



**ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM  
ÇALIŞMASI**

**Emre Sönmez**

**DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ARALIK, 2020**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Emre

Soyadı : Sönmez

Bölümü : Eğitim Bilimleri Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması

İngilizce Adı : Culture of Learning in Effective Schools: A Case Study

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emre Sönmez

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Emre Sönmez tarafından hazırlanan “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Başkan:** Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Üye:** Prof. Dr. Yaşar Kondakçı

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, ODTÜ)

.....

**Üye:** Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Karabük Üniversitesi)

.....

**Üye:** Doç. Dr. Serkan Koşar

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 22/12/2020

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Anneme, Babama,  
Eşime ve Canım Oğluma*

## TEŞEKKÜR

Her konuda olduğu gibi tez çalışmamda da gerekli tüm desteği sağlayan, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Ferudun Sezgin’e çok teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında değerli görüş, öneri ve destekleriyle bana yardımcı olan, tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Temel Çalık ve Prof. Dr. Yaşar Kondakçı’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Görüş ve önerileriyle tezimin geliştirilmesine destek olan tez jürimde yer alan Doç. Dr. Serkan Koşar ve Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç’a çok teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okullarda görevli okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere özel bir teşekkür borçluyum. Gazi Üniversitesi’ndeki değerli çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Fatih Şahin ve Arş. Gör. Kübra Yenel’e teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim boyunca manevi destekleriyle sürekli yanımda olan değerli arkadaşlarım Ümit Ertaş, Ferit Demirbağ, Fuat Evsen, Ahmet Aydın, Fatih Kemal Süt ve Elçin Ayaz’a çok teşekkür ederim.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), lisansüstü düzeydeki araştırmacılara çeşitli burslarla maddi destek sağlamaktadır. Doktora öğrenimim boyunca TÜBİTAK-2211-A Genel Yurtiçi Doktora Burs Programı 2016/1 kapsamında Doktora öğrenim bursu aldım. Araştırmama sağladığı maddi destek için TÜBİTAK-Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı’na (BİDEB) çok teşekkür ederim.

Son olarak beni bugünlere getiren değerli anneme ve babama müteşekkirim. Manevi desteğini her zaman hissettiğim ve tez dönemi boyunca sürekli yanımda olan eşim Emine Didem Sönmez’e ve oğlum Cemal İlker’e sonsuz teşekkür ederim.

