

PROJE KAPSAMINDA OLAN VE OLMAYAN AİHL'LERİN ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Ahmet KOÇ (*)

Öz

Bu araştırma proje okullarının etkili okul özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliklerinin diğer okullara göre fark yaratıp yaratmadığı ve etkili okulların oluşmasını sağlayıp sağlamadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki yönetici ve öğretmenler, öğretmen olarak atanma yeterlilikleri ve özlük hakları bakımından birbiriyle aynı özelliklere sahip olmakla birlikte çalıştıkları okul türü proje kapsamında olan ve olmayan şeklinde birbirinden ayrılmaktadır. Bu sayede okullar arasında karşılaştırma yapma imkânı elde edilmiştir. Araştırma 2019 yılında İstanbul'daki 15'i proje kapsamında olan, 9'u da proje kapsamında olmayan toplam 24 okulda çalışan 603 yönetici ve öğretmenle yapılmıştır. Balcı'nın hazırlamış olduğu Etkili Okul Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre proje okullarının etkili okul özelliklerinin tüm boyutları bakımından proje kapsamında olmayan okullardan daha etkili olduğu görülmüştür. Proje okulları, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler şeklindeki tüm faktörler boyutunda öğretmenler tarafından 'tamamen etkili' olarak kabul edilmektedir. Proje okullarının, eğitim olanakları, fiziksel altyapı imkânları, zengin eğitim araç-gereçleri ve daha küçük gruplarla ders yapma olanakları ile katılımcılar tarafından daha etkili okul olarak algılanmasını sağladığı görülmektedir. Proje okullarında çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılmış olması da bu okulların etkililiğini arttırdığı söylenebilir. Özellikle müdürün kendi ekibini kurma yetkisi, iyi okul imajı, meslekî gelişim imkânları ve program çeşitliliğinin bu okulları daha etkili yapan unsurlar olarak öne çıktığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliklerinin bu okulların etkili okul özelliklerini kazanmasında önemli rol oynadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Proje Okulu, İmam Hatip Lisesi, Verimlilik, Liderlik, Program Çeşitliliği.

*) Dr., Türkiye Cumhuriyeti Lefkoşa Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği, Eğitim Yöneticisi
(e-posta: ahmedkoc@hotmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-4401>

Comparative Investigation of the Effective School Characteristics of the Project AIHHS and Non-Project AIHHS

Abstract

This research aims to determine the effective school characteristics of project schools. It has been tried to determine whether the structural and administrative characteristics of the project schools make a difference compared to other schools and whether they create effective schools. The research was conducted according to the quantitative research method. Although the teachers in the research have the same characteristics in terms of their professional qualifications and personal rights, the type of school in which they work is differentiated within the scope of the project. In this way, it was possible to make comparisons between schools. The research was conducted in 2019 with 603 teachers working in 24 schools, 15 of which are in the scope of the project and 9 of them are not in the project. The Effective School Scale prepared by Balcı was used. According to the results of the research, it was seen that project schools were more effective in terms of all dimensions of effective school features than schools non-project. The project schools is considered to be fully effective tarafından by teachers in all factors dimensions: schools, administrators, teachers, the school environment, students andd parents. It is seen that the project schools are perceived by the participants as more effective schools with their educational facilities, physical infrastructure facilities, rich educational tools and the opportunity to make lessons with smaller groups. It can be said that working time in project schools is limited to eight years, which increases the effectiveness of these schools. In particular, the principal's authority to establish his / her own team, good school image, professional development opportunities and diversity of programs have been identified as the elements that make these schools more effective. As a result, it has been determined that the structural and administrative characteristics of the project schools play an important role in gaining effective school features of these schools.

Keywords: *Effective School, Project School, Imam Hatip High School, Productivity, Leadership, Program Diversity.*

1. Giriş

1.1. Proje Okulu

Proje okulları (PO), “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014)

PO’nu yönetsel olarak diğer okullardan ayıran en temel özellik, okul müdürünün yardımcılarını ve öğretmen kadrosunun oluşmasında söz hakkının olmasıdır. Ayrıca PO’daki yönetici ve öğretmenlerin aynı okulda en fazla sekiz yıl çalışabilecek olması, her yılın sonunda yönetici ve öğretmenler için performans değerlendirmesinin yapılması diğer yönetsel farklılıklar olarak söylenebilir. Yapısal olarak; PO’nın öğrencilerini Lise Giriş

Sınavı (LGS) ile alması, sınıf mevcutlarının en fazla 30 öğrenciden oluşması, yönetici-öğretmen-akademisyen ve ilgili sivil toplum kuruluşlarından oluşan bir danışma kurulunun zorunlu olması, ulusal ve uluslararası eğitim programları ve projelerinin uygulanması PO'nu diğer okullardan ayıran yapısal özellikler olarak ifade edilebilir (MEB, 2016).

PO içinde Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL)'nin farklı bir özelliği daha vardır ki o da program çeşitliliği uygulamasıdır. Program çeşitliliği hem farklı proje AİHL'lerinde hem de aynı proje AİHL bünyesinde farklı eğitim modellerinin uygulanabilmesine imkân sağlamaktadır. Program çeşitliliği ile öğrencilerin istedikleri alanda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanmaktadır. Program çeşitliliği sayesinde öğrenciler, proje AİHL bünyesinde fen bilimleri, sosyal bilimler, ilahiyat, yabancı dil, spor ve sanat alanlarında yoğun bir eğitim görebilmektedir (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DOGM], 2018). Okulları bilginin transfer edildiği bir yer olmaktan çıkarıp bilginin üretildiği bir yere dönüştürmeyi amaçlayan Milli Eğitim Bakanlığı, hayata geçirdiği proje okulları ile onların bilgi ve teknolojideki gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabilen üretken ve etkili okullar olmasını hedeflemektedir (MEB, 2018).

1.2. Etkili Okul

Günümüzde eğitimciler ve eğitim araştırmacıları genellikle hesap verebilirlik, akademik başarı, öğretim performansı ve okul etkililiği gibi konular üzerinde tartışmaktadırlar. Özellikle, eğitim kalitesi okulun etkililiği ile yakından ilgilidir. Geleneksel okulların çalışması, yüksek kaliteli okul eğitimi talebini karşılayamadığından, okul reformu eğilimi giderek artmaktadır (Lu & Lin, 2016). Etkili okul kavramı; etkili okul özelliklerine sahip okullarda öğretmenlerin kolektif çalışma kültürü içinde çalıştıkları, bunun bir sonucu olarak da öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin ve kazanımlarının artabileceği inancına dayanır (Donohoo, 2018; Sharratt, 2019). Ayrıca okul yapısında daha yüksek seviyede ortaya çıkan eğitimsel ve yönetsel özellikleri temsil eder (Modin, Låftman, & Östberg, 2017).

