okul düşüncesinde, okulların farklılıklar yaratabileceği ve bu farklılıkların düşüncelerde yer aldığı inancı egemendir. Okul etkililiği konusundaki temel vurgu, bağımsız olarak okullar, öğrenci başarısında bir farklılık yaratabilir düşüncesidir. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç- gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır.

Bu bağlamda okul etkililiğinin, aşağıda verilen beş temel özellik kapsamında değerlendirilebildiği görülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011);

- Eğitim – öğretim hedeflerini açık ve net bir şekilde ortaya koyabilen okullar,
- Özel ve genel amaçlarında sistematik belirlemeler ve değerlendirmeler yapabilen okullar,
- Bütün öğrencilerinin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği beklentisi içerisinde olan okullar
- Öğrencilerini öğrenmeye teşvik edebilen ve güvenli bir iklime sahip olabilen okullar,
- İlkeli eğitimcilere sahip olabilen okullar, okul etkililiğini gerçekleyebilmişlerdir.

Okulların daha etkili ve verimli bir eğitim–öğretim süreci içerisinde yer almaları gerektiğine yönelik talep ve beklentiler, "okul etkililiği" ya da "etkili okul" kavramını gündeme getirmiş ve bu yöndeki araştırmalara hız kazandırılmıştır. Bu araştırmalar; başarılı

olan ve göreli daha başarıya sahip olan okullar arasında karşılaştırmalarda bulunarak, okul etkililiği için yapılması gerekenlerin ortaya konulması adına da önem arz etmektedir.

1.1 Problem Durumu

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre; okulların etkililik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi hangi düzeydedir?

1.2. Alt Problemler

Bu araştırma, öğretmen görüşlerine dayanarak ortaokulların etkililik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

1) Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarının etkililik düzeyi nedir?
2) Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, okuldaki görev sürelerine ve okul etkililiğine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3) Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini belirleyen boyutlar ile Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin TEOG puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için ortaya çıkan etkili okullar, tam öğrenmeyi temel alan, kabiliyetleri ne olursa olsun yeterli zaman tanındığında her öğrencinin öğrenebileceği savı üzerine temellenmiş ve bunu üst düzeyde gerçekleştirebilen okullardır. Etkili okul, tek boyutu olmayan, birden fazla unsuru içeren, çok farklı faktörlerle ifade edilen bir kavramdır. Etkili okulların, güvenli ve düzenli çevre, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, öğretimsel liderlik ve okul aile ilişkileri olmak üzere altı boyutundan bahsetmek mümkündür (Çobanoğlu, 2008). Her biri diğerinin tamamlayıcısı olan bu unsurlardan öğretmenlerin liderliği de okulun etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Son yıllarda, sınıf seviyesindeki öğretim kalitesi ve okul seviyesindeki etkililik, okul ve öğretim konusundaki araştırmalar için çok büyük önem kazanmıştır. Öğretmenlerin algılamaları, öğrencilerle olan etkileşimleri, problem-çözme stratejileri, öğrenme alışkanlıkları, öğrenme ile ilgili algılamaları, bu algılamaların öğrencilere nasıl iletildiği etkili bir sınıf ve dolayısıyla etkili bir okul oluşturmak için önem arz etmektedir.

Ayrıca, okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmasından dolayı, araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması beklenilmektedir. Bu araştırmanın sınırlılıkları;

1) Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Denizli Çameli İlçesindeki devlet ortaokullarında, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Bahar döneminde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2) Örneklem kapsamındaki ortaokullarının 8. sınıfına devam eden öğrencilerin TEOG sonuçları ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. Tarama modelleri, Karasar'a (2005) göre, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu model yoluyla öğretmen algılarına göre okul etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli İli Çameli İlçesi'nde, 2013–2014 Eğitim–Öğretim yılında görev yapan öğretmen ve eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, bu okullarda görev yapan 134 öğretmen ve öğrenim gören 161 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, örnekleme alınan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgileri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda; cinsiyet, meslekteki kıdem yılı, öğrenim durumu, hizmetiçi eğitim alma durumu yer almaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde Okul Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. Okul Etkililiği Ölçeği Çobanoğlu (2008) tarafından "İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik" başlıklı araştırmadan alınmıştır. Çobanoğlu yaptığı araştırmada ölçeğin geçerliliğini test etmiş ve ölçeğin altı boyuttan oluştuğunu tespit etmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. "Okul Etkililiği Ölçeği" alt boyutları

