

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article  
Geliş Tarihi / Date Received : 21.11.2020  
Kabul Tarihi / Date Accepted : 19.01.2021  
Yayın Tarihi / Date Published : 15.03.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-829153>

## FARKLI SOSYO EKONOMİK ÇEVRELERDE BULUNAN OKULLARIN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Ender KAZAK<sup>1</sup>

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Düzce ili merkezindeki farklı sosyo ekonomik çevrelere sahip okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür. Ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, okulların çevresini oluşturan velilerin sosyo ekonomik durumları ve bu okulların liselere giriş sınavından (LGS) son üç yıldaki başarı oranları esas alınmıştır. Bu bağlamda araştırmaya, ikisi düşük sosyo ekonomik çevrede (DSE); üçü ise yüksek sosyo ekonomik (YSE) çevrede bulunan ortaokullar ve bu okullarda çalışan öğretmenler dâhil edilmiştir. Araştırma verileri, yüz yüze yapılan görüşmelerle ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan 13 öğretmenin görüşleri betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda, etkili okulun sahip olması gereken özellikler teması, örgütsel ve çevresel özellikler olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmıştır. Okulun etkililiğini sınırlayan etkenler teması, örgütsel ve çevresel etkenler olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmıştır. Daha sonra, her alt tema kendi içinde benzer kodlar ve farklı kodlar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul etkililiği, sosyo ekonomik çevre, öğretmen

## TEACHERS' VIEWS ON THE EFFECTIVENESS OF THE SCHOOLS IN DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC ENVIRONMENTS

### ABSTRACT

This study aims to determine teachers' views on the effectiveness of the schools in different socio-economic environments in the city center of Düzce. The research was conducted in a multiple holistic case study design, one of the case study designs. In the study, in which the criterion sampling was used, the parents' socio-economic status who formed the schools' environment and the success rates of these schools in the high school entrance exam (HSEE) in the last three years were taken as a basis. In this context, the study included two schools in low socio-economic environment (LSE) and three secondary schools in high socio-economic environment (HSE) and teachers working in these schools. 13 teachers' views were subjected to content analysis. The data were collected through face-to-face interviews and an interview form consisting of open-ended questions. At the end of the research, the characteristics that an effective school should have are grouped under two sub-themes: organizational and environmental characteristics. The factors limiting the school effectiveness are grouped under two sub-themes as organizational and environmental factors. Then, each sub-theme was discussed in two categories as similar codes and different codes. In the context of the results, suggestions were made to researchers and practitioners.

**Keywords:** School effectiveness, socio-economic environment, teacher

<sup>1</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5761-6330>

## 1. GİRİŞ

1970 ve 1980'lerde genel olarak okul gelişimi ve özellikle de etkili okulların özellikleri ile ilgili çok sayıda araştırma yayımlandı. Yüzlerce araştırma ve araştırmaya dayalı makale, öğrencilerin sosyo ekonomik geçmişine bakılmaksızın, alışılmadık derecede başarılı olan okulların özelliklerini belirlemeye çalıştı. Dahası, çok sayıda okul, bu araştırmaların sonuçlarını, öğrenci performansını artırmak için kendi etkili okul programlarını tasarlamak için kullandılar (Levine, 1990). Çünkü etkili okulların özelliklerinin neler olduğunu bilmenin ve bu özellikleri tüm okullara bilerek uygulamanın, tüm okulların da etkililiğini sağlayacağı düşünülmekteydi (Townsend, 1997). Etkili okullar ile ilgili yapılan bu araştırmalarda, okul etkililiğine yol açan değişkenlerin tanımlanmış ve kesin bir kombinasyonunun olmadığı ve çeşitli değişkenlerin incelenmesinin, hiçbir şekilde okul etkililiğinin tüm resmini gösteremeyeceği görüldü. Çünkü okulun etkililiği, okulun sosyal-kültürel yapısıyla, eğitim kadrosuyla, öğrencileriyle ve sosyo ekonomik yapısını yansıtan değerlerle doğrudan ilişkilidir (Thoukididou, 2015). Kısaca, çok yönlü ve karmaşık sosyal sistemler olan okullar için etkililiği kavramlaştırmak zordur. Günümüzde hâlen neyin örgütsel etkililiği oluşturduğu konusundaki tanımlar sürekli değişmektedir (Çobanoğlu & Badavan, 2019). Oysa okul etkililiğinin tanımlanmasına ve yorumlanmasına ve ölçütlerinin neler olması gerektiğine rehberlik eden kavramsal bir model olmadan, bir okulun etkililiği hakkında konuşmak zordur. Bu nedenle okul etkililiğini farklı bakış açılarından ele alan pek çok model geliştirilmiştir. Bu araştırma, eğitim programlarında ve planlarında belirlenen amaçların başarılması modelinden hareketle, amaç modeli (Balcı, 2014) çerçevesinde yürütülmüş ve okulların akademik başarı çıktıları olan liselere geçiş sınavlarındaki (LGS) başarı oranları ölçüt alınmıştır.

### 1.1. Etkili okul ve göstergeleri

Örgütsel etkililik, geleneksel olarak amaçların gerçekleştirilmesi durumuna göre tanımlanır (Hoy & Miskel, 2012; Nastiezaie & Musavinejad, 2018). Yani bir örgüt amaçlarına ne kadar çok ulaşabiliyorsa o derece etkilidir (Arslantaş & Özkan, 2014; Balyer, 2013; Helvacı & Aydoğan, 2011). Etkili okul kavramı ise okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olması, etkili okul kavramına olan ilgiyi arttırmıştır (Helvacı & Aydoğan, 2011). Başaran (1982) okul etkililiğini, öğretimsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Etkili okul, birey ve toplumun eğitim-öğretim ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayan öğrenci merkezli ve çağdaş bir eğitim öğretim kurumudur (Baştepe, 2009). Etkili okulların göstergeleri, güçlü liderlik özellikleri, yüksek beklentiler, dostane atmosfer ve meslektaşlara karşı özenli tutumdur (Behlol vd., 2019). Bir başka anlatımla okul etkililiği, eğitim-öğretim süreçlerinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğine dayanan; süreçten çok sonuçlara yoğunlaşan ve odağında öğrenci başarısının yer aldığı bir kavramdır (Mujis, 2006, akt. Polatcan & Cansoy, 2018). Hoffman (1991) açık bir okul misyonu, etkili öğretimsel liderlik ve uygulamaları, yüksek beklentiler, güvenli, düzenli ve olumlu bir çevre, sürekli program geliştirme, öğretimsel zamanın maksimum kullanımı, öğrenci süreçlerinin sıklıkla izlenmesi ve olumlu aile okul ilişkileri olmak üzere sekiz etkili okul özelliği belirlemiştir (akt. Yıldırım vd., 2017). Etkili okulda, eğitim-öğretim süreci ve ortamının temel amacı; etkili öğretmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Baştepe, 2009). Tüm bunlara ek olarak etkili okulun, öğrencilerin yalnızca akademik çıktılarına göre değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik yönden de istedik çıktılarına göre değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Okul gelişimi, genellikle öğrenciler için istenilen çıktılar elde etmekle yani öğrencilerin ulusal kamu sınavlarında başarılı olmaları gibi akademik ölçütlerle ilişkilendirilmekte ve okulların etkililiğinin artırılmasıyla ilgilenmektedir (Rhodes & Brundrett, 2009). Okul etkililiği ile ilgili çalışmaların da odak noktasını, öğrenci öğrenmesi ve sınıf seviyesi süreçleri oluşturmaktadır. Alanyazına bakıldığında, okul etkililiğini konu alan çalışmaların odak noktasını, sınıflardaki ve okullardaki fiili öğretim ve öğrenme süreçlerine daha fazla önem vermesi oluşturmaktadır (Creemers & Reezigt, 1997). Dolayısıyla aritmetik (akademik) başarı, genellikle okul etkililiğinin belirlenmesinde diğer kriterlerden daha uygun görülmektedir ve okullar arasındaki etkililik farklılıklarını belirlemede, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri esas alınmaktadır (Blair, 2002; Scheerens, 2001; Werf, 1997). Etkililik, hangi okulların öğrencilerinin daha fazla ve hangilerinin daha az başarıya ulaştığını belirlemek için bu ölçülebilir başarı hedeflerindeki başarı düzeyleri karşılaştırılarak ölçülmektedir (Bennett & Harris, 1999). Kısaca, etkili okulları belirleyen mihenk taşı, öğrencilerin eğitim çıktıları üzerindeki etkisi ile (Mortimore, 1998, akt. Sun vd., 2007) yani öğrencilerin akademik başarılarıyla özdeşleştirilmektedir (Polatcan & Cansoy, 2018). Başarıya dayalı değerlendirme, öğrenci başarısının, okul kalitesinin doğrudan bir ölçütü olduğu varsayımına dayanır ve bu varsayım mutlak doğru değildir. Öğrenci başarısı okullardan etkilenmekle birlikte; başarı, okulların kontrolünün ötesindeki bağlamsal değişkenlerden, özellikle öğrencinin sosyo ekonomik durumundan güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Yani okulların ortalama test puanları arasındaki birçok fark, farklı okulların farklı çevreden öğrencilere hizmet etmesinden kaynaklanmaktadır (Hippel, 2009; Scherer & Nilsen, 2019).

Okulun hangi fonksiyonlarıyla etkili olacağı biliniyor olsa da etkililiğini belirlemek oldukça güçtür. Çünkü okulu oluşturan faktörlerin çok farklı ve karmaşık olması, okulla ilgili paydaşların okuldan beklentilerinin farklı olması, okulu çevreleyen sosyo kültürel ve ekonomik özelliklerin çeşitliliği gibi etkenler, okul etkililiğini belirlemeyi güçleştirmektedir (Arslantaş & Özkan, 2014). Dahası, bu farklılıkları ülkeler temelinde ele almak, işi daha da çıkmaza sokmaktadır. Çünkü gelişmekte olan ülkelerdeki okulların etkililiğini değerlendirmek, farklı bağlamsal gerçeklikleri nedeniyle, gelişmiş ülkelerdekilerden oldukça farklı kriterler içerebilir (Harber & Davies, 1997, akt. Harber & Muthukrishna, 2000). Scheerens (2001), gelişmekte olan ülkelerdeki okul etkililiğindeki okullar arası farklılıkların, sanayileşmiş ülkelerdekilerden çok daha büyük olduğunu, bu durumun nedeni olarak da kaynak girdi faktörlerinin ve öğretim süreçlerinin etkisinin olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte, Townsend'ın (1997) yaptığı çalışma, hem Avustralya hem de Amerikan örneğinde, okulun etkili olmasına neden olan koşulların aynı olduğunu göstermiştir. Araştırma, etkili bir okulun, iyi bir liderliğe ve personele, iyi politikalara; personelin, ebeveynlerin ve öğrencilerin ortak hedeflere yönelik bir ekip olarak çalışmaya teşvik edildikleri güvenli ve destekleyici bir ortama sahip olduğunu her iki ülke için de kanıtlar niteliktedir.

### 1.2. Okul etkililiğinde sosyo ekonomik çevre faktörü

Okulun sosyo ekonomik çevresi, okulun etkililiğini belirleyen önemli boyutlardan sadece biridir ve öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sosyo ekonomik avantaj veya dezavantajın, okulda öğrendiklerini etkilediği, yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır (Hopkins vd., 2005, akt. Rhodes & Brundrett, 2009). Bazı araştırmalar, dezavantajlı bölgelerde yüksek seviyede okul verimliliğinin elde edilmesinin son derece zor olduğunu ve sürdürülmesinin daha da zor olduğunu gösterirken (Bellei vd., 2019), bazı araştırmalar, düşük gelirli ailelerin çocuklarına hizmet veren ve üstün akademik sonuçlar elde eden okulların da bulunduğunu göstermiştir. Yani düşük gelirli ailelerin çocuklarının da iyi akademik sonuçlar elde ettikleri belirlenmiştir (Henríquez vd., 2012). Brookover vd.'nin (1979) Michigan ilkokullarında; Rutter vd.'nin (1979) Londra ortaokullarında yaptıkları çalışmalar, öğrencilerin sosyo ekonomik özelliklerinin etkilerinden bağımsız olarak, okul süreçlerinin öğrenci çıktılarını üzerinde önemli etkilerinden olduğunu göstermiştir (akt. Teddlie vd., 1985). Aslında etkili bir okul, sosyal, ekonomik ve kültürel arka planla ilgili beklentilere bakılmaksızın, tüm öğrencilerin iyi sonuçlar almasını sağlayan bir okul olmalıdır (Suárez-Ortega vd., 2012; Werf, 1997). Görüldüğü gibi, okul etkililiği hakkındaki alanyazının bir kısmı, okullar arasındaki farklılıkların, öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerinin nispeten az olduğunu iddia ederken (Guldemon & Bosker, 2009), bir kısmı da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çok az etkisi olduğu varsayımına meydan okumaktadır (Purkey & Smith, 1983).