Emre Sönmez

# **ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**(Doktora Tezi)**

**Emre Sönmez**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Aralık 2020**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve bu kültürü oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaca yönelik olarak “Etkili okullarda çalışanlar ve öğrenciler açısından öğrenme kültürü nasıldır?” araştırma sorusu geliştirildi. Bu araştırma, çoklu durum çalışması olarak tasarlandı. Bu doğrultuda araştırma dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (i) durum belirleme süreci (etkili okulların seçilmesi), (ii) veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve pilot çalışma, (iii) ana saha çalışması ve (iv) veri analizi ve raporlama. İlk aşamada bağlam veya vakalar belirlendi. Böylece, “açık sistem yaklaşımı” temelinde geliştirilen bir dizi kriter uygulanarak üç okul belirlendi. Bu seçilen ölçütler girdi ölçütü, süreç ölçütü, çıktı ölçütü ve araştırmacı ölçütüdür. Çıktı ölçütüne göre Ankara ilinde merkezi Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavlarında 2017-2019 yılları arasında üç yıl boyunca istikrarlı bir şekilde yüksek başarı sıralamalarına sahip olan 10 ortaokul belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, LGS’de okulların performansı ve başarı sıralamasını yayınlamadığı için bu ortaokullar, il/ilçe daire başkanları, şube müdürleri ve okul müdürleriyle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Daha sonra bu okullar girdi, süreç ve araştırmacı ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrik) ve Şişman (2002) tarafından geliştirilen Etkili Okul Ölçeği kullanılmıştır. Böylece değerlendirme sonucunda dört ölçüte göre en yüksek puan elde eden “üç etkili okul” seçilmiştir. İkinci aşamada ise, veri toplama araçları geliştirilmiş ve pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır. Seçilen bir etkili okulda, üç katılımcıyla pilot çalışma yürütülmüştür. Bu pilot çalışmada, görüşme formlarının uygulanabilirliği test edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak formlara son hali verilmiştir. Son olarak üçüncü aşamada ise, ana saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu saha çalışması, üç etkili ortaokulda yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen okul toplumunun üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplamda 25 katılımcıyla görüşülmüştür. Dahası, okulda formel ve informal doğrudan gözlemler yapılmıştır. Formel gözlemler kapsamında her bir okulda okul müdürü odası ve sınıf gözlemi iki kez, öğretmenler odası gözlemi ise bir kez yapılmıştır. Buna ek olarak okul ortamına dair informal doğrudan gözlemler de gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlere ilişkin alan notları, araştırmacı tarafından not defterine işlenmiştir. Son olarak ise her üç okulun mevcut stratejik planı doküman olarak incelenmiştir. Araştırma verileri, iki aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak durum belirleme sürecinde dört farklı ölçüm değeri kullanılarak rubrikler ve etkili okul ölçeği analiz edilmiştir. Bu doğrultuda her bir okul için toplam puanlar elde edilmiştir. İkinci olarak ise ana saha çalışması verileri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler, “içerik analizi” tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, nitel verilerin sistematik olarak işlenmesini, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini sağlayan Nvivo Programı kullanılmıştır. Geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kapsamında çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Her üç duruma ilişkin bulgular “çapraz durum analizi” yoluyla sunulmuştur. Böylece durumlar arasında benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmalar yapılarak bulgular raporlanmıştır. Veri analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, çeşitli ana başlıklar halinde sınıflandırılmıştır. Bu ana başlıklar şunlar: (i) okul toplumunun özellikleri, (ii) öğrenme inançları, (iii) öğrenme liderliği, (iv) olumlu öğrenme ortamları, (v) mesleki öğrenme toplumu, (vi) öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü, (vii) öğretim süreçleri ve (viii) etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici unsurlar. Genel itibarıyla incelenen etkili okullarda okul müdürleri öğrenme lideri olarak hareket etmektedir. Öğretmenler, mesleki öğrenme toplumu hissiyle çalışmakta ve iş birliği kurmaktadır. Okullarda olumlu ve destekleyici bir ortamın olduğu söylenebilir. Etkili okullarda öğrencilerin birer birey olarak değer gördüğü ve öğrenciler arasında akran öğrenmesinin iyi bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak bulgulara göre, velilerin çocuklarının eğitimiyle yakından ilgili ve okul çalışmalarına aktif katılımcı olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca okullarda çeşitli öğrenme fırsatlarının olduğu, etkili öğretim süreçlerinin yürütüldüğü ve öğrenmeyi destekleyen güçlü bir okul kültürünün olduğu bir öğrenme kültürünün varlığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Son olarak sistemsel/örgütsel ve kişisel olmak üzere etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici bazı sonuçlara değinilmiştir. Araştırma bulguları literatüre dayalı olarak tartışılmış ve teori, araştırma ve uygulama açısından önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Etkili okul, öğrenme kültürü, çoklu durum çalışması

Sayfa Adedi: : xvii + 225

Danışman : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

# **CULTURE OF LEARNING IN EFFECTIVE SCHOOLS: A CASE STUDY**

**(Ph.D Thesis)**

**Emre Sönmez**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**December 2020**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the learning culture in effective middle schools and to reveal the elements that create this culture. Parallel to this purpose the following research question was answered in this study: “(i) What is the culture of learning in terms of employees and students in effective schools?”. The study was designed as a multiple case study. Accordingly, the study was carried out in four stages: (i) the process of determining the situation (selecting effective schools), (ii) the development of data collection tools and a pilot study, (iii) the main field study, (iv) data analysis and reporting. In the first stage the context or the cases were specified. Therefore, three schools were identified by applying a set of criteria which were developed on the basis of the “open system approach.” The selection criteria are input criteria, process criteria, output criteria and researcher criteria. According to the output criteria, 10 middle schools that have consistently high success rankings for the last three years between 2017-2019 in the central High School Transition System (Turkish acronym LGS) in Ankara were determined. Since the Ministry of National Education does not publicize the performance and ranking of the schools in LGS, these middle schools were determined as a result of the interviews with the provincial / district department heads, branch managers and school principals. Consequently, these schools were evaluated according to input, process and researcher criteria. At this point, Rubric and Effective School Scale developed by Şişman (2002) were used. Thus, as a result of the evaluation, “three effective schools” which achieved the highest score according to four