Güvenli ve düzenli çevre	1. ve 7. maddeler arası
Açık okul misyonu ve amaçları	8. ve 13. maddeler arası
Yüksek Beklentiler	14. ve 19. maddeler arası
Öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi	20. ve 36. maddeler arası
Öğretimsel liderlik	37.ve 50. maddeler arası
Okul-aile ilişkileri	51.ve 60. maddeler arası

Ayrıca araştırmada öğrenci başarısı olarak Denizli Çameli ilçesinde bulunan ortaokulların 2014-TEOG 8. sınıf sonuçları kullanılmıştır. TEOG sonuçları ölçeklerin uygulanması sırasında Okul müdürlüklerinden alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekle ilgili yapılan güvenirlik analizi çalışmaları sonucunda *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Verilerin analizi ve yorumlanmasında Tanımlayıcı İstatistiksel Metotları yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde gruptaki denek sayısı yeterli değilse ya da denek sayısı yeterli olduğu halde veri parametrik test varsayımlarını yerine getiremiyorsa parametrik olmayan yöntemler kullanılır (Kalaycı, 2008). Araştırmanın değişkenleri için parametrik test varsayımlarından normal dağılım analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımını gösteren Kolmogorov– Smirnov Testi sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin analizinde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. "One – Sample Kolmogorov – Smirnov Normal Dağılım Testi", Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. One – Sample Kolmogorov – Smirnov Normal Dağılım Testi

	N	Z	p
Etkililik	134	0.57	0.90

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark t – testi ile analiz edilmiştir. İkiden fazla grubun olması durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında "Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)" uygulanmıştır.

Anova (Varyans Analizi) Testinin kullanıldığı durumlarda, "Homojenlik Testi (Levene Testi)" sonuçlarına göre kullanılan "Çoklu Karşılaştırmalar (Post Hoc Tests)"da değişmektedir. Grup varyanslarının homojen (eşit) olduğu durumlarda Scheffe, Tukey, LSD testleri kullanılabilir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett's C veya Tamhane's T2 Testi seçilebilir (Büyüköztürk, 2010). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey ve Dunnett's C çoklu karşılaştırma testleri tercih edilmiştir.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Spearman-korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006).

Tablo 3. Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkilerine Yönelik Kriterler

R	İlişki
0.00 – 0.25	Çok Zayıf
0.26 – 0.49	Zayıf
0.50 – 0.69	Orta
0.70 – 0.89	Yüksek
0.90 – 1.00	Çok Yüksek

3. Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu, okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve okul etkililiğine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmış ve ayrıca okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulların genel etkililik düzeyine ilişkin görüşlerini ortaya koyan betimsel istatistik değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Araştırmaya katılanların "etkililik" boyutuna yüksek (3.701 ± 0.490); "güvenli ve düzenli çevre" boyutuna yüksek (3.742 ± 0.664); "açık okul misyonu ve amaçları" boyutuna yüksek (3.686 ± 0.651); "yüksek beklentiler" boyutuna yüksek (4.021 ± 0.578); "öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi" boyutuna yüksek (3.706 ± 0.514); "öğretimsel liderlik" boyutuna yüksek (3.404 ± 0.638); "okul aile ilişkileri" boyutuna yüksek (3.898 ± 0.705); düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Güvenli ve Düzenli Çevre	134	3.74	0.66	2.00	5.00
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	134	3.69	0.65	2.00	5.00
Yüksek Beklentiler	134	4.02	0.58	2.50	5.00
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	134	3.71	0.51	2.59	5.00
Öğretimsel Liderlik	134	3.40	0.64	1.71	5.00
Okul Aile İlişkileri	134	3.90	0.71	2.10	5.00
GENEL ETKİLİLİK	134	3.70	0.49	2.39	4.84