Etkili Okul; “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur” (Balcı, 2013). Okullardaki eğitimin kalitesini yükseltebilmek için uygulanan çalışmalar etkili okul kavramını meydana getirmiştir (Helvacı & Aydoğan, 2011). Etkili okulları geleneksel okullardan ayıran pek çok özellik bulunmaktadır. Ancak etkili bir okul oluşturmak veya sürdürmek için bu özelliklerden hiçbiri kendi başına yeterli değildir. Bileşenler, tüm okul topluluğu üyelerinin bir parçası olarak okula bağlılık ve iş tatmini açısından gerekli koşulları sağlamak için birbiriyle örtüşmek, birbiriyle iç içe geçmek ve birbirlerini desteklemek zorundadır (Preston, Goldring, Guthrie, Ramsey, & Huff, 2017). Etkili okulların ortak özellikleri politika ve finansman gibi yönetim sistemi, okul organizasyonu, öğretme-öğrenme süreçleri ve okul kültürü başlıklarında toplanır (Intxausti, Etxeberria, & Bartau, 2017). Okulları potansiyel olarak etkili kılan yönleri, iyi bir liderlik, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, güçlü bir akademik odaklanma ve olumlu bir okul iklimi şeklinde ifade edilebilir (Ramberg, Brolin Låftman, Fransson, & Modin, 2019).

Etkili okulun boyutları yönetici, öğretmen, öğrenci, veli-okul çevresi ve okul kültürü olarak beş başlık altında incelenebilir. Yönetici liderliği, öğretmen yeterliliği, öğrenci sorumluluğu, çevrenin eğitime pozitif katkısı, okulun olumlu kültürü ve öğrenme ortamı gibi faktörler okulun etkililiğine tesir eden önemli faktörlerdir (Balci, 2013). Bu beş boyutu şekillendiren unsurlar olarak; eğitim öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, olumlu okul iklimi, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, meslekî gelişim çalışmaları, çalışanların yüksek bağlılığı ve iş doyumu, okulun fiziksel durumu, iletişim ve insanî ilişkiler, öğrenci performansının değerlendirilmesi, etkili sınıf yönetimi ve öğretmenlerin karar sürecine katılması sayılabilir (Şişman, 2013).

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türk Milli Eğitim sisteminde henüz yeni sayılabilecek PO'nın etkili okul özelliklerinin, etkili okul oluşumunda kritik öneme sahip yöneticiler ve öğretmenler tarafından ne düzeyde algılandığının tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, PO'nın kendilerini diğer okullardan ayıran özelliklerinin bu okulların etkili okul olma özelliğine ne düzeyde yansıdığını yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre tespit etmektir.

PO'nın oldukça yeni olması, bu okullardan beklenen etkili okul özelliklerinin oluşup oluşmadığını araştırma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple literatür taraması yapıldığında her ne kadar etkili okul ile ilgili araştırmalar ve hatta sınavla öğrenci alan Anadolu Liseleri'nin etkililiği üzerine çalışmalar olsa da proje okulları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı düzeydedir. Bu açıdan bu çalışmanın alanında önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir.

PO'da yönetim ve öğretmenler için getirilen sınırlı görev süresi ile “*performans yönetimi*” ve “*hesap verilebilirlik*”; kurulan danışma kurulu ile “*öğretimsel liderlik*” uygulamaları, etkili okul olma hedefine ulaşmada önemli faktörler olarak kabul edilebilir. Buna ek olarak, okul müdürüne tanınan kendi takımını kurma yetkisinin okulun etkililiğine ne düzeyde yansıdığını ölçmek, eğitim yönetimi açısından oldukça kıymetli gözükmektedir. Çünkü Milli Eğitim sistemi içinde devlet okullarındaki bu yetki paylaşımı bir ilktir. Bunun okul etkililiğine yansımalarının olumlu olacağı eğitim politikalarını belirleyiciler tarafından varsayılmıştır. Ancak konu ile ilgili yeterli veri bulunmadığı söylenebilir. Bu çalışmanın eğitim politikalarını belirleyicilerine ve uygulayıcılarına önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi: “Yönetici ve öğretmenler etkili okul olma özellikleri açısından okullarını ne düzeyde algılamaktadırlar?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri:

1. Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerinde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullar, etkili okulun tüm boyutları açısından ne düzeyde algılanmaktadır?
2. Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerinde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okul algıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerinde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri;
 - a. Yaş
 - b. Cinsiyet
 - c. Eğitim durumu
 - d. Branş
 - e. Kıdem
 - f. Okuldaki çalışma süresi
- değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma PO'nın etkili okul özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma, nicel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu olan okullardaki yönetici ve öğretmenlere yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile durum tespiti yapılmıştır. Tarama modeli geçmişteki veya mevcut durumu var olduğu şekliyle betimleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2004).

Araştırma öğretmen olarak atanma yeterlilikleri ve özlük hakları bakımından birbiriyle aynı özelliklere sahip olmakla birlikte çalıştıkları okul türü proje kapsamında olan ve proje kapsamında olmayan şeklinde birbirinden ayrı olan öğretmenlerle yapılmıştır. PO'nın etkili okul özellikleri, proje kapsamında olmayan okulların etkili okul özellikleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada hem proje okullarının hem de proje kapsamında olmayan okulların etkili okul özellikleri farklı boyutlarda ele alınmış ve sonuçlar analiz edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da bulunan tüm Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL)'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre İstanbul'daki AİHL'de toplam 8026 yönetici ve öğretmen görev yapmaktadır.

İstanbul'daki proje kapsamında olan 55 AİHL'den seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 15 okul ve proje kapsamında olmayan 128 AİHL'den aynı şekilde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 9 okul ve bu okullarda çalışan toplam 603 yönetici ve öğretmen araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada proje kapsamında 15 okul, proje kapsamında olmayan okullardan ise 9 okulun seçilme sebebi; proje kapsamında olmayan okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin sayısal bakımdan proje okullarında çalışanlara oranla daha fazla olmasıdır.