Okul etkililiğinde sosyal sınıf farklılıklarının belirleyici olduğu görüşü yaygındır. Buradaki etkililik kavramı, bir okulun, öğrencilerinin diğer okullara göre akademik başarıları üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Ortalama olarak daha yüksek sosyal sınıftan çocukların daha etkili okullara gittiği söylenebilir (Hobbs, 2016). Dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin neden yetersiz okul kariyerlerine sahip olduğunu açıklayan iki tür süreç vardır (Boudon, 1974, akt. Guldemon & Bosker, 2009): Birincisi, bu öğrenciler, daha düşük kültürel sermayeye sahip ve entelektüel çevreye mensup ailelerden gelirler. Boudon, bu durumu sosyal tabakalaşmanın birincil etkileri olarak adlandırır. İkincisi, bu öğrenciler, okul kariyerlerinde belirli branşlar noktasında (mesleki eğitim veya genel eğitim) oldukça iyi gelişmeler bile yetersiz seçimler yaparlar. Sosyal tabakalaşmanın bu ikincil etkileri, Boudon'un belirttiği gibi, öğrencilerin yaptıkları maliyet-fayda analizlerinden kaynaklanmaktadır. Ekonomik (karşılığını almadan önce çok fazla yatırım yapmak zorundadırlar) ve sosyal sermaye (seçimlerinde onları destekleyen birkaç tanıdık ve arkadaş) eksikliği seçimlerini etkiler. Çoğu çocuk, okula geniş bir şekilde paylaşılan kültürel miras ve kültürel sermaye ile ve öğrenme arzusuyla gelmez. Bu durum, gelişmiş ülkeler için de geçerlidir. Çok kültürlü, gelir ve servet açısından büyük eşitsizliklerin bulunduğu toplumlarda, yoksulluk sınırının altında yaşayan çocukların okulda akademik başarı gibi basit hedeflere sahip olmaları mümkün görülmemektedir (Jamieson & Wikeley, 2000).

### 1.3. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit ederek, okulların etkililiğinin artırılmasına katkıda bulunacak bakış açılarını geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okullardaki öğretmenlerin,

- 1- Etkili okul özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Okullarının etkililiğini sınırlayan etkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

#### 1.4. Araştırmanın önemi

Türkiye’de okul etkililiğine ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Oysa okulun etkililiği, bir eğitim sisteminin ulaşmak isteyeceği nihai ve asıl bir hedeftir. Etkili bir okulu oluşturan özelliklerin evrensel bir listesini yapmak mümkün olmayacağı gibi etkililiğin nasıl sürdürülebilir kılınabileceğine ilişkin uygulanabilir, ortak ve kesin sonuçlar da bulunmamaktadır. Ayrıca, etkililiğin belirleyicileri, bir ülkedeki bölgelere, okul türlerine, okul büyüklüğüne ve okulların kamu sektörü ya da özel sektöre ait oluşuna göre farklılıklar gösterebilir (Hofman vd., 2015). Ancak okullar, etkililikleri açısından belirli öğrenci grupları için önemli ölçüde farklılıklar gösteriyorsa, o zaman etkililiğe dair farklılık gösteren faktörlerin araştırılması, eşit fırsatlara ilişkin politikaların tasarlanması ve uygulanması açısından önemlidir (Strand, 2010). Bu çalışmada, okul etkililiğinde sosyo ekonomik çevre faktörünün belirleyici olduğu yaklaşımdan yola çıkılmamıştır. Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin, okul etkililiğinde rol oynayan değişkenlere ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın deseni

Bu araştırma, farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine araştırılması bakımından, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularının temel alındığı ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı, derinlemesine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür. Bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, çalışmada da iki farklı sosyo ekonomik çevrede bulunan okulların etkililiği araştırılmış, daha sonra birbiriyle karşılaştırmalar yapılmıştır.

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırma, Düzce il merkezinde bulunan ortaokullarda yürütülmüş olup, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinde, belli bir amaç doğrultusunda araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumlar seçilir ve ampirik genellemeler yerine derinlemesine anlamaya odaklanılır (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme yönteminde, evrenden belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar seçilir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada belirlenen ölçüt, okulların düşük sosyo ekonomik (DSE) çevre ile yüksek sosyo ekonomik (YSE) çevrede bulunmaları ve bu okulların liselere giriş sınavından (LGS) son üç yıldaki başarı oranlarıdır. Şehir merkezinde bulunan ve düşük gelir düzeyine sahip velilerden oluşan iki okul ile yüksek gelir düzeyine sahip velilerden oluşan üç okul, ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla on üç öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okullara, DAÖ1 (düşük sosyo ekonomik çevrede A okulunda çalışan birinci öğretmen) ve YAÖ1 (YSE çevrede A okulunda çalışan birinci öğretmen) şeklinde kodlar verilerek isimler gizli tutulmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin betimleyici özellikleri sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri*

	<b>Katılımcılar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Branş</b>	<b>Kıdem</b>
<b>DSE Çevrede Çalışan Öğretmenler</b>	DAÖ1	Erkek	PDR	15
	DAÖ2	Kadın	Matematik	21
	DAÖ3	Erkek	Türkçe	13
	DBÖ1	Erkek	Türkçe	9
	DBÖ2	Kadın	Matematik	6
	DCÖ1	Erkek	Fen B.	26
<b>YSE Çevrede Çalışan Öğretmenler</b>	YAÖ1	Erkek	Beden Eğitimi	5
	YAÖ2	Erkek	Sosyal Bilgiler	11
	YBÖ1	Kadın	Matematik	25
	YBÖ2	Kadın	Türkçe	17
	YCÖ1	Erkek	İngilizce	24
	YCÖ2	Erkek	Fen B.	20
	YCÖ3	Erkek	Matematik	22

\* Öğretmenlerin gizliliğini korumak amacıyla kodlar kullanılmıştır.

Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen DSE çevrede bulunan okulların, sınav ile öğrenci alan okullara öğrenci gönderme sayıları, kişi bazında gösterilmiştir. Daha düşük sınav başarısı ile öğrenci alan bazı meslek lisesi okulları tabloda gösterilmemiştir. Sınav ile öğrenci alan okullar, en yüksek sınav puanı ile alan okullardan düşük puan ile öğrenci alan okullara doğru sıralanmıştır. Bu bağlamda, DSE çevrede bulunan okulların, sınav ile öğrenci alan okullara öğrenci gönderme sayıları yok denecek kadar azdır (Tablo 2).

**Tablo 2.**

*DSE Çevrede Bulunan Okulların Sınav ile Öğrenci Alan Okullara Öğrenci Gönderme Sayıları*

<b>DSE Çevrede Bulunan Okullar</b>							
	<b>Yıl</b>	<b>Mezun Sayısı</b>	<b>Fen L.</b>	<b>Anadolu L.</b>	<b>İmam Hatip L.</b>	<b>Sosyal Bilimler L.</b>	
<b>A Okulu</b>	2018	20	0	0	0	0	
	2019	55	0	0	0	0	
	2020	30	0	0	0	0	
<b>B Okulu</b>	2018	79	0	0	1	1	
	2019	50	0	0	0	0	
	2020	68	0	0	0	0	
<b>C Okulu</b>	2018	61	0	0	1	0	
	2019	56	0	0	0	0	
	2020	68	0	0	1	0	

Tablo 3’te araştırmaya dâhil edilen YSE çevrede bulunan okulların, sınav ile öğrenci alan okullara öğrenci gönderme sayıları, kişi bazında gösterilmiştir. Daha düşük sınav başarısı ile öğrenci alan bazı meslek lisesi okulları tabloda gösterilmemiştir. Sınav ile öğrenci alan okullar, en yüksek sınav puanı ile alan okullardan düşük puan ile öğrenci alan okullara doğru sıralanmıştır. Bu bağlamda, YSE çevrede bulunan okulların, sınav ile öğrenci alan okullara öğrenci gönderme sayıları oldukça yüksektir (Tablo 3).

**Tablo 3.**

*YSE Çevrede Bulunan Okulların Sınav ile Öğrenci Alan Okullara Öğrenci Gönderme Sayıları*

<b>YSE Çevrede Bulunan Okullar</b>							
	<b>Yıl</b>	<b>Mezun Sayısı</b>	<b>Fen L.</b>	<b>Anadolu L.</b>	<b>İmam Hatip L.</b>	<b>Sosyal Bilimler L.</b>	
<b>A Okulu</b>	2018	260	14	20	14	4	
	2019	213	9	15	11	3	
	2020	359	21	20	15	4	
<b>B Okulu</b>	2018	241	15	17	4	0	
	2019	250	16	22	1	5	
	2020	321	32	25	1	7	
<b>C Okulu</b>	2018	316	18	21	0	0	
	2019	264	17	19	5	2	
	2020	457	16	31	6	1	

### 2.3. Verilerin toplanması

Araştırma verileri, yüz yüze yapılan görüşmeler ile ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla, öncelikle alanyazın taranmış, yapılan çalışmalar incelenmiş ve iki adet yarı yapılandırılmış soru geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, görüşme öncesi hazırlanır fakat görüşme esnasında sorular yeniden düzenlenebilir. Bu sorular, tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Merriam, 2018). Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler sonrasında, soru sayısı aynı kalmış fakat sorular üzerinde düzenlemeler yapılarak kısaltılmıştır. Böylece kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını ve araştırmanın amacına uygun olup olmadığını anlamak amacıyla üç öğretmen ile ön uygulama yapılmış ve soruların anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Böylece soruların iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçüt alınan okullar belirlendikten sonra, bu okullarda görev yapan öğretmenlerle tanışmak ve randevu almak amacıyla ön görüşmeler yapılmış; gönüllü olan öğretmenlerden, uygun gün ve saatte görüşmek üzere randevu alınmıştır. Görüşme öncesi yönlendirmeye meydan vermeyecek şekilde, etkili okulun tanımı yapılmış ve araştırmanın odağı vurgulanmıştır. Görüşmeler esnasında alternatif ve sonda sorulara yer verilerek anlaşılabilirlik sağlanmaya ve derinlemesine veri toplamaya çalışılmıştır. Görüşmeler yazıya geçirilirken öğretmenlerin izni alınarak aynı zamanda ses kayıt cihazına da kaydedilmiştir. Görüşmeler, 25 dakika ile 40 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler, araştırmanın soruları kapsamında belirlenen temalara göre özetlenebilir ve yorumlanabilir. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, verileri tematik çerçeveye göre işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada betimsel analiz yapılırken öncelikli olarak alanyazına göre hazırlanan görüşme sorularından yola çıkılarak tematik çerçeve oluşturulmuştur. Betimsel analiz, araştırma sorularının, tema olarak kullanılmasına imkân tanıyan bir yöntem olması nedeniyle, temaların isimlendirilmesinde araştırma sorularından yararlanılmıştır. Daha sonra, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla, dört aşamadan oluşan içerik analizi süreci takip edilmiştir. Öncelikle, veriler dikkatli bir şekilde birkaç kez okunmuş ve verilerde öne çıkan anahtar sözcükler kodlanmıştır. Belirlenen bu kodlardan ortak anlam içerenler, kavramsallaştırılarak ilgili alt tema altında toplanmıştır. Bir sonraki aşamada elde edilen bu bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, yorumlanmadan yani doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, araştırmacı ve alanda uzman bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmış, belirlenen kodlar incelenerek Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü ( $Güvenirlik=Görüş\ Birliğı/[Görüş\ Birliğı+Görüş\ Ayrılığı] \times 100$ ) kullanılmıştır. Bu işlem sonrası, kodlayıcılar arası görüş uyum oranı birinci soru için .89; ikinci soru için, .91 olarak bulunmuştur.