Kuşaksız (2010) yaptığı araştırmasında farklı ölçek kullanmış ve farklı boyutlarda ele aldığı araştırmasında Üsküdar ilçesindeki ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut "okul yöneticisi" boyutu olup, en az etkili boyut ise "öğrenciler" boyutudur. Toprak (2011) araştırmasında ise ilköğretim okullarının etkililiğinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutunda orta seviyede, öğrenci ve veliler boyutunda düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çıkan sonuçlardan okulların etkililiği yapıldıkları yere ve okulların farklı özelliklerinin yanında kullanılan ölçeklere göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlere bağlı alt boyutların cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin görüşlerini ortaya koyan istatistik değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Kadın	58	3.53	0.64	-4.75	0.000
	Erkek	76	3.90	0.64		
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Kadın	58	3.49	0.63	-4.35	0.000
	Erkek	76	3.83	0.63		
Yüksek Beklentiler	Kadın	58	3.91	0.62	-2.83	0.005
	Erkek	76	4.11	0.53		
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Kadın	58	3.60	0.49	-3.08	0.002
	Erkek	76	3.79	0.52		
Öğretimsel Liderlik	Kadın	58	3.22	0.61	-4.22	0.000
	Erkek	76	3.54	0.63		
Okul Aile İlişkileri	Kadın	58	3.81	0.73	-1.87	0.062
	Erkek	76	3.97	0.68		
Etkililik	Kadın	58	3.56	0.47	-4.36	0.000
	Erkek	76	3.81	0.48		

Araştırmaya katılanların güvenli ve düzenli çevre puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.745$; $p=0.000<0.05$). Erkek öğretmenlerin güvenli ve düzenli çevre puanları ($x=3.903$), Kadın öğretmenlerin güvenli ve düzenli çevre puanlarından ($x=3.530$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların okul aile ilişkileri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılanların okul etkililiği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin Kadın öğretmenlere oranla okul etkililiğine ilişkin

görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Literatürde araştırma bulgularımızla örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmaktadır. Çobanoğlu (2008) ve Toprak (2011) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Kuşaksız (2010) ve Akan (2007) ise araştırmalarında bizim araştırma sonucumuzla örtüşen şekilde erkek öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlere bağlı alt boyutların kıdeme göre değişip değişmediğine ilişkin görüşlerini ortaya koyan istatistik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Araştırmaya katılanların okul etkililiği düzeylerinin kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. Çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olanların okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar literatürde yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Çobanoğlu (2008) araştırmasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler okullarını daha etkili buldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Toprak'ın (2011), Kuşaksız'ın (2010) Yılmaz'ın (2006) Akan'ın (2007) ve Ayık'ın (2007) yapmış oldukları çalışmalarda da meslekteki tecrübeye dayalı olarak algı düzeyleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, kıdem arttıkça okul etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu olarak değiştiği, kıdemin okul etkililiğini belirleyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Kıdeme Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Güvenli ve Düzenli Çevre	7 Yıl ve Daha Az	75	3.65	0.64	3.69	0.026	3 > 1
	8-15 Yıl	31	3.82	0.69			
	16 Yıl Ve Daha Çok	28	3.91	0.67			
Açık Okul Misyonu Ve Amaçları	7 Yıl Ve Daha Az	75	3.58	0.65	9.01	0.000	3 > 1
	8-15 Yıl	31	3.67	0.69			3 > 2
	16 Yıl ve Daha Çok	28	4.00	0.52			
Yüksek Beklentiler	7 Yıl ve Daha Az	75	3.94	0.61	5.68	0.004	3 > 1
	8-15 Yıl	31	4.02	0.57			
	16 Yıl ve Daha Çok	28	4.24	0.45			
Öğrenme Fırsatları Ve Gelişimin Gözlenmesi	7 Yıl ve Daha Az	75	3.64	0.47	5.25	0.006	3 > 1
	8-15 Yıl	31	3.70	0.53			
	16 Yıl ve Daha Çok	28	3.90	0.56			
Öğretimsel Liderlik	7 Yıl ve Daha Az	75	3.30	0.62	5.76	0.004	3 > 1
	8-15 Yıl	31	3.46	0.66			
	16 Yıl ve Daha Çok	28	3.62	0.61			
Okul Aile İlişkileri	7 Yıl ve Daha Az	75	3.85	0.73	1.79	0.169	
	8-15 Yıl	31	3.87	0.67			
	16 Yıl Ve Daha Çok	28	4.06	0.65			
Etkililik	7 Yıl ve Daha Az	75	3.62	0.47	7.33	0.001	3 > 1
	8-15 Yıl	31	3.71	0.50			
	16 Yıl ve Daha Çok	28	3.91	0.47			

Araştırmaya katılanların okul aile ilişkileri puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). Öğrenci velilerin okula ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerine karşı ilgi eksikliğinden kaynaklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlere bağlı alt boyutların öğrenim durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin görüşlerini ortaya koyan betimsel istatistik değerleri tablo 7'de verilmiştir.