Örneklem grubunun evreni temsil gücünü hesaplamada .95 güven düzeyi ve .05 sapma miktarı olarak kabul edilmiştir. Yapılan işlem sonucunda bu çalışmanın 8026 birimlik

olan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 370 olarak hesaplanmıştır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Elde edilen bu sonuca göre araştırmadaki 603 birimden oluşan örneklemin, çalışma evrenini temsil gücü için yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişken	N	%
Okul Türü	Proje AİHL	370	61,4
	Proje Olmayan AİHL	233	38,6
Cinsiyet	Kadın	354	58,7
	Erkek	249	41,3
Yaş	20-24	18	3
	25-29	113	18,7
	30-34	103	17,1
	35-39	113	18,7
	40-44	125	20,7
	45+	131	21,7
Eğitim Durumu	Lisans	461	76,5
	Yüksek lisans	137	22,7
	Doktora	5	0,8
	Türkçe	13	2,2
	Türk Dili ve Edebiyatı	61	10,1
	Tarih	32	5,3
	Coğrafya	26	4,3
	Matematik	92	15,3
	Fen Bilgisi	13	2,2
	Fizik	13	2,2
	Kimya	15	2,5
	Biyoloji	13	2,2
	Felsefe	19	3,2
	İngilizce	36	6,0
	Beden Eğitimi	12	2,0
	Branş	Müzik	5
Bilişim Teknolojileri		6	1,0
Rehber		16	2,7
Arapça		14	2,3
DIKAB		29	4,8
İHL Meslek Dersleri		170	28,2
Sosyal Bilgiler		9	1,5

MEB'deki hizmet süresi	1-9	292	48,4
	10-19	225	37,3
	20 ve üstü	86	14,3
Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi	1-5	432	72
	6-10	138	23
	11 ve üstü	33	5
TOPLAM		603	%100

Araştırma katılımcılarının demografik özelliklerine bakıldığında pek çok açıdan yeterli veri elde edilebilecek bir grup özelliği taşıdığı görülmektedir. Özellikle kurum türü, cinsiyet, yaş, branş ve çalışma süreleri bakımından gruplar arasında önemli düzeyde bir homojenlik bulunmaktadır. Bu durum araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Balcı (1993)'nin hazırlamış olduğu “*Etkili Okul*” ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler, beşli Likert tipindeki ölçeğe uygun şekilde hazırlanmış olup, bu maddeler, etkili okul özelliklerini belirten ifadelerden meydana gelmektedir. İfadelere verilebilecek cevaplar beş kategoride bir araya getirilmiş olup, bu kategoriler; “*tamamen katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, orta derecede katılıyorum, az katılıyorum, hiç katılmıyorum*” şeklinde derecelendirilmiştir. Veriler test edilmeden önce puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Etkili Okul Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov, Skewness ve Kurtosis Değerleri

Etkili Okul Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Skewness		Kurtosis		Kolmogorov-Smirnov İstatistik Anlamlılık	
Yönetici	12	-,185	,324	-,121	,947	,085	,124
Öğretmen	24	,147	,652	,405	,928	,069	,102
Okul Ortamı	23	-,198	,583	-,362	,764	,076	,095
Öğrenci	6	-,235	,370	-,224	,893	,085	,117
Veli	6	,202	,401	,211	,638	,072	,088

Test sonuçlarına göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin uygun olduğu görülmektedir. Skewness değerinin +1 ile -1 arasında, Kurtosis değerinin ise +2 ile -1 arasında

olması gerektiği kabul edilmektedir (Huck, 2008). Kolmogorov-Smirnov Normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Puanların $p>0.05$ olması durumunda dağılımın normal dağılımdan anlamlı farklılık sergilemediği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Ölçek, “Okul Yöneticisi”, “Öğretmenler”, “Okul Ortamı”, “Öğrenciler” ve “Veliler” olmak üzere 5 boyutunu kapsayan 71 sorudan oluşmaktadır (Balci, 2013). Ölçeğin faktörlerinin yük değerleri, Cronbach’s Alpha değerleri ve içsel tutarlılık katsayıları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Etkili Okul Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Yük Değerleri, Cronbach’s Alpha Değerleri ve İçsel Tutarlılık Katsayıları

Etkili Okul Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Madde Korelasyonları	Madde Toplam Cronbach’s Alpha Değeri	İçsel Tutarlılık Katsayıları			
				Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	
Yönetici	12	,68	,74	,93	32,74	48,86	48,86
Öğretmen	24	,50	,78	,94	10,85	15,39	64,25
Okul Ortamı	23	,55	,79	,94	7,23	13,85	78,10
Öğrenci	6	,54	,76	,93	4,21	4,70	82,80
Veli	6	,52	,75	,94	4,13	4,52	87,32
Toplam	71	,50	,79	,94	-	-	-

Bu sonuçlara göre ölçeğin genel olarak Cronbach’s Alpha değeri ,94 olarak tespit edilmiştir. Bu değer veri toplama aracının güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir (Ghobadian, Speller, & Jones, 1994).

Ölçeğin madde korelasyonları ise ,50 - ,79 arası olup, literatürde ,30’un üstündeki değerlerin testlerde kullanılabilmesi belirtilmektedir. Belirtilen beş faktör ölçeğin toplam varyansının %87’sini açıklamaktadır. Tüm boyutlarda varyansının %87 olması ölçeğin geçerli olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 04/02/2019 ile 08/04/2019 tarihleri arasında İstanbul’da gerçekleştirilmiştir. Daha önce uygulama izni alınan veri toplama aracının uygulanması için okul yönetimleri ile işbirliği yapılarak okulların uygun gün ve saatleri tespit edilmiştir.

Ölçekler katılımcılara okullarında ziyaret edilerek dağıtılmış, izin ve onayları alındıktan sonra uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analiz için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının etkili okul olma özelliklerinin tespit edilmesinde aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Araştırmada tüm alt problemlerin özellikleriyle uyumlu istatistiksel analizler uygulanmıştır.