## 2.5. İnandırıcılık

Araştırma sorularının hazırlanmasında ve kodların alt temalar ile uyumunda uzman görüşü alınarak çalışmanın inandırıcılığı artırılmak istenmiştir. Görüşme esnasında öğretmenlere, kendilerinin ve okullarının isimlerinin gizli tutulacağı güvencesi verilmiştir. Bu amaçla, katılımcılara rumuz isimler verilmiştir. Zaman zaman verdikleri yanıtlar tekrarlanarak ve özetlenerek, görüşme esnasında katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmenler ile görüşmeler esnasında, araştırma verilerinin önce kendileriyle paylaşılacağı ve onaylarının alındıktan sonra araştırmada kullanılacağı güvencesi verilmiştir. Böylece, öğretmenlerin verdikleri cevaplarda samimi olmaları ve aynı zamanda ifade edilen görüşlerin kaydedilmesinde araştırmacı hatasının en aza indirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, öznel algı ve görüşlerinden mümkün oldukça uzak kalacak şekilde verileri kodlamış ve anlamlandırmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle de bu durum desteklenmiştir. Kodlar ve kodlardan alt temalar oluşturma aşamalarında araştırmacı ve uzman görüşleri arasındaki tutarlılığı anlamak amacıyla, Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Araştırma esnasında ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler, görüşme esnasında not edilen verilerle karşılaştırılarak araştırmaya aktarılmıştır. Böylece araştırma verilerinin onaylanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı ve öğretmenlerin özellikleri açıkça ve detaylı bir şekilde sunulmuştur.

## 2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.04.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/61

## 3. BULGULAR

### 3.1. Etkili okulun sahip olması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri

Etkili okulun sahip olması gereken özellikler teması, örgütsel ve çevresel özellikler olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmış; daha sonra her alt tema kendi içinde benzer kodlar ve farklı kodlar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Her bir alt temaya ve kategoriye ilişkin kodlar öğretmenlerden bazılarının ifadeleriyle direkt aktarılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu “Öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**  
*Etkili Okulun Sahip Olması Gereken Özellikler*

Tema	Alt Temalar	Kategori	DSE Çevrede Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri	YSE Çevrede Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri
			Kodlar	Kodlar
Etkili Bir Okulun Sahip Olması Gereken Özellikler	Örgütsel Özellikler	Benzer Kodlar	Akademik başarı (DBÖ1)	Akademik başarı (YBÖ1)
			Öğrencinin öğrenme isteği/okula bağlılığı (DAÖ2)	Öğrencinin öğrenme isteği/okula bağlılığı (YBÖ1)
			Okul kültürü (DCÖ1)	Okul kültürü (YCÖ3) (YAÖ2)
	Farklı Kodlar	Aktif akademik katılım (DAÖ2)	Öğrencilerin Okuması (YAÖ1)	
		Hedeflerine ulaşabilme (DAÖ1)	İletişim (YBÖ1)	
		Yönetici özellikleri (DAÖ3)	Kalabalık olmayan sınıflar (YBÖ2)	
Çevresel Özellikler	Benzer Kodlar	Huzurlu ve mutlu bir ortam (DAÖ2) (DBÖ1)	İyi/özverili öğretmen kadrosuna sahip olmak (YAÖ2) (YCÖ3)	
		Öğrenci gelişimini sağlama (DBÖ2)	Uygulama alanlarına/fiziki alanlara sahip olma (YAÖ1) (YAÖ2) (YBÖ1) (YCÖ2)	
		Aile/Veli desteği (DAÖ2)	Yaparak yaşayarak öğrenme ortamları (YAÖ1)	
Farklı Kodlar	Farklı Kodlar	Tüm paydaşları etkili kılma çabası (YAÖ1)		
		Sosyo kültürel çevre (DAÖ2)	Aile/Veli desteği (YAÖ2)	
		Uyum (sacayağı arasındaki) (DAÖ3)	Sosyo kültürel çevre (YBÖ2)	
			Uyum (sacayağı arasındaki) (YBÖ2) (YCÖ2)	
			Eğitilmiş/bilinçli veli (YCÖ3)	

### 3.1.1. Etkili bir okulun sahip olması gereken örgütsel özelliklere ilişkin benzer kodlar

Akademik başarının yüksek olması, etkili okulların özellikleri arasında görülmektedir. Bir öğretmen, tek ölçütün akademik başarı olmaması gerektiğini fakat toplumda etkili okulun, akademik başarısı yüksek olan okul olarak algılandığını vurgulamıştır.

*“Etkili bir okulda akademik başarı yüksek olur. Sınavla alan okullara öğrenci gönderebilen okul etkili okuldur...”* (DBÖ1)

*“Akademik başarı olduğu zaman ister istemez ön planda zaten.. Bu tartışılır bakın. Bu benim savunduğum bir şey olduğu için söylemiyorum fakat toplumda akademik başarısı yüksek olan okula etkili okul gözüyle bakılıyor.”* (YBÖ1)

Öğrencinin öğrenme isteğinin, öğretmenin öğretme isteğini etkilediğini ifade eden bir öğretmen, ortamın (çevrenin) önemini vurgulamıştır. Yine bir başka öğretmen, öğrencinin okulunu sevmesinin önemini vurgulayarak etkili okulun bir başka özelliğini dile getirmiştir.

*“Etkili bir okulda bulunması gereken, öğrencinin öğrenme isteğidir. Siz ne yaparsanız yapın, öğrenci istemedikten sonra bir şey elde edemiyorsunuz. Öğrenci kendini kapatırsa öğrenme gerçekleşemez. ... Başka okullardaki öğretmeni buraya getirseniz başarılı olabilecekler mi bakalım? Aynı fakülteden mezunuz, aynı bilgiye sahibiz.. Önemli olan öğrencinin öğrenme isteğidir.”* (DAÖ2)

*“Eğer çocuk okulu severek geliyorsa, okulum var yaşasın, diye geliyorsa o okul etkili okuldur. Bana göre etkili okulun tanımı bu kadar olmalı.”* (YBÖ1)

Okul kültürünü okul müdüründen daha önemli gören bir öğretmen, okul müdürünün var olan okul kültürüne zarar vermemesinin daha anlamlı olacağını düşünmektedir. Okul kültürü oturmuş okulların, müdürlerinin değişmesi durumunda bile hedeflerine ulaşmada sorun yaşamadığı ifade edilmiştir. Diğer bir öğretmen ise okul kültürünün, okullarına gelen her öğretmeni çalışmaya sevk ettiği yönünde görüş bildirmiştir.

*“En başta okul kültürünün oluşturulması lazım.. İyi okulların (fen lisesine vb. çok sayıda öğrenci göndereni kastediyor) aynı yıl içinde iki üç müdür değişse de hedefe yine ulaşmıştır...”* (DCÖ1)

*“Öğretmenler buraya geldiğinde, geçmiş okul kültüründen gelen bir şeyle kendilerini daha fazla çalışma konusunda yükümlü hissediyorlar. Bu okula geldiğinde bu yükümlülüğü üzerinde hissetmeye başlıyor.”* (YAÖ2)

### 3.1.2. Etkili bir okulun sahip olması gereken örgütsel özelliklere ilişkin farklı kodlar

#### 3.1.2.1. Düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmen görüşleri

Akademik aktif bir ortamın, öğretmenin motivasyonuna ve potansiyel enerjisine etkisini vurgulayan öğretmen, aksi durumda ise olumsuzluklarına işaret etmiştir.

*“İki okulda çalışıyorum. Birinde 40 dakika geçmek bilmiyor. Diğerinde zaman saniye gibi geçiyor. ... Burada üç yıl durduktan sonra gidiyorlar (öğretmenler). İnsan burada köreliyor. Dura dura eskiyen eşya gibi...”* (DAÖ2)

Hedeflere ulaşmayı hem davranışsal hem de akademik başarının sağlanmış olmasına bağlayan öğretmen, etkili bir okulun, çıktılarını üzerinden değerlendirilebileceğini vurgulamıştır.

*“Öncelikle çıktılarını üzerinden değerlendirilir diye düşünüyorum etkili bir okul. Öğrenciler milli eğitimin hedefleri doğrultusunda ne kadar vizyonu özümsemiş? Davranışsal boyutta iletişimi kuvvetli olan, çevresine saygılı olan, empati derecesi gelişmiş, akademik anlamda başarılı olan, hedeflerine ulaşabilen bir okul etkili okuldur...”* (DAÖ1)

Bir öğretmen, okul yöneticilerinin müdahaleci tutumlarının olumsuzluğuna işaret ederek, her şeyi kontrol altında tutmak isteyen müdürlerin etkili okulu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

*“Müdürler ve müdür yardımcılarında olması gereken özellik..Her şeyi biz kontrol ederiz fikrinde olmaması lazım. Ortaya çıkan problemlerde öğretmenin bu problemi çözebileceğine inanması gerekir. ...”* (DAÖ3)

Huzurlu ve mutlu bir ortamın hem öğrenmeyi gerçekleştirmeye katkı sağlayacağı hem de velilerce memnuniyetle karşılanacağı vurgulanmıştır.

*“Bir öğretmen ne kadar huzurlu ve mutlu bir ortamda çalışırsa o kadar etkili bir ortam ve öğrenme gerçekleşir.”* (DAÖ2)

*“Velilerin, çocuklarını bu okula göndermekten memnun olduğu; öğrencilerin ve velilerin mutlu olduğu bir okuldur etkili okul..”* (DBÖ1)

Bir öğretmen, öğrenci gelişimini etkili bir okulun gereği olarak görmektedir ve bunun için okulun her şeyi denemesi gerektiğine inanmaktadır.

*“Etkili okul deyince işin ucu müdürden çıkıp öğrenciye dayanıyor. Etkili okul, öğrenciye ne katabildik, ne öğretebildik, nasıl zaman geçiriyoruz, derslerimizi nasıl dolduruyoruz, kuru kuru ders anlatmak mı dersi renklendirmek mi? Etkinlikler yapıp sosyal faaliyetlerle çocukları zenginleştirmek mi? Hepsisi. ... Yani öğrencinin gelişimi için her şeyi deneyen okul etkili okul diyebiliriz.”* (DBÖ2)

#### 3.1.2.2. Yüksek sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri

Öğrenci okumasını, okul etkililiğinin gereklerinden gören bir öğretmen, bu yolla öğrencinin akademik başarısının artacağını düşünmekte ve aynı zamanda da çağımızın en önemli problemi olan okuduğunu anlamamak olgusunu yeneceğini düşünmektedir.

*“Çocuklar bolca okumalı. Biz bunu burada yapıyoruz. Öğretmenleri okuyor, öğrencilerine örnek oluyor. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin yeni nesil soruları çözmesi çok zor.. Nasıl akademik başarı sağlayacak bu öğrenci?”* (YAÖ1)

Okuldaki olumlu havaya bağlı iletişim, etkili okulların özelliklerinden biri olarak görülmektedir.

*“İdari kadrodan personeline kadar olanlar arasındaki iletişim. Okulun tüm çalışanları, ayırt etmeksizin, hizmetli kadrosundan öğretmeni, idarecisine birlik beraberlik bütünlük içerisinde olması. Bizim okulumuz, bizim ailemiz gözüyle bakabilmeli çalışanlar, etkili olabilmesi için.”* (YBÖ1)

Kalabalık sınıfların öğrenciyle iletişimi engellediği, her birine ulaşmayı zorlaştırdığı vurgulanarak bu durumun özellikle akademik ve iletişimsel anlamda geride olan öğrencilere daha az ulaşılmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

*“Otuz altı kişiyiz mesela şu an sınıflarda. Sınıfın içinde her birinin gözüne bakmaya çalışıyorum, her biriyle iletişime geçmeye çalışıyorum. En azından bir kelime söyletmeye çalışıyorum ama otuz altı kişi.. Kırk dakika var benim elimde. ... Onların hepsine ulaşabilmem lazım ama bazılarını ulaşamıyorum...”* (YBÖ2)

Özverinin akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulayan öğretmenler, bunun, okulun amaçlara ulaşmadaki etkisine vurguda bulunmuşlardır.



“Özverili öğretmen. Saat 15.00’den sonra eve gitmedim (günlerce). Ücretsiz kurslar verdim. Hafta sonları kurs düzenledim. Hasta oldum, izin almadım. Kendimi adadım bu işe. Bir yıl boyunca.. Ameliyat oldum, bir gün bile izin almadım. Bu öğrenciler, koçluğunu yaptığım öğrencilerdi. Ben bunun hakkını verdim. Üç tane fen lisesi çıkarken bu okuldan on bir tane çıktı.” (YCÖ3)

Uygulama bahçelerinin ve fiziki alanların yeterli olması öğretmen görüşlerine göre okulu etkili kılan özellikler arasındadır. Öğrencilerin sosyal yanının da gelişmesi için uygulama alanları gerekli görülmektedir.