Araştırmaya katılanların etkililik, güvenli ve düzenli çevre, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, öğretimsel liderlik, okul aile ilişkileri puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Literatürde okul etkililiğine ilişkin yapılmış araştırmalarda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Çobanoğlu'nun (2008) yaptığı araştırmada eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin okullarını lisans mezunu öğretmenlere göre daha etkili buldukları saptanmıştır. Kuşaksız'ın (2010) araştırmasında etkili okulun "okul yöneticisi", "öğrenci" ile "okul kültürü ve ortamı" alt boyutlarında ön lisans mezunu olan öğretmenlerin algıları lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. "Okul çevresi ve veli" boyutunda ise ön lisans mezunu olan öğretmenlerin algıları lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada da lisans tamamlama, eğitim ön lisans tamamlama ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin algılarının lisans mezunu olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Akan (2007) tarafından yapılan araştırmada "Okul Kültürü ve Ortamı" boyutunda ön lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerin algı düzeylerinin lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Toprak (2011) okul ortamı ve öğrenci boyutunda eğitim enstitüsü mezunlarının algılarını daha olumlu bulmuştur. Çıkan sonuçlardan eğitim durumunun okul etkililiğini belirleyen önemli bir değişken olmadığı, farklı araştırmalarda ulaşılan farklı sonuçlardan bir genellemeye gidilemediği söylenebilir.

Tablo 7. Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Ön lisans	16	3.36	0.27	0.60	0.61
	Lisans ve üstü	118	3.90	0.64		
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Ön lisans	16	3.50	0.43	0.98	0.40
	Lisans ve üstü	118	3.67	0.67		
Yüksek Beklentiler	Ön lisans	16	4.17	0.30	0.98	0.40
	Lisans ve üstü	118	4.00	0.61		
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Ön lisans	16	3.77	0.36	0.08	0.97
	Lisans ve üstü	118	3.70	0.51		
Öğretimsel Liderlik	Ön lisans	16	3.61	0.26	0.41	0.75
	Lisans ve üstü	118	3.39	0.64		
Okul Aile İlişkileri	Ön lisans	16	3.85	0.19	0.01	1.00
	Lisans ve üstü	118	3.90	0.73		
Etkililik	Ön lisans	16	3.71	0.26	0.29	0.83
	Lisans ve üstü	118	3.69	0.50		

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlere bağlı alt boyutların hizmet içi eğitim alma durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin görüşlerini ortaya koyan betimsel istatistik değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Araştırmaya katılanların öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi puanları ortalamalarının hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=3.987; p=0.000<0.05). Alanların öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi puanları (x=3.938), almayanların öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi puanlarından (x=3.642) yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Aldım	29	3.94	0.63	2.58	0.010
	Almadım	105	3.69	0.67		
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Aldım	29	3.96	0.55	3.69	0.000
	Almadım	105	3.61	0.66		
Yüksek Beklentiler	Aldım	29	4.18	0.55	2.44	0.015
	Almadım	105	3.98	0.58		
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Aldım	29	3.94	0.50	3.99	0.000
	Almadım	105	3.64	0.50		
Öğretimsel Liderlik	Aldım	29	3.66	0.54	3.52	0.001
	Almadım	105	3.33	0.64		
Okul Aile İlişkileri	Aldım	29	4.03	0.69	1.57	0.118
	Almadım	105	3.86	0.71		
Etkililik	Aldım	29	3.92	0.41	3.86	0.000
	Almadım	105	3.64	0.50		

Araştırmaya katılanların okul aile ilişkileri puanları ortalamalarının hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). Araştırmadan çıkan bu sonuçlar, Çobanoğlu'nun araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin okullarını daha etkili buldukları saptanmıştır. Okul etkililiği konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerin etkili okulların değişkenleri konusunda bilgi sahibi olmaları beklenir. Bu nedenle, bu değişkenleri bildiği düşünülen öğretmenlerin okullarını daha etkili olarak nitelendirmeleri sevindirici bir noktadır (Çobanoğlu, 2008).

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini belirleyen boyutlar ile ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin TEOG puanları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. TEOG Puanları İle Etkililik Puanları Arasındaki İlişki

		Etkililik Puanı
TEOG Puanı	r	0.07
	p	0.21
	N	322

Tablo 9'da görülmektedir ki; etkililik puanı ile TEOG puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ($r=0.070$; $p=0.212>0.05$).

Literatürde okul etkililiği ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak etkili okulun boyutları olarak ele alınan değişkenlerle ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir.