Grup sayısı iki olan demografik faktörler arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla t testi kullanılmıştır. Grup sayısı ikiden çok demografik faktörler için ise ilk aşamada homojen dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Bunu tespit etmek amacıyla Levene testi kullanılmıştır. Homojen dağılan gruplarda Anova testi kullanılarak gruplar arasında farklılığın 0.05 (%95) anlamlılık seviyesinde olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen gruplarda hangi grupların ayrıştığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır. Homojen dağılım göstermeyen gruplarda ise farklılık testi olarak Anova testinin alternatifi olan Brown-Forsyth testi kullanılmıştır. Brown-Forsyth sonucuna göre farklılık tespit edilen gruplarda hangi grupların ayrıştığını belirlemek amacıyla Tamhane T2 testi kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan 5'li Likert Ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanması ve kendi aralarında derecelendirilerek katılımcıların sorulara katılım düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla, puanlar 1 ile 5 arasında beş eşit parçaya bölünmüş ve çıkan değerler kategorize edilmiştir. Her dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ puan aralıkları düzenlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanması 1,00 – 1,80 arası “Hiç etkili değil”, 1,81 – 2,60 arası “Az etkili”, 2,61 – 3,40 arası “Orta düzeyde etkili”, 3,41 – 4,20 arası “Çoğunlukla etkili” ve 4,21 – 5,00 arası “Tamamen etkili” şeklinde yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Proje AİHL'nin Etkili Okul Olma Düzeyleri

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullarının Etkililik Düzeyleri

Faktör	Okul Türü	t	Anlamlılık	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Yönetici Boyutu	Proje AİHL	5,488	,000*	4,29	0,58	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL			3,96	0,79	Çoğunlukla etkili
Öğretmen Boyutu	Proje AİHL	9,481	,000*	4,21	0,54	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL			3,71	0,64	Çoğunlukla etkili
Okul Ortamı Boyutu	Proje AİHL	9,138	,000*	4,22	0,51	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL			3,75	0,67	Çoğunlukla etkili
Öğrenci Boyutu	Proje AİHL	4,142	,000*	4,22	0,52	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL			3,52	0,63	Çoğunlukla etkili
Veli Boyutu	Proje AİHL	5,058	,000*	4,21	0,53	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL			3,48	0,66	Çoğunlukla etkili

*P<0.01

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi olan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre tüm boyutları bakımından okullarının etkililik düzeylerini belirlemek için uygulanan test sonuçlarına göre proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'ler arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın proje AİHL'ler lehine olduğu görülmektedir. Proje kapsamında olan AİHL'lerdeki yönetici ve öğretmenler okullarını tüm boyutlar bakımından tamamen etkili görmektedirler. Proje kapsamında olmayan AİHL'lerdeki yönetici ve öğretmenler ise okullarını tüm boyutlar bakımından çoğunlukla etkili görmektedirler.

Proje AİHL'lerdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul göstergelerinden yönetici boyutu en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir ($\bar{x}=4,29$). Sonrasında proje okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenler ($\bar{x}=4,22$) puanla okullarının tamamen etkili okul ortamına sahip olduğunu ve öğrenci boyutunun da aynı düzeyde etkili olduğunu kabul etmektedirler. Yönetici ve öğretmenler proje okullarının öğretmen ve veli boyutunun da ($\bar{x}=4,21$) puanla tamamen etkili olduğunu düşünmektedirler.

Proje kapsamında olmayan AİHL'lerdeki yönetici ve öğretmenler ise okullarını tüm boyutlar bakımından çoğunlukla etkili görmektedirler. Proje kapsamında olmayan AİHL'lerdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul göstergelerinden yönetici boyutu proje okullarındaki gibi en yüksek puanla ($\bar{x}=3,96$) değerlendirilmiştir. Bu durum okulun daha etkili okula dönüşmesinde okul müdürünün kilit bir rol oynadığını göstermektedir. Genel olarak her zaman söylenen “*okul, müdürü kadardır*” söylemi öğretmenlerin görüşlerinde hayat bulmuş gibidir. Etkili okulun oluşması için müdürün çok yönlü liderliği gerekmektedir (Balcı, 2013; Şişman, 2013). Bununla birlikte iki okul türü arasında hem yönetici boyutunda hem de diğer boyutlarda anlamlı farklılık görülmektedir.

Proje kapsamında olmayan AİHL'lerdeki yönetici ve öğretmenler okul ortamı boyutunu ($\bar{x}=3,75$) puanla, sonrasında ($\bar{x}=3,71$) puanla öğretmen boyutunu çoğunlukla etkili olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenci ($\bar{x}=3,52$) ve veli ($\bar{x}=3,48$) boyutları ise proje kapsamında olmayan AİHL yönetici ve öğretmenlerine göre en düşük aritmetik ortalama ile değerlendirilen boyutlar olmuştur.

3.2. Demografik Özelliklerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Özelliklerine Yönelik Algı Düzeyleri

Okulunun etkililik düzeylerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin algılarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi araştırma üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bulgular maddeler halinde verilmiştir.

3.2.1. Cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısı

Cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Etkili Okul Algılarının Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Faktör	Cinsiyet	N	t	Anlamlılık	Aritmetik Ortalama
Yönetici Boyutu	Kadın	354	-0,872	,384	4,14
	Erkek	249			4,19
Öğretmen Boyutu	Kadın	354	1,670	,096	4,04
	Erkek	249			3,96
Okul Ortamı Boyutu	Kadın	354	-1,172	,242	3,95
	Erkek	249			3,87
Öğrenci Boyutu	Kadın	354	-0,251	,683	4,02
	Erkek	249			3,97
Veli Boyutu	Kadın	354	1,058	,347	3,74
	Erkek	249			3,71

Yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan test sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

3.2.2. Yaş değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısı

Yaş değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Etkili Okul Algılarının Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Faktör	Levene Testi		Brown-Forsyth Testi		Anova Testi		Farklılık Görülen Yaş Aralıkları
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık	
Yönetici Boyutu	2,143	,059			2,232	,050*	35-39 yaş ile 45+ yaş grupları
Öğretmen Boyutu	,232	,948			2,770	,017*	35-39 yaş ile 45+ yaş
Okul Ortamı Boyutu	2,430	,034*	2,557	,028*			35-39 yaş ile 45+ yaş
Öğrenci Boyutu	,580	,422			-0,478	,761	-
Veli Boyutu	2,981	,079			-1,625	,095	-

*p< 0.05

Yaş değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul görüşlerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan test sonucuna göre, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli boyutlarının homojen dağıldığı, okul ortamı boyutunun ise homojen dağılmadığı görülmüştür. Hem homojen dağılan gruplar için yapılan hem de homojen dağılmayan grup için yapılan testler sonucunda gruplar arasında üç boyutta anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucuna göre 35-39 yaş grubu ile 45 ve üstü yaş grubu arasındaki öğretmenlerin etkili okul algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 35-39 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Grupların etkili okula yönelik verdikleri cevaplar ve puan değerleri tüm boyutlara göre Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Yaşa Göre Aralarında Anlamlı Farklılık Olan Grupların Etkili Okul Algıları

Faktör	Yaş Aralığı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Yönetici Boyutu	35-39 Arası	4,35	0,58	Tamamen etkili
	45+	4,08	0,66	Çoğunlukla etkili
Öğretmen Boyutu	35-39 Arası	4,21	0,58	Tamamen etkili
	45+	3,87	0,63	Çoğunlukla etkili
Okul Ortamı Boyutu	35-39 Arası	4,23	0,52	Tamamen etkili
	45+	3,98	0,59	Çoğunlukla etkili

Araştırma sonuçlarına göre 35-39 yaş aralığındaki grubun her üç boyutta da okullarına yönelik algıları tamamen etkili şeklinde olmuştur. Yönetici boyutu 35-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4,35$) puanla en yüksek puanla değerlendirdikleri boyut olurken, okul ortamı boyutu ($\bar{x}=4,23$) ve öğretmen boyutunu ($\bar{x}=4,21$) birbirine yakın puanlarla değerlendirmişlerdir.