“Etkili bir okulun fiziki şartlarının yeterli olması gerekiyor bence. Laboratuvarlar, sınıflar, teknolojik donanım, bunların hepsinin oldukça iyi olması gerekir. Şimdi, biz çocukların sosyal yanını da geliştirmeliyiz. Amaç buysa baktığımızda, bizim burada bir spor salonumuzun olması, konferans salonumuzun olması ne bileyim, 3D sinema gözlüklerinin olduğu bir odanın olması gibi şeyler mutlaka çocuklara ekstra bir şeyler kazandıracaktır ...” (YAÖ2)

Yaparak yaşayarak öğrenmenin, teknoloji desteğinden önce geldiğini vurgulayan bir öğretmen, bu yöntemin, anlatım yönteminden ya da öğretmenden daha etkili olacağını düşünmekte ve etkili bir okulun gereği olarak görmektedir.

“Okulda küçük bir hayvanat bahçesi kurmak, okulda küçük bir tarım alanı kurmak.. Bunu fen bilgisi ya da coğrafya dersiyle bağdaştırmak, sosyal bilgiler dersiyle bağdaştırmak.. Bunlar yapılamayacak şeyler değil yani.. Bir gün çıkarsınız doğada polenlerin tozlaşmasını anlatırsınız.. Yaparak yaşayarak öğrenmeden yanayım ben. ...” (YAÖ1)

Tüm paydaşları etkili kılma çabası ile ilgili görüş bildiren öğretmen okul içi paydaşların etkili kılınmasını, bir başka deyişle tüm paydaşların görevlerini yerine getirmesini vurgulamıştır.

“Hepsi birbirini tamamlayan pazul gibi düşünün. Yani okumak bir parça ama önemli bir parça, müdür bir parça ama önemli bir parça. ... Kantindeki satılan gıdalara bakarsanız kantinci de önemli bir parça. Çünkü başka okullarda çocukların ölümüne sebebiyet verdi bazı şeyler. Yani etkililik her şeyiyle bir bütün.. Hizmetli görevini yapmaz, kaloriferini yakmazsa etkililik düşer...” (YAÖ1)

### 3.1.3. Etkili bir okulun sahip olması gereken çevresel özelliklere ilişkin benzer kodlar

Aile desteğini vurgulayan öğretmenler, velilerin hem çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada hem ek eğitimlerle okul başarısını desteklemde hem de bazı alışkanlıkları kazandırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Aile desteklemedikçe bir adım öteye gidemezsiniz. Sen istediğini yap. Çocuğun kalemi yok, çantası yok, silgisi yok. Derse hazırlık yok. Böyle bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi çok çok zor.. Çocuk kitabı alıyor dışarıda satıyor. Ne beklersiniz? Top veriyorsunuz okuldan, çantasına alıp eve götürüyor...” (DAÖ2)

“Çünkü velilerin bizimle uyumlu bir şekilde çalışması gerekiyor ki öğrenciyi istediğimiz yere getirebilelim. Burada gelen veli biraz daha üst düzey sosyo ekonomik şartlara sahip. Çünkü ekstra destek eğitim verdirebiliyorlar, ne bileyim her türlü ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlar, bunun gibi birçok şeyi sayabiliriz.” (YAÖ2)

Sosyo kültürel çevre ile ilgili görüş bildiren öğretmenler, sosyo kültürel çevreyi, okulun eğitim amaçlarını destekleyen, tamamlayan bir unsur olarak görmekte ve çocuğun okul hayatına etkisini vurgulamaktadırlar.

“Öğrencilerimizin kültürel yapısından dolayı temizlik gibi bir değerleri yok. Bu yıl, en temiz sınıf, en temiz giyinen öğrenci gibi ölçütler getirip ay sonunda başarılı olan sınıf ve öğrencilere pasta vb. ödülleri planlıyoruz.” (DAÖ2)

“Velinin durumu da çok önemli.. sosyal durumu, kültürel durum.. bunların hepsi o kadar etkili ki bir çocuk için.. Çocuğun giydiği tişört eğer kirliyse çocuk yanımıza bile gelmek istemez. ... Boşanmış bir aile çocuğum var. Diyor ki sabaha kadar uyuyamıyorum. Annemle babamın barışmasını çok istiyorum. Sonra bu çocuğa, matematik ödevini neden veya niye evde unuttun, diye soruyorum!” (YBÖ2)

Öğretmenler, öğrenci, veli, okul idaresi ve öğretmenin eşgüdüm içinde çalışması gereğini vurgulamıştır. Bu değişkenlerden birinin görevini, sorumluluğunu aksatması ise amaçlara ulaşmada engel olarak görülmektedir.

“Kesinlikle veli, öğretmen, öğrenci, idare ve idarenin üstünde olan yöneticilerin uyumu... Bunların hepsinin uyumlu olması gerektiğini düşünüyorum.” (DAÖ3)

“Biz dört ayaklı bir sandalyeyiz. Bunu velilerime de söylüyorum. Bu sandalyenin bir ayağını okul idaresi, bir ayağını öğrenciler, bir ayağını veliler ve bir ayağını da öğretmen oluşturur. Sandalyenin kullanım amacı, ona güvenilir bir şekilde yaslanmaktır. Ama yaslanma işini yaptığınızda bu ayaklardan biri kısa olursa düşme riskiniz olur....” (YCÖ2)

### 3.1.4. Etkili bir okulun sahip olması gereken çevresel özelliklere ilişkin farklı kodlar

#### 3.1.4.1. Yüksek sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmen görüşleri

Bir öğretmen, eğitimi ve bilinçli velinin, çocuklarının bilinçli olmasını etkilediğini, bu durumun da okulun etkililiğini etkilediğini belirtmiştir. Bu alt temada düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan öğretmenlerden konuya ilişkin bir kod elde edilmemiştir.

“Akademik yeterliği olan veliler çalışarak bir yere gelmek isteyen veliler olduğu için.. Öğretmen çocuğu, üniversite mezunu olan çok.. Dolayısıyla akademik başarı isteyen veliyi buna yönlendiriyor. Çocuk da bilinçli geliyor böyle olunca...” (YCÖ3)

### 3.2. Okulun etkililiğini sınırlayan etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri

Okulun etkililiğini sınırlayan etkenler teması, örgütsel ve çevresel etkenler olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmış; her alt tema da kendi içinde, benzer kodlar ve farklı kodlar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Daha sonra her bir alt temaya ve kategoriye ilişkin kodlar öğretmenlerden bazılarının ifadeleriyle direkt aktarılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu “Öğretmenlerin, okullarının etkililiğini sınırlayan etkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Okul Etkililiğini Sınırlayan Etkenler*

Tema	Alt Temalar	DSE Çevrede Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri		YSE Çevrede Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri	
		Kodlar		Kodlar	
Okulun Etkililiğini Sınırlayan Etkenler	Örgütsel Etkenler	Benzer Kodlar	Sosyal fiziksel İmkanlardan yoksunluk (DAÖ1)	Sosyal fiziksel İmkanlardan yoksunluk (YAÖ2) (YBÖ1) (YCÖ3)	
			Ortak/tek müfredat (DAÖ1)	Ortak/tek müfredat (YAÖ1)	
			Müdürün vizyon eksikliği (DBÖ2)	Müdürün vizyon eksikliği (YCÖ1)	
		Farklı Kodlar	Öğretmenin motivasyonu/bağlılığı (DAÖ3)	Öğretmenin motivasyonu/bağlılığı (YCÖ2) (YAÖ2)	
			Öğretmenin denetlenmemesi (DBÖ1)	Eğitim liderine sahip olmamak (YCÖ1)	
			Okul kültürü oluşturmama (DCÖ1)	Müdürün tecrübe ve bilgi birikimi (YCÖ1)	
			Sık sık okul idarecisinin değişmesi (DCÖ1)	Okul müdürlüğünün uzmanlık alanı olması (YCÖ1)	
	Zorbalık (DAÖ1)	Okul yönetimi (YBÖ2)			
	Üst birimlerin destek eksikliği (DBÖ2)	Müdürün öğretmeni denetlememesi			
	Çevresel Etkenler	Benzer Kodlar	Sosyo kültürel çevre (DAÖ1) (DCÖ1) (DBÖ1) (DBÖ2)	Sosyo kültürel çevre (YAÖ1) (YBÖ1) (YBÖ2) (YCÖ2)	
			Öğrenci profili (DBÖ2)	Öğrenci profili (YCÖ2)	
			Sosyo ekonomik düzey (DAÖ1) (DBÖ1) (DCÖ1)	Sosyo ekonomik düzey (YAÖ1) (YCÖ3)	
		Farklı Kodlar	Velinin bilinçsizliği (DAÖ1) (DBÖ1)	Velinin bilinçsizliği (YCÖ3)	
			Eğitim sistemindeki aksaklıklar (DAÖ2)	Velinin güveni (YAÖ1)	
Angarya/göstermelik işler (DAÖ3)			Aile yapısındaki bozukluklar (YAÖ1)		
Amaç/bilinç eksikliği (DAÖ2) (DCÖ1) (Fatma)					
Üst yönetimin ayrımcılık yapması (DBÖ1)					
Uygulanan politikalar (DBÖ2)					
Kaynakların adil dağıtılmaması (DBÖ1)					

#### 3.2.1. Okul etkililiğini sınırlayan örgütsel etkenlere ilişkin benzer kodlar

Sosyal fiziksel imkanlardan yoksunluğun, öğrencilerin ruhsal durumlarını, okul iklimini ve dolaylı olarak da başarıyı etkilediği vurgulanırken; bu imkanlardan yoksun olmanın, derslerin amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkileyeceği vurgulanmıştır.

“Çoğu okulumuzun fiziksel imkanlarının yeterli olmadığını düşünüyorum. Sportif bir faaliyet alanından, sosyal aktivite imkanlarından yoksunuz. Sıcak bir havada okulun bahçesindeki bir ağacın gölgesine oturabilmeli çocuk. Dört katlı büyük bir bina var ama bahçesi yok. Akıllı tahtadan daha önemli bence.. Çocukların ruhsal durumları

*olumlu değil, pozitif değil. Okul iklimini olumsuz etkiliyor. Dolayısıyla eğitimin kalitesi ve başarısı da düşüyor.”* (DAÖ1)

*“Sportif faaliyetleri yapacaksan senin bir spor salonun olması gerekiyor. Bakanlık da bunun üzerinde çok duruyor. Fen dersi var, laboratuvar yok mesela. Müzik sınıfı var, müzik sınıfında çalgı aletleri yok.. Bu dersler nasıl amacına ulaşıyor?”* (YCÖ3)

Ortak/tek müfredat ile ilgili olarak öğretmenler, bir/aynı müfredatın çok farklı çevrelerde uygulanmasının ve aynı zamanda yoğun olmasının okul etkililiğini sınırlayacağını vurgulamışlardır.

*“Şu anki müfredat, iyi bir aile, iyi bir okul olduğunda belki yeterlidir. Fakat eğer aileler sorunlu ise olumlu bir okul ortamı yoksa öğrenci hazır bulunuşluk itibarıyla yeterli değilse, bu müfredatın öğrencilere fazla olduğunu düşünüyorum. Müfredat yoğun. En iyi öğrencimiz bile on iki konunun yarısını bile öğrenemiyorsa, on ikisini niçin öğretmeye çalışıyoruz? Müfredatın her okul için aynı yoğunlukta olmasının çok doğru olmadığını düşünüyorum.”* (DAÖ1)

*“Yani Ankara’daki Çankaya’daki bir okulla doğuda bir köy okulu bir mezra okulu eşit şartlarda eğitim verebiliyor mu? Ama hangi programı, müfredatı uygulamak zorundalar? Aynı müfredatı.. Bunlar dikkate alınmadığı sürece, böyle büyük bir coğrafyada bütün etkili okulları yaymak mümkün olmayacaktır...”* (YAÖ1)

Müdürün vizyon eksikliğini okulun etkililiği önünde engel olarak gören öğretmen, aslında bunun nedeninin sistemle ilgili olduğunu vurgulamış, aynı zamanda bunu kabullenen müdürlerin bulunduğunu da ifade etmiştir.