Demirtaş (2010) liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı araştırmasında okul kültürü yüksek bulunan okullardaki öğrencilerin daha başarılı olduğunu saptamıştır. Bilindiği üzere, etkili okulların önemli özelliği güçlü kültüre sahip olmalarıdır. Bu yönüyle ele alındığında araştırma sonuçları örtüşmemektedir. Diğer taraftan etkili okulların önemli bir özelliği olan okul aile ilişkileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı Çelenk'in (2003) araştırmasında da okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları örtüşmemekte olup, bunda en önemli etkenin araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının yüksek etkililikte olduğunu düşünmeleri olduğu söylenebilir.

Zigarelli (1996), tarafından yapılan araştırmada, etkili okulu oluşturan altı temel özellik belirtmiştir. Bunların her biri öğrenci başarısı üzerinde denenmiştir. Bunlar; nitelikli öğretmen, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişimi, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri, yüksek aile katılımıdır (Akt. Helvacı ve Aydoğan, 2011). Ancak araştırmada ulaşılan bulgu bu bulguyla örtüşmemektedir. Bunda en temel nedenin araştırma kapsamındaki öğretmenlerin okullarını zaten yüksek düzeyde etkili görmeleri olduğu düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen görüşlerine dayanarak ortaokullarının etkililik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenler okullarının etkililik düzeylerini yüksek bulmaktadır. En etkili buldukları boyut "Yüksek Beklentiler", en düşük buldukları ise "Öğretimsel Liderlik"tir. Bu sonuç tüm okullarda yer alan öğretmenlerde benzer düzeydedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri görev yaptıkları kurumlara göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Okul aile ilişkileri boyutu dışında 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, okullarını daha etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile, farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin okullarını etkili bulma düzeyleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bu durum süreç içinde okul etkililiği konusunda farklı algıların ortaya çıkmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Okul aile ilişkileri boyutu dışında erkek öğretmenler, Kadın öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre okul etkililiğine ilişkin görüşlerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Aynı okulda 5 yıldan daha fazla görev yapan öğretmenler, okullarını daha etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin okul etkililiği konusunda hizmet içi eğitim alan durumlarına göre, okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin okul etkililiğini belirleyen tüm boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buradan etkili okulun tüm boyutlarıyla entegre bir bütün olduğu, bütüne dair bir boyuttaki gelişmenin zincirleme olarak tüm boyutları etkilediği sonucuna varılmıştır.

Büyük okullara giden öğrencilerin TEOG puanlarının, küçük okullara giden öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu, diğer bir ifade ile büyük okullardaki öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin TEOG'dan aldıkları puanlar ile öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında ilişki ve etki bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile okulların başarı durumları etkililik durumlarından bağımsızdır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Okulların daha etkili olabilmesi için, okulun iç ve dış çevresini oluşturan tüm unsurların daha bilinçli olması gerekmektedir. Bunun için medya ile yürütülecek aktif çalışmalar ile toplumun bilinç düzeyinin artırılması sağlanabilir. Bu çerçevede yapılacak değerlendirme toplantılarının etkililiği arttırabileceği düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitimin okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucundan yola çıkarak, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları tespit edilerek, ilgili eğitimlerin verilmesinin okulun etkinliğine olumlu yansıyacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede okul etkililiğini arttıracak düzenlemeler yapılmalıdır.

Araştırma ile okulların etkililik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Okul etkililiği öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, daha geniş örneklemler üzerinde incelenmesinin etkili okulların anlaşılmasına yardımcı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilecek, okul kültürü, iklimi vb. değişkenler üzerinde araştırmalar yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Kaynaklar

Akan. D., (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ayık, A., (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Büyüköztürk, Ş., (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı,* Pegem A Yayınevi, Ankara.

Çelenk, S., (2003), *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, İlköğretim*-Online Cilt: 2, Sayı:2, s. 28-34

Çobanoğlu Kasap, F., (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik Ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği),* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, Z., (2010). "*Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:7, Sayı:13, ss. 208-223

Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ., (2011). "*Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri",* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 4, s. 41-60.

Kalaycı, Ş.(2008)., *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri,* Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Karasar, N., (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kuşaksız, N., (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özdemir, S., (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme,* Pegem A Yayınevi, Ankara.

Şişman, M., (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar,* Pegem A Yayınevi, Ankara.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi,* Pegem A Yayınevi, Ankara.