Buna karşılık 45 ve üstü yaş grubunun okullarının etkililiğine yönelik algıları ise daha düşük düzeyde olup çoğunlukla etkili şeklinde gerçekleşmiştir. 45 ve üstü yaş grubu yönetici boyutunu ($\bar{x}=4,08$) puanla, okul ortamı boyutunu ($\bar{x}=3,98$) puanla ve öğretmen boyutunu ise ($\bar{x}=3,87$) puanla değerlendirmişlerdir.

İki grup arasında etkili okulun öğrenci ve veli boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

Diğer yaş grupları arasında ise etkili okulun hiçbir boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

3.2.3. Eğitim durumu değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısı

Yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir

Tablo 8. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Etkili Okul Algılarının Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Faktör	Levene Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	,600	,549	,185	,531
Öğretmen Boyutu	,003	,097	,751	,472
Okul Ortamı Boyutu	,856	,425	,058	,943
Öğrenci Boyutu	,742	,623	,235	,684
Veli Boyutu	,512	,346	,178	,568

Tüm faktörlerin homojen dağıldığı ve test sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde eğitim durumunun anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

3.2.4. Branş değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısı

Yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Branş Değişkenine Göre Etkili Okul Algılarının Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Faktör	Levene Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	1,467	,082	1,323	,152
Öğretmen Boyutu	1,646	,075	,988	,485
Okul Ortamı Boyutu	1,850	,092	1,080	,386
Öğrenci Boyutu	1,512	,069	1,268	,763
Veli Boyutu	1,398	,087	,995	,818

Tüm faktörlerin homojen dağıldığı ve test sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde branş değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

3.2.5. Kıdem değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısı

Yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 10. Kıdem Değişkenine Göre Etkili Okul Algılarının Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Faktör	Levene Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	1,968	,118	,071	,976
Öğretmen Boyutu	,075	,973	1,568	,196
Okul Ortamı Boyutu	1,992	,114	,898	,442
Öğrenci Boyutu	,089	,785	1,422	,284
Veli Boyutu	1,543	,153	,657	,370

Tüm faktörlerin homojen dağıldığı ve test sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde kıdem değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

3.2.6. Görev yaptığı okulundaki çalışma süresi değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısı

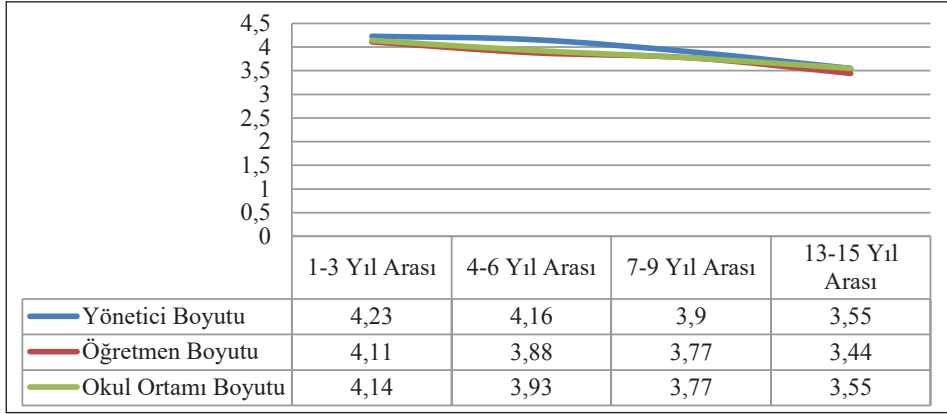
Yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında görev yaptığı okulundaki çalışma süresi değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Etkili Okul Algılarının Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Faktör	Levene Testi		Anova Testi		Farklılık Görülen Çalışma Süreleri
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık	
Yönetici Boyutu	,521	,761	3,969	,002*	1-3 yıl ile 13-15 yıl
Öğretmen Boyutu	1,045	,390	6,450	,000*	1-3 yıl ile 4-6 yıl; 7-9 yıl ve 13-15 yıl
Okul Ortamı Boyutu	,337	,890	5,878	,000*	1-3 yıl ile 4-6 yıl; 7-9 yıl ve 13-15 yıl
Öğrenci Boyutu	,642	,712	1,050	,421	-
Veli Boyutu	1,263	,705	,964	,852	-

Yapılan analizlerin sonuçlarına bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde görev yaptığı okulundaki çalışma süresinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Çalışma süresi 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 13-15 yıl olan gruplar arasında ilk üç boyutta anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yönetici boyutunda görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl arası olan yönetici ve öğretmenlerle 13-15 yıl arası olan yönetici ve öğretmenler arasında %95 düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl arası olan yönetici ve öğretmenler lehinedir. Öğretmen ve okul ortamı boyutlarında ise görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl arası olan yönetici ve öğretmenlerin lehine 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 13-15 yıl arası olanlar arasında %95 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre görev yaptığı okuldaki çalışma süresi arttıkça yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında düşüş görülmüştür. Bunu gösteren grafik Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1. Aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerine yansımaları.

Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini önemli düzeyde değiştirmektedir. Bu değişiklik ters orantılıdır. Aynı okulda çalışma süresi arttıkça okulun etkililiğine yönelik algı zayıflamaktadır.

Yönetici boyutunda görev yaptığı okulundaki çalışma süresi 1-3 yıl arası olan yönetici ve öğretmenler ($\bar{x}=4,23$) puanla okullarını tamamen etkili kabul ederlerken, 13-15 yıl arası olan grubun algısı ise ($\bar{x}=3,55$) puanla çoğunlukla etkilidir.

Öğretmen ve okul ortamı boyutunda ise görev yaptığı okulundaki çalışma süresi 1-3 yıl arası olan yönetici ve öğretmenlerin 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 13-15 yıl olan gruplardan daha yüksek bir puanla etkili okul algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca görev yaptığı okuldaki çalışma süresi arttıkça etkili okula yönelik algının azaldığı da belirlenmiştir.