*“Vizyon eksikliğimiz var. Aslında bu yukarıdaki gerekçeyle ilgili.. Yani sistem buna müsaade etmiyor. Eski köye yeni adet getirmeyin, başıma iş açmayın deniliyor. Böyle bir ihtiyaç hissetmeyen insanlar da var. Yani vizyonu olmayan müdürler de var. Bu iş böyle gelmiş böyle gider mantığıyla hareket eden müdürler var.”* (YCÖ1)

Okulun etkililiğini sınırlayan etkenlerden biri olarak öğretmenin motivasyonunun önemini vurgulayan öğretmen, bu motivasyonunu, emeğinin karşılığı olan başarıyı göremeyince kaybettiğini vurgularken; bir diğer öğretmen, kurumuna aidiyet hissetmeyen ve bağlılık düzeyi düşük olan öğretmenlerin okul etkililiğini olumsuz etkileyen yönünü vurgulamıştır.

*“Bir emek verdiğimizde bunun karşılığını görmek istiyoruz. Bu nasıl olur? Emeğinin karşılığı olan başarıyı görmek istiyoruz. Göremeyince moral ve motivasyon olumsuz etkileniyor. Bu da okulun etkili olmasını engelliyor.”* (DAÖ3)

*“Bir kere öğretmenler mutlaka sınırlar. Kurumsal bağlılık oluyor ya kurumuna ne kadar aidiyet hissediyor? Bulduğun kuruma aidiyet hissetmenle çalışman doğru orantılı olarak değişiyordur diye düşünüyorum.”* (YAÖ2)

### **3.2.2. Okul etkililiğini sınırlayan örgütsel etkenlere ilişkin farklı kodlar**

#### **3.2.2.1. Düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmen görüşleri**

Öğretmenin denetlenmemesi ve çalışmalarının değerlendirilmemesi okul etkililiğini sınırlayan etkenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Denetimle ilgili sıkıntılar var. Öğretmenin, denetlenmeye açık olması lazım. Zaman zaman toplantılar yapılması lazım. etkili toplantılar tabii.. Laf olsun diye değil. Zaman zaman değerlendirme toplantıları yapılmalıdır.”* (DBÖ1)

Güçlü okul kültürleri okulun etkililiğinin belirleyicisi olarak görülmekte, bu durumun, müdürün de etkililiğini etkilediği düşünülmektedir.

*“Bir okulu etkili yapan müdür değil en başta kültürüdür. Bu okulda... Ne müdürler gördük.. Burada iyi olmayan bir müdür merkezdeki okula gidince o okuldaki oluşmuş kültür sonucu o okulda başarılı oluyor...”* (DCÖ1)

Sık sık okul müdürü değişikliğinin okul kültürünü oluşturma ve devam ettirmeyi olumsuz etkilediği, dolayısıyla okulun etkililiğini sınırladığı ifade edilmiştir.

*“Okul kültürü oluşmuş dediğimiz okullar Düzce’nin en eski okulları. O okulların müdürlerini tanıyoruz. On, on beş yıl orada çalışmıştır. Okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Yani sık sık okul idarecisinin de değişmesi okul kültürünün oluşmasını engeller.”* (DCÖ1)

Öğrenciden öğrenciye zorbalığın yaygın olduğu okulda, empati, iletişim ve güvenin sarsıldığı, bunun da akademik başarıyı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

“Şu anda hangi okula giderseniz gidin ilk üç sorundan biri zorbalıktır. Öğrenciden öğrenciye olan zorbalıktan bahsediyorum. Zorba bir iklimde ne empati ne iletişim kalıyor. Güven iklimi zedeleniyor. Akademik amaçlar dip yapıyor o zaman...” (DAÖ1)

Üst birimlerin öğretmenleri desteklememesi, görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmeyip yapıyı ve düzeni devam ettirmeye çalışmaları, okulun etkililiğini olumsuz etkileyen bir durum olarak ifade edilmiştir.

“... Yani okulun etkililiğini üst birimlerin vereceği destek etkiliyor. Yani bakanlığın da burada etkisi çok büyük.. Bizde oradaki (doğu bölgeleri) imaj şuydu: Bize sorun getirmeyin de başarı da getirmeyin. Bunu acık açık söyleyebiliyorlardı. ... Sınıfta bırakmayın başımıza iş açmayın. Biz sizi idare edelim. Siz de kendinizi idare edin!...” (DBÖ2)

### 3.2.2.2. Yüksek sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmen görüşleri

Okul müdürlerinin eğitim lideri olmalarındaki engel olarak eğitim sistemi görülmekte ve müdürlerin eğitim liderliğini sınırlayan başka görevlerinin bunu pekiştirdiği düşünülmektedir.

“Eğitim liderliği noktasında yetersizlikleri söz konusu. Kişisel özelliklerinden ya da yetersizliklerinden kaynaklanmıyor. Eğitim sistemi, müdürlerin eğitim liderliğinden ziyade bina donanım, tesisat ihtiyaçlarını gideren bir müteahhit gibi veya parasal ihtiyaçlarını yürüten mutemet gibi değerlendiriyor veya günlük resmi işleri yürüten biri olarak görüyor müdür.” (YCÖ1)

Müdürün tecrübe ve bilgi birikimi, okulun etkililiğini sınırlayan etkenlerden biri olarak görülmekte ve bunun eğitimler yoluyla sağlanamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, tecrübenin çıraklık usulünü andıran yöntemlerle aktarılamayacağı ifade edilmiştir.

“Bir okul müdürünün geçmişten getirdiği tecrübe ve bilgi birikimi yetersizse hele de belli bir yaşın üzerindeyse bu müdürlerin, kurs seminer, konferans gibi etkinliklerle yetiştirilmesi stratejisinin etkili olmayacağını düşünüyorum. Şimdiki müdürlerin tecrübeli oluşundan şüphem yok fakat bu tecrübelerin geçerliliği yok. Babadan oğula geçen uygulamalar bunlar.” (YCÖ1)

Okul müdürlüğünün uzmanlık alanı olmamasının okulun etkililiğini sınırlayacağı ifade edilmiştir.

“Lisans düzeyinde eğitim yönetimi alanında yetişecek yeni jenerasyona ihtiyaç var...” (YCÖ1)

Okul yönetiminin öğretmenlerin çalışmalarını engelleyici tutum ve davranışları, okulun etkililiğini sınırlayan bir etken olarak görülmektedir.

“İdare çok önemli.. Öğretmenlere çalışma imkânı vermiyorsa olmaz. Sekizlere kurs açmak istiyorum, müdür bey dedi ki sekizlerin kursunu kapat altılara aç.. çünkü altıların veli profili daha baskın..” (YBÖ2)

Okul müdürünün öğretmeni denetlememesi, okulun etkililiğini sınırlayan örgütsel etkenlerden biri olarak görülmektedir.

“Denetim yapmayan bir müdür çok rahat etkiler. Yani hiçbir şeyinizi denetlemezse, öğretmen derse geç gider, evrakları hazırlamaz, plan da hazırlamaz, dersi boş geçirir. Müdürün burada şeyi (rolü), denetlemek aslında..” (YBÖ2)

### 3.2.3. Okul etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlere ilişkin benzer kodlar

Okulun sosyo kültürel çevresi, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etmenlerden biri olarak görülmektedir.

“En iyi okul müdürünü getirin buraya listeler değişir mi? On tane fen lisesi çıkar mı bu okuldan? Başarı konusunda okul müdürlerine çok büyük roller veriliyor. Okul müdürü kaliteyi yakalamada önemlidir ancak her şey değildir. Okulun sosyo kültürel çevresi ve aile çok önemlidir. ... Yirmi tane fen lisesi çıkaran okula göre bu okuldaki müdür daha fazla çalışıyor belki ama aynı sonuca ulaşamıyor.” (DCÖ1)

Öğrenci profilinin kötü olması, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etmenlerden biri olarak görülmektedir.

“Meslek etkinliği yapacağız. Merak ettikleri meslekler üzerinden gitmek için kâğıtlara yazdırdım. Herkes hayalindeki mesleği yazsın! Bir sınıftan üç tane organ mafyası çıktı. Veli ayağı da olsa öğretmenler canla başla da çalışsa... Bütün materyaller, fiziki ortam, donanımımız çok iyi, öğretmen eksikimiz yok, müdürümüz çok iyi, olumlu bir ortam var ama öğrenci profili kötü.” (DBÖ2)

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etmenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Tabiki en büyük faktör ailenin sosyo ekonomik düzeyi. Ünitelerle bağlantılı olarak birçok kurumu ve yeri ziyaret ettik. Bunlar veli izinleriyle olan, ayrıca bazı ekonomik gereksinimler doğuran şeyler. Bunlara aile izin vermediğinde bunların yapılması da güçtür....” (YAÖ1)*

Velinin bilinçsizliği, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etmenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Bilinçsiz bir veli, seni yönlendirmediği için senden bir şey beklemediği için okulun etkililiğini sınırlar. Gelip çocuğunu sormaz bile. Bir şeyi eleştirmez. çocuğunu okula gönderir, tamam, o kadar..” (YCÖ3)*

### **3.2.4. Okul etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlere ilişkin farklı kodlar**

#### **3.2.4.1. Düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmen görüşleri**

Eğitim sistemindeki aksaklıklar olarak, sınıfta kalmanın olmaması, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Eğitim sistemindeki aksaklıklar da okulu, öğretmeni, herkesi sınırlar. Bizim okuduğumuz yıllarda sınıfta kalmak diye bir şey vardı. Günümüz eğitim sisteminde sınıfta kalmak yok. Çocuk, her halükarda geçeceğini biliyor. Sınıf geçmek en azından bir hedef değil...” (DAÖ2)*

Belli bir işlevi yerine getirmediği düşünülen ve çoğu kez üst yönetimlerin göstermelik olarak yaptırdığı angarya işlerin, öğretmenin enerjisini böldüğü, bunun da okulun etkililiğini sınırladığı düşünülmektedir.

*“Özellikle milli eğitim ve altında bulunan ilçe milli eğitim müdürlüğünden gönderilen yazılarla okullardan göstermelik isteklerde bulunurlar. Aslında bu istekler okulda ortaya çıkan gereklilikten değil de üstteki idarecilerin arzularından kaynaklanan bir durum .. Bunun da başarıyı olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Çünkü enerjimi başka şeylere sarf edince...” (DAÖ3)*

Öğrencilerdeki amaç ve bilinç eksikliği, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Mesela sekizinci sınıflarda amaç belirleme etkinliği yapıyorum. En önemli etkinliktir.. amaç yok çocuklarda.. Beş sene sonra kendinizi nerede görüyorsunuz? Hapishanede diyen var. Mezarda diyen var...” (DBÖ2)*

*“İleriye dönük hiçbir hedefi yok çocukların. Biz burada bir şeyleri öğretiyoruz fakat çocuk okuldan eve gidince aynı çevre içinde kalıyor. Aynı değerleri ediniyor. Çocukların ileriye dönük hedefleri olmadığı için anı yaşıyorlar. Okul da bu yüzden etkili olamıyor. ...” (DAÖ2)*

Üst yönetimin ayrımcı yaklaşımlarının, öncelikle okul müdürlerini daha sonra da okulu olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

*“Üst yönetimin okula bakışı.. Milli eğitim A okuluna gelince önünü açıyor B okuluna gelince değersiz görebiliyor. Müdüre ön yargılı olabiliyorlar. Müdürlerle diyalogları yoksa.. Okula ziyarete gelen ve bu müdür bizden mi diye soran Milli Eğitim müdürleri gördük.” (DBÖ1)*

Uygulanan politikalarla, öğretmenlerin görev yerlerinin daha cazip hâle getirilebileceği, bunun da öğretmen devrini azaltabileceği düşünülmektedir.