Toprak, M., (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri: (Adıyaman İli Örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, V., (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerini Sahip Olma Düzeyleri,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zigarelli, M., (1996) "*An Empirical Test of the Conclusions from Effective Schools Research*," Journal of Educational Research, Vol. 90, Number 2, pp. 103-110.

Summary

Introduction

In order to carry out their functions properly, schools, which are considered to be of great importance for the development of countries and the orientation of societies, is required to have the qualities to adjust to the needs of the society, and to have the dynamism to keep up with changes. Therefore, "effective school" term has emerged especially in recent years. Then, the qualities of effective schools have been attempted to be found, and the question of how schools can be more effective has become a research matter.

The studies about the efficiency of schools have emphasized the following assumptions in its essence: schools can be classified as good/successful and bad/unsuccessful and there are some qualities which discriminate between these two types of schools; the factors which make a school effective have a set of different qualities about the internal environment of the school and these qualities are related to the qualitative aspect (Şişman and Turan, 2004).

Clearly, schools are supposed to participate in a more effective and productive education-instruction process. These demands and expectations have brought forward the concepts of "school efficiency" or "effective school", and the studies within this context have increased. To be able to introduce the necessary actions for school efficiency, these studies are of importance through a comparison between successful schools and relatively successful schools.

Method

The current study adopted a descriptive survey model. According to Karasar (2005), survey model is a research approach which aims to describe a past or current situation as it is. Through this model, the identification of school efficiency was attempted based on the perceptions of teachers.

The population of the study was comprised of teachers and students in Çameli, Denizli in 2013-2014 academic years.

The study group was comprised of 134 teachers who work at these schools, and 161 students who study at these schools.

In the study, personal information form was used to collect personal information from the teachers. In the form, there were some questions regarding their gender, rank in the profession, educational background and the information about in-service trainings.

As an instrument, a Likert type scale with 5 choices was used for data collection. The scale consisted of two parts. The first part was the personal information form, and the second part was "School Efficiency Scale". School Efficiency Scale was developed by Çobanoğlu (2008) in his study entitled "Organizational Identity and Organizational Efficiency in Primary Schools". In his study, Çobanoğlu tested the validity of the scale, and found that the scale had six dimensions.

The collected data were analyzed with the help of SPSS for Windows 17.0 package software. As the result of the reliability analysis, Cronbach alpha coefficient was found to be 0.82. To analyze and interpret the data, descriptive statistical methods such as percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation were conducted.

If the number of the participants in a group was low or if the assumptions of parametric analyses cannot be met although the number of the participants is enough, non-parametric techniques are employed (Kalaycı, 2008: 154). For the variables in the study, normal distribution analysis which is one of the assumptions of parametric analyses was tested. The results of Kolmogorov-Smirnov test indicated a normal distribution for the variables in the current study. Therefore, parametric analyses were conducted for the data analysis. Table 2 gives the results of one-sample Kolmogorov-Smirnov normal distribution test.

Results and Discussion

The study which aims to find the effects of the secondary schools' efficiency levels on student achievement through the views of teachers revealed the following results:

The teachers in the study indicated that their schools are highly efficient. The most efficient dimension is "High Expectations", and the least efficient one is "Instructional Leadership".

The views of the teachers on school efficiency fluctuate according to their schools. The rank of the teachers has an effect on their views regarding the school efficiency. The teachers who have 16 years or more experience indicated that their school were efficient except the school-family relations.

The educational background of the teachers was not one of the factors which have an effect on the school efficiency. In other words, the teachers who have different educational backgrounds had similar views on the school efficiency.

The gender of the teachers has an effect on the views of the teachers on school efficiency. When the views of male and female teachers were compared, male teachers indicated their schools are more efficient except school-family relations.

Moreover, the rank or experience of the teachers had an effect on their views regarding their efficiency. The teachers who had worked more than 5 years found their school more efficient.

The views of the teachers on school efficiency changed according to whether they took in-service training or not. The teachers who had taken in-service training before found their schools more efficient.

The TEOG (Transition Exam from Primary School to High School) scores of the students who studied at larger schools were higher than the TEOG scores of the students who studied at smaller schools. In other words, the students at larger schools were more successful than the students at smaller schools.

In the study, any relationship or effect could not be found between the TEOG scores of the students and the views of the teachers on school efficiency. In other words, the achievement of the schools is independent from the efficiency of the schools.