Örneğin öğretmen boyutunda, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl arası olan grubun etkili okul algısı ($\bar{x}=4,11$) iken bu algının 4-6 yıl arasında ($\bar{x}=3,88$) puana, 7-9 yıl arasında ($\bar{x}=3,77$) puana ve 13-15 yıl aralığında ise ($\bar{x}=3,44$) puana gerilediği görülmektedir. Benzer tablo okul ortamı boyutunda da görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Proje kapsamında olan AİHL'nin etkili okul olma özelliklerinin proje kapsamında olmayan AİHL ile karşılaştırılarak incelendiği bu çalışmada proje okullarının etkili okul özelliklerinin tüm boyutları bakımından tamamen etkili düzeyde ve proje kapsamında olmayan okullardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Proje AİHL tüm boyutlarda yönetici ve öğretmenler tarafından 'tamamen etkili' olarak kabul edilmektedir. Proje kapsamında olmayan AİHL ise tüm boyutlarda bir alt düzeyde 'çoğunlukla etkili' olarak görülmektedir. Proje okulunun yapısal ve yönetsel özellikleri etkili okul oluşmasına katkı sağladığı ifade edilebilir. Çünkü araştırma neticesinde Proje AİHL'deki ve proje kapsamında olmayan AİHL'deki öğretmenlerin bütün sorulara verdikleri cevaplar, proje okulu lehine farklılık göstermektedir.

Bulgular, literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. Aslan (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında proje okullarının kendine ait bazı özellikleri (çalışan rotasyonu gibi) sebebiyle etkililik düzeyinin arttığını belirtmiştir (Aslan, 2018). Aynı şekilde Kaya (2018) proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmasında proje okulu yönetim modelinin eğitim sisteminde fark oluşturduğunu söylemek için henüz yeterli bulgu olmasa da proje okullarının bunun işaretlerini verdiğini ifade etmiştir (Kaya, 2018). Proje okullarının etkili okulun tüm boyutları açısından diğer okullardan daha yüksek düzeyde olması, proje okullarının eğitimde fark oluşturmak için doğru bir model olduğu hakkındaki işaretleri kuvvetlendirmektedir. Çünkü açılmasından henüz kısa bir zaman geçmesine rağmen proje okulları, öğretmen ve yöneticilerde daha fazla iş doyumunu, bağlılık ve motivasyona; öğrenci ve velilerde ise daha yüksek hedef ve beklentilere; sonuç olarak daha etkili bir okul algısına sebep olmuştur.

Araştırma sonucuna göre etkili okul boyutları içinde yönetici boyutunun en etkili boyut olduğu görülmektedir. Şişman (1996), Baştepe (2002), Yılmaz (2006) ve Kaplan (2008) araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlar ve etkili okul boyutları arasında en etkili olarak algılanan boyutun, yönetici boyutu olduğunu ifade etmişlerdir (Şişman, 1996; Baştepe, 2002; Kaplan, 2008; Çubukçu & Girmen, 2006; Yılmaz, 2006).

Araştırmada yaş faktörünün etkili okul algısı için anlamlı fark oluşturan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. 35-39 arası yaş grubunun etkili okulun tüm boyutlarında tamamen etkili olarak algı düzeyine sahip iken, 45 yaş ve üstü öğretmenlerin daha alt düzeyde bir etkililik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak proje okullarında uygulanan yönetsel ve yapısal değişikliklerin 45 yaş ve üstü öğretmenler tarafından tereddütle karşılanması şeklinde açıklanabilir. Bu değişimin etkili okul oluşumuna katkı sağlayıp sağlamayacağı hususundaki şüpheler bu algının farklılaşmasının

sebeplerinden biri olabilir. Çünkü literatürdeki araştırmalara bakıldığında yaş değişkeninin etkili okul algısı üzerindeki yansımaları ile ilgili hem benzer hem de farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Örneğin Balcı (1993) öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça öğretmenlerin akademik başarılarına ve okulun etkililiğine daha çok önem verdiklerini söylemektedir ki bu araştırmanın sonuçları onunla örtüşmemektedir. Buna göre proje okullarından kaynaklı bir farklılıktan bahsedilebilir. Kaplan (2008) ve Şahin Dinçsoy (2011) ise araştırmalarında yaş değişkeninin etkili okul algısı için farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptığı okullarındaki çalışma süresi, öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini önemli düzeyde değiştirmektedir. Bu değişiklik ters orantılıdır. Öğretmenin okulda çalışmaya başladığı yıldan itibaren okulun etkililiğine yönelik algısında tüm boyutlarda aşağı yönelimli bir seyir söz konusudur. İlk üç yıl tamamen etkili düzeyde iken bu oran giderek azalmakta ve onuncu yıldan itibaren bu algı orta düzeye kadar düşmektedir. Bunun sebebi olarak henüz yeni kurulmuş olan proje okullarında yeni görev yapmaya başlayan öğretmenlerin etkili okulun tüm boyutlarına yönelik beklentilerinin çok yüksek seviyede olması ile açıklanabilir. Ancak bu beklentilerin zaman içinde zayıflamasının etkili okulun tüm boyutlarına yönelik algıda düşüşe yol açtığı söylenebilir. Literatürde bulunduğu kurumdaki çalışma süresinin etkili okula yönelik algısı ile ilgili benzer ve farklı bulgulara rastlanılmaktadır. Tunçel (2008) araştırmasında okuldaki hizmet süresinin etkili okul algısı üzerinde bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır (Tunçel, 2008). Kaplan (2008) ve Tuncel (2013) araştırmalarında çalıştığı okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olan öğretmenlerin özellikle etkili okulun yönetici boyutunda diğer gruplardan anlamlı farklılık gösterdiğini, diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır (Kaplan, 2008; Tuncel, 2013). Balcı (1993) ise öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arttıkça öğretmenlerin akademik başarılarına ve okulun etkililiğine daha çok önem verdiklerini söylemektedir.