*“Doğu görevi oluyor öğretmenin. Öğretmen ne diyor? Ben buradan bir an önce gideyim. Bu moda sokarsak öğretmeni, o öğretmenden kimse verim almayı beklemesin. Orayı cazip hale getirmek gerekiyor. Bunu da bakanlık yapacak. ...” (DBÖ2)*

Kaynakların adil dağıtılmaması, okul etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Okullar arasında yardım ve destek noktasında adaletli davranmıyorlar. Bir okulda kullanılmamış fotokopi makinası dururken bu okulda bir tane bile yok ve bunu vermiyor sana.” (DBÖ1)*

#### **3.2.4.2. Yüksek sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmen görüşleri**

Velinin okula ve öğretmene güvenmesi, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Velinin bize bakış açısı çok önemli. Bize güvenmesi önemlidir. Buraya çocuğunu göndermesi bize güvendiğini gösterir. Eğer veli okul tercih ediyorsa bu güven sorunu olduğunu gösterir...” (YAÖ1)*

Aile yapısındaki bozukluklar olarak, çocuğun içinde bulunduğu aile ortamına ilişkin huzursuzluk, boşanmış olmak ve sağlık gibi değişkenlerin olumsuzluğu, okulun etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlerden biri olarak görülmektedir.

*“Aile faktörü, belki evdeki iç huzursuzluk, belki anne baba tutumları, boşanmış hayatlar, her şey buna etki edecektir. Bence aile faktörü ciddi bir faktör.. Ailenin huzur ortamı, sağlık ortamı, bunların hepsi bizi etkiliyor...”* (YAÖ1)

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul etkililiği terimi, okullar içindeki ve okullar arasındaki farklılıkları keşfetmeyle ilgilendirir. Temelde, sınav başarısı gibi bir sonuç ele alınır. Bazı araştırmacılar, okul farklılıklarının göreceli boyutu ve öğrencinin sosyal geçmişi veya müfredat gibi diğer faktörlerin, farklılıkları ne ölçüde açıklayabileceği gibi değişkenlerle ilgilendirirler (Goldstein, 1997). Oysa araştırmalar, okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Tural, 2019). Düşük sosyo ekonomik statüye sahip öğrencilerin daha büyük bir oranına sahip okulların öğretim kalitesinin, daha varlıklı bir okul bağlamında çalışan öğretmenlerin öğretim kalitesinden daha düşük olması beklenebilir (Pers & Helms-Lorenz, 2019). Bununla birlikte, okul etkililiğinin geleneksel varsayımı, bütün öğretmenlerin öğretebileceği, bütün öğrencilerin öğrenebileceği; bütün öğrencilerin yüksek beklentilere sahip olabileceği ve düşük başarıya sahip bütün öğrencilerin yüksek başarılar gösterebileceği şeklindedir (Sivri, 2019). Bu araştırma, ailenin sosyo ekonomik statüsünün okul etkililiğini nasıl etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri üzerine odaklanmıştır. Bulgular, okul etkililiğinde sosyo ekonomik çevre faktörünün yanında daha farklı bileşenlerin de rolü olduğunu göstermiştir.

Etkililiğin, okulun iç ve dış süreçlerinden etkilenen kırılğan bir gösterge olduğu doğrudur. Okulun öğrencilerinin demografik yapısının niteliği iç süreçleri; eğitim politikaları ve programları ise dış süreçleri temsil eder. İç süreçlerde, okul yöneticilerinin, müdürlerin ve liderlik ekiplerinin rolü ve okul kültürü, eğitim etkililiğinin uzun vadede sürdürülebilirliğinde etkilidir (Bellei vd., 2019). Belki de bunun sonucu olarak araştırmadan elde edilen bulgular, okulun iç ve dış süreçlerine işaret eden niteliğinden dolayı, örgütsel özellikler ve çevresel özellikler olarak alt temalara ayrılmıştır. Araştırmada, alanyazındaki çalışmalar ile benzer sonuçlar elde edildiği gibi farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Bunun nedeni, bir eğitim araştırmasının uygulandığı koşullar; bağlam, zaman, metodoloji ve kullanılan yöntemler, araştırma yapanların kültürü, araştırmada yer alanların kültürü vb. birçok nedenden kaynaklanmaktadır (Thoukididou, 2015).

Etkili bir okulun sahip olması gereken örgütsel özelliklere ilişkin olarak her iki sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, akademik başarının yüksek olması, öğrencinin öğrenme isteği/okula bağlılığı ve okul kültürü gibi kavramlara vurguda bulunmuşlardır. Akademik başarı ve olumlu bir kültüre sahip okul, bugün tüm türden ve çevreden okulların beklentisi ve amacıdır. Bu nedenle iki farklı sosyo ekonomik çevrede çalışan öğretmenlerin benzer kodları vurgulaması doğaldır. Öğretmenlerin, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının, okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu araştırmaların gösterdiği bir gerçektir (Atış, 2020; Çalık & Tepe, 2019). Yani öğretmenin, öğrenme isteği duyan ve okula bağlı öğrencilerin bulunduğu okullardaki iyimser havadan olumlu etkilenmesi ve motive olması beklenir. Alanyazında ailenin sosyo ekonomik durumu ile öğrencinin akademik başarısı arasında pozitif ilişki olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Caro vd., 2009; Sivri, 2019; Şirin, 2005). Bugün, okulların çoğu başarı düzeyleri açısından değerlendirilmektedir. ABD’de, öğrencilerin kabul edilemez bir kesimi yeterlilik testlerinde devlet tarafından tanımlanan bir standardın altında puan alırsa, okullar “başarısız” veya “iyileştirme ihtiyacı” olarak etiketlenir. Bununla birlikte, okulları ortalama başarı düzeylerini kullanarak değerlendirmek doğru olmayabilir (Hippel, 2009). Okul etkililiği araştırmaları, iklim ve kültürün, okulların etkililiği üzerindeki etkisini de vurgulamaktadır (Harrison & Kuint, 1998; Sun vd., 2007). Okulun kültürü misyon ve vizyonunu bütünleştirir ve paydaşların ilgisini çeken tutarlı liderlik ile sürdürülebilir. Böylece, okul kültürü, öğrencilere ve öğretmenlere harika şeyler başarmaları için ilham verir (Wilson, 2007). Araştırmalar, öğretmenlerin, başarabileceklerine dair inançlarının, okul etkililiği üzerinde rolü olduğunu göstermektedir (Yüner & Özdemir, 2020). Müdürlerin, tüm okul topluluğunu güçlendiren okul kültürleri inşa etmeleri gerekmektedir (Motale, 2014). Okulları geliştirmenin anahtarlarından biri, öğrenciler, öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde doğrudan ve okul çıktıları üzerinde dolaylı olarak etkisi olduğu ifade edilen olumlu bir okul ortamı/ikliminin oluşturulmasıdır. Bu görüşün arkasındaki mantık, okul ortamının/ikliminin idarecilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların performansını olumlu yönde etkileyeceği ve sonuçta öğrenci kazanımında iyileşmeye yol açacağı beklentisidir (Özgenel, 2019).

Etkili bir okulun sahip olması gereken örgütsel özelliklere ilişkin DSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, aktif akademik katılım, hedeflere ulaşabilme/akademik başarı, yönetici özellikleri, huzurlu ve mutlu bir ortam ve öğrenci gelişimini sağlama kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, YSE çevrede çalışan öğretmen görüşlerinden farklı olarak, okullarda akademik başarının düşüklüğüne ve öğrenci sosyal gelişiminin sağlanmasındaki olumsuzluklara işaret etmektedir. Yoksulluk, öğrencilerin başarısı için mali, duygusal, zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynakların yetersizliğinden dolayı akademik başarıyı doğrudan etkiler. Düşük başarı, kaynak eksikliği ile yakından ilişkilidir ve çok sayıda çalışma, DSE statü ile öğrencilerin düşük başarısı arasındaki korelasyonu belgelemiştir (Motale, 2014). Bazı araştırmalar, yoksul ebeveynlere liderlik eden okul müdürlerinin, varlıklı ebeveynlere liderlik eden müdürlere kıyasla daha az kaynakla çalıştıklarını doğrulamaktadır. Kötü

donanımlı laboratuvarlar, uygun spor alanlarının bulunmaması, güçsüz ebeveynler ve işsizlik, okul yönetimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Yani ebeveynler kültürel sermayenin yanı sıra finansal araçlara sahip olmadıklarında, müdürlerin başarılı okullar oluşturması zordur (Msila, 2011). Öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik durumunun, okulların performansının güçlü bir belirleyicisi olduğu; başka bir deyişle, okul performansının, öğrencilerin sosyo ekonomik durumu tarafından ciddi şekilde kısıtlandığı, araştırmaların gösterdiği sonuçlardır (Valenzuela vd., 2016). Bu nedenle, ailelerin ekonomik olarak güçlendirilmesi, aynı zamanda okulun da güçlendirilmesi anlamına gelecektir. Fakat her iki durumun da bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Etkili bir okulun sahip olması gereken örgütsel özelliklere ilişkin YSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler ise öğrencilerin okuması, okuldaki olumlu havaya bağlı iletişim, kalabalık olmayan sınıflar, özverili öğretmen kadrosuna sahip olma, uygulama alanlarına/fiziki alanlara sahip olma, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları ve tüm paydaşları etkili kılma çabası kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. DSE çevrede bulunan öğretmenler daha çok akademik başarı ve aktif akademik katılımı vurgularken, YSE çevrede bulunan öğretmenler öğrencilerin kitap okumasına vurguda bulunmuştur. Bunun nedeni, bu tür okullarda sınavlara odaklanan öğrencilerin aslında okumayı ihmal etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenler kalabalık olmayan sınıflara vurguda bulunmuşlardır. Bunun da nedeni, bu tür okullara akademik başarıları nedeniyle adrese dayalı kayıt sisteminin dışına çıkarak çok farklı çevrelerden öğrencinin kayıt yaptırması ve sınıfların kalabalık olması olabilir. Okuldaki olumlu havaya bağlı iletişime yapılan vurgu ise bu okulların öğretmen sayısı bakımından daha fazla personele sahip olmaları ile ilgili olabilir ve bu öğretmenler arasında çok farklı nedenlerden kaynaklanan iletişim problemlerinin yaşanması bu algıyı doğurabilir. Etkili müdürler, iletişimin önemini fark ederler ve personeli toplantılarda suskun değildirler (Msila, 2011). Bu da okula artı değer olarak yansır. Araştırmalar, öğrenci başarısı ile yüksek öğretmen devir hızı, veli katılımı eksikliği ve yetersiz öğretim materyali arasında negatif ilişkiler olduğunu göstermektedir (Anderson, 2008). Etkili öğretmenlerin, öğrencilerin katılımını sağlamak ve derslerin hem içeriğini hem de sunumunu değiştirmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarını kullanmaları önemlidir (Muijs & Reynolds, 2000). Okul özelliklerindeki değişikliklerin öğretmenlerin öğretim özelliklerini üzerinde etkisi olduğu varsayılır ve bu da öğrencilerin başarısını etkiler (Werf, 1997). Özellikle DSE çevrede bulunan okullardaki olumsuz şartlar, bazı öğretmenlerin bu okullarda uzun süre çalışmalarının önünde bir engel olabilir. Bu nedenle, bu konuda belli düzenlemelerin yapılmasının gerekliliğinden söz edilebilir.

Etkili bir okulun sahip olması gereken çevresel özelliklere ilişkin olarak her iki sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, aile desteği/veli desteği, sosyo kültürel çevre ve uyum (aile, okul, öğretmen) kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Bunun nedeni, YSE çevrede bulunan okullara, kayıt bölgesi dışında oldukları hâlde bir şekilde devam eden öğrenciler olabilir. YSE çevreye sahip bir okuldaki öğretmen, doğal olarak bu durumdan yakınmaktadır. Yoksul ebeveynler evlerinde birçok zorluk yaşarlar ve okul yönetimine yardımcı olmakta zorlanabilirler. Yoksul bölgelerdeki müdürler, diğer paydaşlardan okullarını yönetmeleri için gerekli desteği alamamaktadır. İdeal olarak, okulda etkili olan tüm müdürler, ebeveynlerin okullara maksimum katılımını görmek istemektedir (Msila, 2011). Özellikle, kötü ekonomik koşulların, toplumun okul yapısına katılımı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu, okul yönetimini desteklemek zorunda olan yoksul ebeveynlerin başka zorluklarla karşı karşıya oldukları unutulmamalıdır (Adams & Waghid, 2005, s. 30, akt. Msila, 2011). Ebeveynlerin okullara maksimum katılımı (okul aile işbirliği), etkili okulların göstergelerinden biridir. Bu nedenle, özellikle okul aile iletişiminin ve işbirliğinin düşük olduğu çevrelerde okul müdürlerinin çabaları büyük önem arz eder. Bunun için, işbirliği ve iletişimin önündeki engeller iyi tespit edilmeli ve aile katılımı sağlanmalıdır. Bellibaş ve Gümüş'ün (2013) yaptığı çalışma, üst sosyo ekonomik çevrede bulunan ebeveynlerin, öğretmenlerle yakın bağlantılar içinde olduklarını, okulların ihtiyaçları konusunda duyarlı olduklarını ve müfredat dışı etkinliklere gönüllü olarak katıldıklarını gösterirken, alt sosyo ekonomik çevrede bulunan ebeveynlerin katılımının, normal toplantıların ötesine geçemediğini göstermiştir.