criteria were selected. In the second phase, data collection tools were developed and a pilot study was carried out. Observations, interviews and document were used as data collection tools. A pilot study was conducted with three participants in a selected effective school. In this pilot study, the applicability of the interview forms was tested and the forms were finalized by making necessary corrections. Finally, in the third stage, the main study was carried out. The fieldwork was conducted in three effective secondary schools. Interviews were conducted with the members of the school community who were selected according to the purposeful sampling method. A total number of 25 participants were interviewed. Moreover, direct observations were made in the school, both formally and informally. Within the scope of formal observations, in each school, the school principal's room and classroom observations were made twice, and the teachers' room was observed once. In addition, informal direct observations of the school environment were also made. Field notes regarding these observations were recorded in the notebook by the researcher. Finally, the current strategic plans of all three schools were examined as a document. Research data were analyzed in two stages. Firstly, rubrics and effective school scale were analyzed by using four different measurement values in the situation determination process. Accordingly, total scores were obtained for each school. Second, the main fieldwork data were analyzed. Accordingly, the data obtained from observations, interviews and documents were analyzed using the “content analysis” technique. Nvivo Program, which enables qualitative data to be processed, interpreted and evaluated systematically, was used in the analysis of research data. Various strategies were followed within the scope of credibility, transferability, reliability and verifiability in order to reach valid and reliable results. Findings for all three cases are presented with “cross-case analysis.” Thus, the findings were reported by making comparisons between the situations with similar and different aspects. Findings obtained as a result of data analysis are classified under various main headings. These main headings are: (i) characteristics of the school community, (ii) learning beliefs, (iii) learning leadership, (iv) positive learning environments, (v) professional learning society, (vi) strong school culture that encourages learning, (vii) teaching processes and (viii) factors that hinder learning culture in effective schools. School principals generally act as learning leaders in studied effective schools. Teachers work and collaborate with a sense of professional learning society. It can be said that there is a positive and supportive environment in schools. It is concluded that students are valued as individuals and peer learning among students is at a good level in effective schools. In addition, based on the findings it can be argued that parents are closely related to the education of their children and are active participants in school work. Moreover, results have been reached regarding the existence of a learning culture in which effective teaching processes with various learning opportunities are carried out and a strong school culture that supports learning. Finally, some consequences that prevent learning culture in effective schools, including systemic / organizational and personal, are mentioned. The findings of the research were discussed based on the literature and recommendations were made in terms of theory, research and practice.

Key Words : Effective school, culture of learning, multiple case study

Page Number : xvii + 225

Supervisor : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

## İÇİNDEKİLER

|                                             |      |
|---------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....         | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                      | iii  |
| TEŞEKKÜR .....                              | v    |
| ÖZ .....                                    | vi   |
| ABSTRACT.....                               | viii |
| İÇİNDEKİLER .....                           | x    |
| TABLolar LİSTESİ.....                       | xv   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                       | xvi  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....       | xvii |
| BÖLÜM I.....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                  | 1    |
| Problem Durumu.....                         | 1    |
| Araştırmanın Amacı.....                     | 6    |
| Araştırmanın Önemi .....                    | 6    |
| Sınırlılık .....                            | 7    |
| Varsayımlar .....                           | 7    |
| Tanımlar .....                              | 8    |
| BÖLÜM II .....                              | 9    |

|                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                                  | <b>9</b>  |
| <b>Etkili Okullar.....</b>                                      | <b>9</b>  |
| <b>Etkili Okul Kavramı.....</b>                                 | <b>10</b> |
| <b>Etkili Okul Araştırmaları.....</b>                           | <b>12</b> |
| <b>Etkili Okulların Özellikleri .....</b>                       | <b>18</b> |
| <b>Öğrenme Kültürü .....</b>                                    | <b>27</b> |
| <b>Öğrenme Kültürü Kavramı .....</b>                            | <b>27</b> |
| <b>Öğrenme Kültürü Bileşenleri.....</b>                         | <b>30</b> |
| <b>Öğrenme Kültürü Koşulları.....</b>                           | <b>36</b> |
| <b>Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü.....</b>                    | <b>38</b> |
| <b>Öğrenme Kültürü Oluşturmada Okul Liderliğinin Rolü .....</b> | <b>42</b> |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                                           | <b>48</b> |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                             | <b>48</b> |
| <b>Araştırmanın Modeli.....</b>                                 | <b>48</b> |
| <b>Durumları Belirleme Süreci.....</b>                          | <b>50</b> |
| <b>Etkili Okul Seçim Ölçütleri.....</b>                         | <b>50</b> |
| <b>Etkili Okulların Seçilmesi .....</b>                         | <b>53</b> |
| <b>Bağlam .....</b>                                             | <b>55</b> |
| <b>Örneklem Seçimi: Katılımcılar .....</b>                      | <b>57</b> |
| <b>Veri Toplama Araçları.....</b>                               | <b>60</b> |
| <b>Durum Belirlemede Kullanılan Veri Toplama Araçları .....</b> | <b>60</b> |
| <b>Ana Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....</b>     | <b>61</b> |
| <b>Verilerin Toplanması .....</b>                               | <b>64</b> |
| <b>Durum Belirleme Çalışması Verilerin Toplanması.....</b>      | <b>65</b> |
| <b>Pilot Çalışma Verilerinin Toplanması .....</b>               | <b>65</b> |
| <b>Ana Çalışma Verilerinin Toplanması .....</b>                 | <b>66</b> |