Araştırma bulgularına göre demografik özelliklerden cinsiyet, eğitim durumu, branş ve meslekî kıdem etkili okul algısı için anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında bu değişkenlerin etkili okul algısı üzerindeki yansımaları ile ilgili hem benzer hem de farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeninin Yılmaz (2006), Ayık ve Ada (2009), Şahin Dinçsoy (2011); öğrenim durumu değişkeninin Ayık ve Ada (2009), Şahin Dinçsoy (2011); kıdem değişkeninin Ayık ve Ada (2009), Şahin Dinçsoy (2011) ve branş değişkeninin Ayık ve Ada (2009)'ya ait çalışmalarda etkili okul algısı için farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu değişkeninin Yılmaz (2006); branş değişkeninin Yılmaz (2006), Kaplan (2008) ve kıdem değişkeninin Yılmaz (2006), Kaplan (2008), Şahin Dinçsoy (2011)'a ait çalışmalarda ise etkili okul algısı için farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada proje okulunun etkili okula dönüşmesinde müdürün kilit bir rol oynadığı ve müdürün liderlik vasıflarının oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, proje okulu müdürlerinin genel anlamda okullarının etkili okula dönüş-

mesinde kendilerine verilen yetki ve imkânları olumlu yönde kullandıkları söylenebilir. Proje AİHL'deki öğretmenler, yönetici boyutunda okullarını 'tamamen etkili' olarak algılamaktadırlar. Etkili okul ölçeğinin yönetici boyutundaki sorulara katılımcıların verdiği cevaplarda iki okul türünde önemli farklılık ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında olmayan AİHL'deki öğretmenler ise yönetici boyutunda okullarını 'çoğunlukla etkili' olarak görmektedirler. Bu sonuca göre proje okulu müdürlerinin öğretmenleri okula bağlaması, onlara ilgi gösterip, destek vermesi ve yüksek beklentilere yönlendirmesi proje okullarının daha etkili olmasını sağlayan unsurlar arasındadır.

Literatüre bakıldığında benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Etkili okul çalışmalarının öncülerinden olan Weber (1971) liderlik ve öğrencilerden yüksek beklentilerin (Weber, 1971); Murphy ve Hallinger (1988) de idarecilerin güçlü öğretimsel liderlik rolünün etkili okul için önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Murphy & Hallinger, 1988). Sammons ve arkadaşları (1995) profesyonel liderliği, paylaşılmış vizyon ve hedefleri ve yüksek beklentileri etkili okulun 11 özelliğinin içinde saymışlardır (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Balcı (2013) yaptığı çalışmada etkili okulun oluşması için müdürün çok yönlü liderliği gerektiğini, Şişman (2013) de etkili okulun oluşması için müdürün çok yönlü liderliği ile beraber vaktinin çoğunu eğitim-öğretim işleri ile geçirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Birçok araştırmacı okul müdürünün liderlik vasfı ile okul etkililiği arasında olumlu yönde yüksek bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir (Zigarelli, 1996), (Özdemir & Sezgin, 2002), (Helvacı & Aydoğan, 2011), (Tuncel, 2013), (Akçay Güngör, 2018).

Araştırma sonucunda proje okullarındaki okul ortamının proje kapsamında olmayan okullara göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Proje okullarında öğretmenlerin okulun hedef ve amaçları konusunda anlaşmaya varmış olmaları, bu amaçlara ulaşılması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında ahenk, müşterek hareket etme ve bütünleşmenin varlığı, eğitim ve öğretim için pozitif bir ortam oluşmasını sağlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin performanslarını ve verimliliklerini olumlu etkilemekte, bunun sonucu olarak da okul daha etkili hale gelmektedir. Literatürde benzer bulgular mevcuttur. Hoy ve arkadaşları (1991) araştırmalarında öğretmenlerin okullarına, mesleklerine ve öğrencilerine olan bağlılığı yükseldikçe, okulun etkililiğinin de çoğalacağı neticesine ulaşmışlardır (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Balay (2000) sistemdeki insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılamamasının nedeni olarak iş görenlerin örgütsel bağlılığının azalmasının gösterildiğini ifade etmektedir (Balay, 2000). Jones ve George (2003) örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların daha fazla çaba göstereceklerini, DuBrin ve arkadaşları da (2006) bağlılık düzeyi yüksek iş görenlerin, performanslarının da artacağını ifade etmektedir (Jones & George, 1998; DuBrin, Dalglish, & Miller, 2006). Birçok araştırmacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile okul etkililiği arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir (Brady, 1988), (Şişman, 2013), (Akçay Güngör, 2018). Okul ortamı boyutundaki yönetici ve öğretmen görüşleri, okulun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısının büyük olduğunu göstermektedir. Çünkü proje okullarında sınıf mevcutlarının 30 ile sınırlandırılmış olması, eğitim araç ve gereçlerinin hayli zengin olması ve tüm düzenlemelerin sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olma-

sı bu okulları daha etkili hale getirmektedir. Katılımcılar bu maddelerde proje okullarını diğer okullardan daha yüksek düzeyde etkili olarak görmektedirler. Literatürde hem benzer hem de farklı bulgular mevcuttur. Koç ve Baştaş (2019) araştırmalarında proje okullarındaki bu özellikler sayesinde çevrede ‘iyi okul’ algısı oluştuğunu ifade etmektedirler. Proje okulunun hem öğrencilerinin hem de öğretmenlerinin bu durumdan olumlu yönde etkilendiklerini ifade etmektedirler. Çünkü pek çok öğretmen bu özelliklerinden dolayı proje okullarında yüksek düzeyde meslekî doyum yaşamaktadır (Koç & Bastas, 2019). Sammons ve arkadaşları (1995), Şişman (1996), Özdemir ve Sezgin (2002), Çubukçu ve Girmen (2006) ve Altun ve Çakan (2008) çalışmalarında etkili okulların, öğrencilerinin başarısını arttırmak amacıyla cazip fizikî mekânları ve zengin eğitim-öğretim malzemelelerini etkili şekilde kullandıklarını ifade etmektedirler (Altun & Çakan, 2008).

Uygulanan ulusal/uluslararası projeler ile AİHL’de proje okulunda program çeşitliliği uygulamasının etkili okul oluşumuna önemli ölçüde katkısının olduğu söylenebilir. Bu özellikleri ile proje okulları hem öğrencilerinin bireysel çabalarını, gelişmelerini ve yaratıcı düşüncelerini teşvik ederken hem de öğretmenlerinin meslekî gelişimine katkı sunmaktadır. Bu kategorideki tüm maddelerde proje AİHL’deki öğretmenler, okullarını ‘tamamen etkili’ olarak algılamakta iken proje kapsamında olmayan AİHL’deki öğretmenler ise okullarını ‘çoğunlukla etkili’ olarak görmektedirler.