Etkili bir okulun sahip olması gereken çevresel özelliklere ilişkin YSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler eğitimi/bilinçli veli kavramına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temaya ilişkin, DSE çevrede çalışan öğretmenlerden görüş bildiren olmamıştır. Sosyo ekonomik statüsü daha yüksek olan bireylerin sosyo ekonomik statüsü daha düşük olan bireylere göre daha yüksek eğitim almayı planladıkları ve birincisinin yükseköğretime giriş sınavlarında ikinciyeye göre daha başarılı olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gölpak & Çiftçioğlu, 2014). Bu durumda, yüksek öğrenim görmeyi planlamak öğrencinin bilinçli olmasıyla ilgili olup bunun da belirleyicilerinden birinin içinde bulunulan sosyo ekonomik çevre olduğu görülmektedir.

Okul etkililiğini sınırlayan örgütsel etkenlere ilişkin olarak her iki sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, sosyal fiziksel imkânlardan yoksunluk, ortak/tek müfredat, müdürün vizyon eksikliği ve öğretmenin motivasyonu/bağlılığı kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleğe bağlılığı ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mesleğine duygusal olarak bağlı olan öğretmenler, öğrencileri birçok yönden destekler, okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirerek eğitim-öğretim faaliyetlerine katkıda bulunurlar. Böylece okulun etkinliğine önemli ölçüde katkıda

bulunurlar (Özgenel & Koç, 2020). Öğretmenlerin motivasyonu, YSE çevrede bulunan bir okuldaki öğretmene göre olumlu bir anlam içerirken DSE çevrede bulunan öğretmene göre olumsuz bir anlam içerebilir. Ortak müfredat, DSE çevrede bulunan bir okuldaki öğretmen için şikâyet konusu olabilir. Çünkü hazıroluşluk bakımından olumsuzluklar söz konusudur. YSE çevrede bulunan okuldaki öğretmen ise daha çok DSE çevredeki okulları göz önüne alarak düşüncelerini ifade etmiştir. Okul içinde paylaşılan bir vizyon, okulun hangi hedeflere ulaşmaya çalıştığını ve bunu nasıl gerçekleştirdiğini ve hangi değerlerin teşvik edildiğini veya reddedildiğini açıklığa kavuşturur. Açıkça ifade edilmiş bir vizyon olmadan, okullar başkalarına neyi temsil ettiklerini açıklayamazlar. Ayrıca, okuldaki hangi öğelerin vizyonla eşleşmediğini ve dolayısıyla hangilerinin değiştirilmesi veya iyileştirilmesi gerektiğini belirleyemezler (Reezigt & Creemers, 2005). Bu nedenle, okul müdürlerinin paylaşılan bir vizyonu inşa etmeleri önemlidir. Bazı araştırmalar, yüksek risk altındaki öğrencilerin bulunduğu ve daha az nitelikli öğretmenlere sahip okulların, etkili müdürleri çekme ve elde tutma yetenekleri açısından oldukça dezavantajlı olduğunu göstermektedir (Papa, 2007). Böyle okullarda çalışan okul müdürlerinin doğal olarak bir vizyona sahip olmaları güçleşmekte; bu durum, zaten olumsuz sosyo ekonomik ve kültürel çevrenin okula yansımalarından kaynaklanan olumsuzluklarla birleştiğinde eğitim öğretim süreçleri üzerinde olumsuz etki doğurabilmektedir.

Okul etkililiğini sınırlayan örgütsel etkenlere ilişkin, DSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, öğretmenin denetlenmemesi, okul kültürü oluşturmama, sık sık okul idaresinin değişmesi, öğrenciden öğrenciye zorbalık ve üst birimlerin destek eksikliği kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Okulun etkililiğini artırmada okul müdürlerinin, eğitim kurumunun üst birimlerin yasal desteğinden yararlanmaya ve yasal etkilerini ve desteklerini okul ve öğretmenlerinin yararına kullanmaya çalışmasının önemi büyüktür (Nastiezaie & Musavinejad, 2018). Bu desteğin alınması ve verilmesini kolaylaştıracak temel unsurlar, okul müdürleri ile üst birimler arasında tam bir iletişim ve işbirliğinin olması, ayrımcı ve kayırmacı uygulamaların tamamıyla son bulmasıdır. Okul müdürü, üst birimlerin desteğini alırken alt birimlerde bulunan çalışanlara da desteğini göstermelidir. Çünkü destekleyici ve yönlendirici müdür davranışlarının okul etkililiğini farklı düzeylerde ve olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Özgenel, 2020).

Okul etkililiğini sınırlayan örgütsel etkenlere ilişkin, YSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, eğitim liderine sahip olmamak, müdürün tecrübe ve bilgi birikimi, okul yönetiminin engelleyici tutumları ve müdürün öğretmeni denetlememesi kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Araştırmalar, bir müdürün, okulun öğrenme ortamını şekillendiren eylemlerle okul etkililiği üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Hallinger vd., 1996). Bu eylemlerden biri, liderliktir. Eğitim kurumlarında liderlik, okulun etkinliğini etkileyen önemli bir faktördür (Blau & Presser, 2013). Ancak okullarda liderliğin etkililiği, liderlerin kullandığı stillere bağlıdır (Nastiezaie & Musavinejad, 2018). Bu bağlamda, üzerinde en çok durulan liderlik stiline, öğretim liderliği olduğu söylenebilir. Toksik liderliğin ise okul etkililiğini olumsuz etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Küçük, 2020). Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki olumlu davranışları yönetebilmek amacıyla, öğretmen liderliğini geliştirmeye yönelik çabalar artırılmalıdır. Bu, kesinlikle öğrenci başarısını artırır ve etkili okullara kapı açar (Zamir, 2020).

Okul etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlere ilişkin olarak her iki sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, sosyo kültürel çevre, öğrenci profili, sosyo ekonomik düzey ve veli eğitim düzeyi kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Çocukların çeşitli ilgi alanları, öğrenme stilleri, yetenek seviyeleri ve aile yapıları olduğu (DeAngelis, 2019) göz önüne alınırsa ve okullar, ancak bir “rasyonel pedagoji” geliştirilebilirse ve sosyal ve kültürel eşitsizliklerle mücadele eden gerekli sistemik destekler sağlanabilirse, öğrenme yerleri olarak bir fark yaratabilirler (Skourdoumbis, 2014). Eğitim sonuçları, aile gelirlerinden etkilenen kilit alanlardan biridir. Düşük gelirli ailelerin çocukları, okula hazırlık konusunda genellikle daha varlıklı ailelerden gelen akranlarının gerisinde okula başlarlar. Yoksulluğun görülme sıklığı, derinliği, süresi ve zamanlaması bir çocuğun eğitimsel kazanımını etkiler (Ferguson vd., 2007).

Okul etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlere ilişkin olarak DSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, eğitim sistemindeki aksaklıklar, angarya/göstermelik işler, amaç/bilinç eksikliği, üst yönetimin ayrımcılık yapması, uygulanan politikalar ve kaynakların adil dağıtılmaması kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Busher (2006), okulların sosyo siyasal ortamlardan bağımsız olmadığını, yerel ve ulusal politikaların, okulların iç süreçleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (akt. Rhodes & Brundrett, 2009). Kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan yönetim süreçlerinin aynı zamanda etkili öğretim ve öğrenmeyi teşvik etmeye katkıda bulunması muhtemeldir. Kaynakları etkili kullanmak ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Yani bir okulu eğitimsel olarak etkili kılan (ya da kılmayan) süreçler, kaynak yönetimini de kapsar (Levačić & Glover, 1998). Okul gelişimini etkili kılmak için eğitim bağlamında sağlanan kaynaklar çok önemlidir. Bunlar olmadan, okulların iyileştirme çabalarında zorluklarla karşılaşmaları muhtemeldir (Reezigt & Creemers, 2005).

Okul etkililiğini sınırlayan çevresel etkenlere ilişkin olarak YSE çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, veli eğitim düzeyi, veli güveni ve aile yapısındaki bozukluklar kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Bellibaş ve



Gümüş'ün (2013) çalışması, öğretmenlerin okullarla işbirliği yapmayan ebeveynlerin eğitime değer vermediğine inandıklarını fakat toplumdaki yüksek yoksulluğa sahip çevrelerde çalışan öğretmenlerin, kültürel farklılıkların da ebeveyn katılımını etkilediğini düşündüklerini göstermiştir. Okulun sosyo ekonomik çevresi, okul etkililiği üzerinde belirleyicidir. Bu nedenle, farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların eğitim kalitesinin eşitlenmesi (Tural, 2019) büyük önem arz etmektedir. Eğitimin, hem eşitsizliğin sebebi hem de eşitsizliğin yansması olduğunu iddia etmek bir gerçekliktir. Eğitimin ana işlevinin, insanların sosyal kökenlerinden ve sınıflarından bağımsız olarak, seçtikleri ve yaşamlarını iyileştirmek için ihtiyaç duydukları eylemi gerçekleştirmelerini sağlamak olduğu açıkça anlaşılırsa, okulun etkililiği yeni bir anlam kazanır (Chitty, 1997). Aksi hâlde hangi sosyo ekonomik ya da kültürel çevrede olursa olsun, okulları sadece başarıları ile değerlendirme alışkanlığı devam edecektir. Oysa toplumun bugün geldiği nokta, okulların etkililiğinin Millî Eğitimin genel amaçları çerçevesinde yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili olarak sosyo ekonomik çevre faktöründen bağımsız, dolaylı bağımlı ve direkt bağımlı olmak üzere farklı değişkenlere vurguda bulduklarını göstermiştir. Bu durum, okul etkililiğinin, sosyo ekonomik çevre faktöründen daha fazlasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Etkili okula ilişkin yapılan araştırma sonuçları, okul müdürü ve öğretmenlerin sosyo ekonomik çevre faktörünü öne çıkarıp etkisizliği kendi dışındaki değişkenlere bağlayan anlayıştan vazgeçecek bir anlayış kazanmalarına yardımcı olabilir. Bunun için okul müdürü ve öğretmenlere, alışılmışın dışında, etkili olabilecek, ilgilerini çekebilecek seminerlerin verilmesi önerilebilir. Etkili okula ulaşmanın yolu, etkililiği sağlayan bileşenler üzerinde düşünmeyi gerektirir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının, eğitim öğretimin en kılcal damarlarına kadar etkide bulunabileceğinden hareketle, çok ciddi bir çalıştay yapılarak okulları ve okul yöneticilerini etkili kılmanın yolları aranmalıdır. Okul müdürlerinin seçim ve atama süreçleri yeniden ele alınabilir. İletişim becerilerine sahip, vizyon sahibi; kavramsal, teknik ve insani becerilere sahip öğretmenlerin müdür olarak atanması okul etkililiği üzerinde olumlu etkilerde bulunabilecektir. Öğretmen yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişim imkânlarının önünün açılması gerektiği söylenebilir. Okulun sosyal çevresini, okul süreçlerine katacak politikaların geliştirilmesi önemlidir. Çocuğunu okula gönderip her şeyi okuldan beklemek yanlıştır. Bu nedenle, anne babaların da eğitim öğretim ortamlarında daha fazla görünür olması sağlanmalıdır. Araştırmacılar açısından ise sadece etkili okullar kendi içinde araştırma konusu olabilir. Bu yolla, okul etkililiğini sağlayan ortak bazı özelliklere ulaşmak mümkün olabilir. Benzer şekilde etkili olmayan okullar üzerine de araştırmalar yapılarak ortak özellikler belirlenmeye çalışılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Anderson, J. B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *The Elementary School Journal*, 109(1), 36-60.
- Arslantaş, H. İ. & Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2295>
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Behlol, M. G., Akbar, R. A., & Hukamdad (2019). Investigating secondary school effectiveness: Peer-teacher relationship and pedagogical practices. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 43-55.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2019). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bellibaş, M. S., & Gümüş, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 178-193.
- Bennett, N., & Harris, A. (1999). Hearing truth from power? Organisation theory. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 533-550. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.533.3492>
- Blair, M. (2002) Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/01425690220137701>
- Blau, I., & Presser, O. (2013). E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000-1011.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-589.
- Chitty, C. (1997). The school effectiveness movement: Origins, shortcomings and future possibilities. *The Curriculum Journal*, 8(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/09585176.1997.11070761>
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429. <https://doi.org/10.1080/0924345970080402>
- Çalık, T. & Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1471-1480.
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2019). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- DeAngelis, C. A. (2019). Does private schooling affect international test scores? Evidence from a natural experiment. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 380-397. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1614072>
- Ferguson, H. B., Bovaird, S., & Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatr Child Health*, 12(8), 701-706.
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395. <https://doi.org/10.1080/0924345970080401>
- Gölpek, F., & Çiftçioğlu, N. (2014). Socio-economic factors in demand for higher education: Sample of Gaziantep province. *International Journal of Business and Social Science*, 5(1), 121-134.
- Guldmond, H., & Bosker, R. J. (2009). School effects on students' progress—A dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 255-268. <https://doi.org/10.1080/09243450902883938>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Harber, C., & Muthukrishna, N. (2000). School effectiveness and school improvement in context: The case of South Africa. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 421-434. <https://doi.org/10.1076/sesi.11.4.421.3559>
- Harrison, Jo-A., & Kuint, S. (1998). School culture and school effectiveness in emergencies: Lessons from Israeli experience during the gulf war. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 192-217. <https://doi.org/10.1080/0924345980090204>

- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Henríquez, F., Lara, L., Mizala, A., & Repetto, A. (2012). Effective schools do exist: Low-income children's academic performance in Chile. *Applied Economics Letters*, 19(5), 445-451. <https://doi.org/10.1080/13504851.2011.583208>
- Hippel, P. T. von (2009). Achievement, learning, and seasonal impact as measures of school effectiveness: It's better to be valid than reliable. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 187-213. <https://doi.org/10.1080/09243450902883888>
- Hobbs, H. (2016). Explaining social class inequalities in educational achievement in the UK: Quantifying the contribution of social class differences in school 'effectiveness'. *Oxford Review of Education*, 42(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1128889>
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Gray, J. M. (2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Cogent Education*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1006977>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan, 7. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Jamieson, I., & Wikeley, F. (2000). Is consistency a necessary characteristic for effective schools? *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 435-452. <https://doi.org/10.1076/sesi.11.4.435.3564>
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Levačić, R., & Glover, D. (1998). Relationship between efficient resource management and school effectiveness: Evidence from OFSTED secondary school inspections. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 95-122. <https://doi.org/10.1080/0924345980090105>
- Levine, D. U. (1990). Update on effective schools: Findings and implications from research and practice. *Journal of Negro Education*, 59(4), 577-584.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun & Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Motale, G. T. (2014). *The impact of socio-economic status on learners' achievement at public schools in Nkangala district mpumalanga province* [Unpublished master thesis]. University of South Africa.
- Msila, V. (2011). School management and the struggle for effective schools. *Africa Education Review*, 8(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.618650>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200009\)11:3;1-G;FT273](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT273)
- Nastiezaie, N., & Musavinejad, S. H. (2018). Predicting the effectiveness of school principals based on fiedler's leadership model. *The New Educational Review*, 51(1), 184-191.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. <https://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>
- Özgenel, M., & Koç, M. H. (2020). An investigation on the relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 494-530.
- Papa F. J. (2007). Why do principals change schools? A multivariate analysis of principal retention. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 267-290. <https://doi.org/10.1080/15700760701263725>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. Beşir Demir). Pegem Yayınları.
- Pers, M. van der., & Helms-Lorenz, M. (2019). Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 231-254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1592203>
- Polatcan, M. & Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361-374.

- Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). Closing the gaps? Differential effectiveness and accountability as a road to school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 255-260. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1623450>
- Scheerens, J. (2001). Monitoring school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 359-384. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.4.359.3447>
- Sivri, H. (2019). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Skourdoumbis, A. (2014). Teacher effectiveness: Making the difference to student achievement? *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.930413>
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289-314. <https://doi.org/10.1080/09243451003732651>
- Suárez-Ortega, M., Ballesteros-Velázquez, B., & MalikLiévano, B. (2012). Educational achievement and effective schools: Examples of best practice. *Intercultural Education*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.664749>
- Sun, H., Creemers, B. P. M., & Jong, Rob de. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122. <https://doi.org/10.1080/09243450601058287>
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-53. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Teddlie, C., Stringfield, S., & Desselle, S. (1985). Methods, history, selected findings, and recommendations from the Louisiana school effectiveness study, 1980-85. *The Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 22-30. <http://www.jstor.org/stable/43997874>
- Thoukididou, E. (2015). Effective schools: Reality or utopia? *Strategies for Policy in Science and Education*, 23(2), 127-137.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326. <https://doi.org/10.1080/0924345970080302>
- Tural, H. (2029). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Valenzuela, J. P., Bellei, B., & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>
- Werf, G. van der (1997). Differences in school and instruction characteristics between high, average, and low effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 430-448. <https://doi.org/10.1080/0924345970080403>
- Wilson, L. (2007). Great American schools: The power of culture and passion. *Educational Horizons*, 86(1), 35-44.
- Yıldırım, İ., Akan, D. & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Zamir, N. A. (2020). A review of school effectiveness theory for school improvement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(3), 113-101. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i3/7028>

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **1. INTRODUCTION**

In the 1970s and 1980s, a great deal of research was published on school development in general and the characteristics of effective schools in particular. Hundreds of research and research-based articles have attempted to characterize unusually successful schools, regardless of students' socio-economic background. Moreover, many schools have used the results of these studies to design their effective school programs to improve student performance (Levine, 1990) because it was thought that knowing what the characteristics of effective schools are and applying these features to all schools would ensure the effectiveness of all schools (Townsend, 1997). In these studies of effective schools, it was seen that there was no defined and precise combination of variables that led to school effectiveness and that examining various variables could in no way show the whole picture of school effectiveness. This is because the effectiveness of the school is directly related to the social-cultural structure of the school, its educational staff, its students, and the values that reflect its socio-economic structure (Thoukididou, 2015). In short, it is difficult to conceptualize effectiveness for schools, which are multifaceted and complex social systems. Today, definitions of what constitutes organizational effectiveness are constantly changing (Çobanoğlu & Badavan, 2019).

It can be said that there are a limited number of studies on school effectiveness in Turkey. However, the effectiveness of the school is the ultimate and main goal that an education system wants to achieve. It is not possible to make a universal list of the features that forms an effective school, and there are no applicable, common, and definitive conclusions on how to make effectiveness sustainable. Besides, determinants of effectiveness may differ according to regions in a country, school types, school size, and whether schools are public or private (Hofman et al., 2015). However, if schools differ significantly for certain student groups in terms of their effectiveness, then investigating the differing factors of effectiveness is important in designing and implementing policies on equal opportunities (Strand, 2010). In the study, the approach that the socio-economic environmental factor is determinant in school effectiveness was not taken as a basis. It was tried to determine the perceptions of teachers working in schools in different socio-economic environments about the variables that play a role in school effectiveness. Due to the nature of qualitative research, the analyzes were carried out keeping in mind that the results obtained are context-specific (population-sample, time, situation, etc.). The results were compared with the approaches that the socio-economic environment, which is a common opinion in the literature, determines the effectiveness of the school. This study aims to determine teachers' views on the effectiveness of schools in different socio-economic environments and to develop perspectives that will contribute to the effectiveness of schools. For this purpose, answers to the following questions were sought.

Teachers in schools in different socio-economic environments:

- 1- What are their views on the characteristics of an effective school?
- 2- What are their views on the factors that limit the effectiveness of their schools?

### **2. METHOD**

This study was designed in the case study design, which is one of the qualitative research designs, in terms of in-depth investigation of teachers' views on the effectiveness of schools in different socio-economic environments. The research was conducted in a multiple holistic case study design, one of the case study designs. The research was carried out in secondary schools located in the city center of Düzce, and the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The criteria determined in the study are the schools' in a low socio-economic (LSE) environment or a high socio-economic (HSE) environment and the success rates of these schools in the high school entrance examination (HSEE) in the last three years. The opinions of twelve teachers were consulted to find answers to the research questions. The research data were collected through face-to-face interviews and an interview form consisting of open-ended questions. The data were collected in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Descriptive analysis and content analysis techniques, which are among qualitative data analysis techniques, were used in analyzing the data.

### **3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS**

Regarding the organizational characteristics that an effective school should have, teachers working in the schools in both socio-economic environments emphasized codes such as high academic success, student's desire to learn/commitment to school, and school culture. Today, a school with academic success and a positive culture is the expectation and purpose of all types of schools and environments. For this reason, it may seem natural that teachers working in two different socio-economic environments emphasize similar codes.

Regarding the organizational characteristics that an effective school should have, teachers working in the schools in LSE environments emphasized the codes of active academic participation, achieving goals/academic achievement, administrative characteristics, a peaceful and happy environment and ensuring student development. These results point to the low academic achievement in schools and the negativities in ensuring the social development of students, unlike the opinions of teachers working in HSE environment.

Regarding the organizational characteristics that an effective school should have, teachers working in the schools in HSE environments emphasized the codes of students' reading habit, communication depending on the positive atmosphere in the school, not crowded classes, self-sacrificing teaching staff, having practice areas/physical areas, learning by living environments and efforts to make all stakeholders effective. Teachers in LSE environments emphasized academic achievement and active academic participation, while teachers in HSE environment emphasized students' reading habits. This may be because teachers complain that students who focus on exams in such schools neglect to read. Also, teachers emphasized the small classes. The reason for this may be that students from very different backgrounds are enrolled in such schools by going out of the address-based registration system due to their academic success and the classes are crowded. The emphasis on communication thanks to the positive atmosphere in the school is that these schools have more staff in terms of the number of teachers and communication problems between these teachers are possible due to very different reasons.

Regarding the environmental characteristics that an effective school should have, teachers working in the schools in both socio-economic environments emphasized the codes of family support/parent support, socio-cultural environment and adaptation (family, school, teacher). The reason for this may be students who somehow attend schools in HSE environments even though they are out of the enrollment area. A teacher in a school in HSE environments naturally complains about this situation. Regarding the environmental characteristics that an effective school should have, teachers working in the schools in HSE environments emphasized the educated/conscious parent code. Regarding this sub-theme, no teachers were working in LSE environments. However, teachers working in LSE environments emphasized similar codes.

Regarding organizational factors limiting school effectiveness, teachers working in the schools in both socio-economic environments emphasized the lack of social and physical opportunities, common/single curriculum, lack of vision of the principal, and teachers' motivation/commitment. According to a teacher in a school in HSE environments, the motivation of teachers has a positive meaning, while according to a teacher in LSE environments, it can have a negative meaning. The common curriculum may be a complaint for a teacher in a school in LSE environments because there are negativities in terms of readiness. Teachers in a school in HSE environments expressed their opinions mostly by considering the schools in LSE environments.

Regarding organizational factors that limit school effectiveness, teachers working in the schools in LSE environments emphasized the lack of supervision of the teacher, the inability to create a school culture, frequent changes in school administrators, student-to-student bullying, and lack of support from higher units. Regarding the organizational factors limiting school effectiveness, teachers working in the schools in HSE environments emphasized the codes of not having an education leader, the principal's experience and knowledge, the obstructive attitudes of the school administration and not supervised teacher by the principal.

Regarding environmental factors that limit school effectiveness, teachers working in the schools in both socio-economic environments emphasized the codes of socio-cultural environment, student profile, socio-economic level and parents' education level. Regarding environmental factors that limit school effectiveness, teachers working in the schools in LSE environments emphasized the codes of disruptions in the education system, drudgery/nonfunctional work, lack of purpose/awareness, discrimination by the senior management, policies and unfair distribution of resources. Regarding the environmental factors that limit school effectiveness, teachers working in the schools in HSE environments emphasized the codes of parents' education level, parents' trust, and problems in family structure.

The results of the research showed that teachers emphasize different variables about school effectiveness, independent of the socio-economic environment, including indirect dependency and direct dependency. This shows that school effectiveness is more related to the socio-economic environment factor.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.04.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/61