Etkili okulun özellikleri hakkında literatüre bakıldığında benzer özellikler görülmektedir. Japon eğitim sistemi üzerinde çalışmalar yapan Levine ve Lezotte (1990) öğrenci odaklı eğitim-öğretim, öğrencilerin öğrenme becerilerini elde etmesine yoğunlaşmış bir program, idareci ve öğretmenlerin devamlı surette ilerlemelerini temin edecek hizmet içi eğitimler, üretkenliğe katkı sunan ve sağlayan okul ikliminin etkili okula dönüştüren özellikler olduğunu vurgulamaktadırlar (Yıldırım Duranay, 2005). Ronald Edmons (1983) öğrenmeye odaklı bir yapıyı ve bütün öğrencilerin üst düzeyde öğrenme fırsatını elde edebileceği bir ortamı, Balcı (1993) öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinlikleri, Şişman da (2013) etkili okullarda işbirlikçi öğrenme odaklı öğretim etkinlikleri etkili okulun özellikleri arasında saymaktadırlar. Tüm sektörlerde istenen başarının elde edilebilmesi için bütün süreçlerde paydaşların bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekir (Genç Kavas, Gültekin ve Emek, 2016). Ayrıca proje AİHL’de uygulanan program çeşitliliği ve çeşitli eğitim modelleri hem bu okulların sürdürülebilirliği hem de sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için önemlidir (Koç & Bastas, 2019). Kaya (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında projelerin ve etkinliklerin yapılması ve artırılarak devam ettirilmesi gerektiği yönünde bulgulara yer vermiştir.

5. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir:

Yönetici ve öğretmenler Proje AİHL’ni proje kapsamında olmayan AİHL’e göre etkili okulun tüm boyutlarında daha etkili olarak algılamaktadır. Bu durum zaman içinde okullar arasındaki farkın daha fazla açılmasına yol açabilir. Bu sebeple okullar arasında

farkın daha da açılmaması, fırsat eşitliğinin sağlanması için proje kapsamında olmayan okulların etkililik düzeylerini arttırmaya yönelik tedbirler alınabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında hem yaş değişkeninin hem de görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkeninin etkili okulun yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarında değişikliğe yol açtığı görülmüştür. 45 yaş ve üstü öğretmenler ile görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 13 yıldan fazla olan yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algısını yükseltmek için özellikle yönetici ve okul ortamı boyutlarıyla ilgili tedbirler alınabilir.

Etkili okul boyutları arasında öğrenci ve veli boyutu en düşük etki algısına sahip boyutlardır. Bu boyutların güçlendirilmesi amacıyla velilerin okul ile işbirliğini ve katılımını arttırmaya yönelik tedbirler alınabilir.

Program çeşitliliği uygulamasının olduğu proje AİHL'nin çoğunluğu akademik eğitim yapmaktadır. Bu okullar içinde program çeşitliliğinin bir sonucu olarak spor ve güzel sanatlar ile ilgili programları uygulayan proje okulları ve bölümleri yaygınlaştırılabilir.

İstanbul'da yapılan bu çalışmanın benzeri diğer illerimizde ve Türkiye genelinde yapılarak ortaya çıkan sonuçların karşılaştırması yapılabilir. Bunun neticesinde eğitim politikalarını belirleyiciler daha sağlıklı verilerle karar alma imkânına kavuşabilirler.

Proje okullarının etkililik düzeyine katkı sunan değişkenlerin belirlenmesi ve sonraki çalışmalar için bir yol haritası oluşturmak amacıyla bir takım çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: lgs/öss sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Aslan, S. (2018). *Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi ve Sebhattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(19), 134-158.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (6. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve tasımalı eğitim yapan ilköğretim okul yöneticisi, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik alguları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Brady, L. (1988). The Principal as a climate factor in Australian schools: a review of studies. *Journal of Educational Administration*, 26(1), 73-81. <https://doi.org/10.1108/eb009941>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, (2018). *Proje imam hatip liseleri program çeşitliliği tanıtım kitapçığı*. Erişim adresi: <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/ImamHatipTanitim-Kitapcigi.pdf>. Son Erişim Tarihi: 11.07.2019.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- DuBrin, A. J., Dalglish, C. ve Miller, P. (2006). *Leadership: 2nd Asia-Pasific edition*. Sydney: John Wiley & Sons.
- Fraenkel, J. R. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York, USA: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Genç Kavas, H., Gültekin, M. ve Emek, Ö. F. (2016). Patient satisfaction in the context of total quality management:an example of sivas state hospital, Global Business Research Congress, 2, 1-9.
- Ghobadian, A., Speller, S. ve Jones, M. (1994). Service quality: concepts and models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11(9), 43-66. <https://doi.org/10.1108/02656719410074297>
- Helvacı, M. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Huck, S. W., (2008). *Reading statistics using SPSS for Windows*. (6th ed.), London: Sage Publications.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. ve Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the autonomous region of the basque country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Jones, G. R. ve George, J. M. (1998). The experience and evolution of trust: implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*, 23(3), 531-546. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926625>

- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul özelliklerini karşılama düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, A. (2018). *Proje okullarının yapısına ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, A. ve Bastas, M. (2019). The evaluation of the project school model in terms of organizational sustainability and its effect on teachers' organizational commitment. *Sustainability*, 11(13), 3549. <https://doi.org/10.3390/su11133549>
- Lu Y.-L. ve Lin Y.-C. (2016). How to identify effective schools in the new period: use the fuzzy correlation coefficient of distributed leadership and school effectiveness. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 9(4), 347-359. <https://doi.org/10.6148/IJITAS.2016.0904.06>
- MEB (2016). Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2016, 1 Eylül), Resmi Gazete (Sayı: 29818), Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>. Son Erişim Tarihi: 12.07.2019.
- MEB (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun. (2014, 1 Mart), Resmi Gazete (Sayı: 28941), Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>. Son Erişim Tarihi: 12.07.2019.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf. Son Erişim Tarihi: 05.12.2019.
- Modin, B., Låftman, S. ve Östberg, V. (2017). Teacher rated school ethos and student reported bullying—a multilevel study of upper secondary schools in stockholm, sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1565. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121565>
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175-181. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819>
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 210.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R. ve Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E. ve Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm.

- International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Inst. of Education, Univ. of London.
- Sharratt, L. (2019). *CLARITY: What matters most in learning, teaching, and leading*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi* [Yayınlanmamış Araştırma Raporu]. Eskişehir.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (4. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçel, M. (2008). *Genel liseler ile Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weber, G. (1971). Inner-City children can be taught to read: four successful schools. *CBE Occasional Papers*, (18), 1-42.
- Yıldırım Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110. <https://doi.org/10.1080/0220671.1996.9944451>