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Verilerin Analizi .....</b>                        | <b>67</b> |
| <b>Durum Belirleme Süreci Verilerin Analizi .....</b> | <b>67</b> |
| <b>Ana Çalışma Verilerin Analizi .....</b>            | <b>68</b> |
| <b>Geçerlik ve Güvenirlik .....</b>                   | <b>70</b> |
| <b>İnandırıcılık .....</b>                            | <b>70</b> |
| <b>Transfer Edilebilirlik .....</b>                   | <b>71</b> |
| <b>Güvenirlik.....</b>                                | <b>71</b> |
| <b>Doğrulanabilirlik.....</b>                         | <b>72</b> |
| <b>Araştırmacının Rolü.....</b>                       | <b>73</b> |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                 | <b>74</b> |
| <b>BULGULAR.....</b>                                  | <b>74</b> |
| <b>Okul Toplumunun Özellikleri.....</b>               | <b>74</b> |
| <b>Okul Yöneticisi Profili.....</b>                   | <b>74</b> |
| <b>Öğretmen profili .....</b>                         | <b>75</b> |
| <b>Öğrenci profili .....</b>                          | <b>76</b> |
| <b>Öğrenme İnançları .....</b>                        | <b>78</b> |
| <b>Öğrenme Liderliği .....</b>                        | <b>80</b> |
| <b>Vizyoner Liderlik .....</b>                        | <b>81</b> |
| <b>Disiplin Temelli Yaklaşım .....</b>                | <b>82</b> |
| <b>Öğrenmeye ve Değişime Açıklık .....</b>            | <b>83</b> |
| <b>Katılımcı Karar Verme .....</b>                    | <b>83</b> |
| <b>Akademik Önem ve Başarıya Değer Verme .....</b>    | <b>85</b> |
| <b>Öğretimi Geliştirmeye Destek .....</b>             | <b>86</b> |
| <b>Olumlu Öğrenme Ortamları .....</b>                 | <b>87</b> |
| <b>Güvenli Düzenli ve Hijyenik Okul .....</b>         | <b>88</b> |
| <b>Etkili İletişim ve Olumlu İlişkiler .....</b>      | <b>91</b> |

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| Karşılıklı Güven ve Saygı.....                                   | 93         |
| Okulun Fiziki İmkânları ve Öğrenme Fırsatları.....               | 94         |
| Mesleki Öğrenme Toplumu .....                                    | 98         |
| Öğrenme Toplununun Nitelikleri .....                             | 99         |
| Araştıran ve Öğrenen Öğretmen .....                              | 100        |
| Mesleki İş Birliği.....                                          | 104        |
| Öğrenmeyi Teşvik Eden Güçlü Okul Kültürü .....                   | 107        |
| Temel Değerler ve Ritüeller .....                                | 107        |
| Kurumsal Kimlik İnşaası .....                                    | 111        |
| Başarı Kültürü.....                                              | 113        |
| Başarı için Yüksek Standartları Cesaretlendirme .....            | 116        |
| Anlamli Veli Katılımı .....                                      | 118        |
| Akran Öğrenmesi .....                                            | 120        |
| Öğretim Süreçleri.....                                           | 123        |
| Etkili Öğretim Uygulamaları .....                                | 123        |
| Etkili Sınıf Yönetimi ve Olumlu Etkileşim .....                  | 126        |
| Etkili Okullarda Öğrenme Kültürünü Engelleyici Unsurlar.....     | 127        |
| Kişisel Faktörler .....                                          | 127        |
| Sistemsal ve Örgütsel Faktörler .....                            | 130        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                             | <b>132</b> |
| <b>TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                          | <b>132</b> |
| Tartışma.....                                                    | 132        |
| Öğrenme İnançlarına İlişkin Bulguların Tartışılması .....        | 133        |
| Öğrenme Liderliğine İlişkin Bulguların Tartışılması .....        | 135        |
| Olumlu Öğrenme Ortamlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ..... | 143        |
| Mesleki Öğrenme Toplumuna İlişkin Bulguların Tartışılması .....  | 147        |

|                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Öğrenmeyi Teşvik Eden Güçlü Okul Kültürüne İlişkin Bulguların Tartışılması .....               | 152        |
| Öğretim Süreçlerine İlişkin Bulguların Tartışılması .....                                      | 160        |
| Etkili Okullarda Öğrenme Kültürünü Engelleyici Unsurlara İlişkin Bulguların Tartışılması ..... | 163        |
| Sonuçlar .....                                                                                 | 165        |
| Öneriler .....                                                                                 | 169        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                                                                         | <b>171</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                             | <b>186</b> |
| Ek 1: Etik Kurul Onayı .....                                                                   | 187        |
| Ek 2: Araştırma İzin Yazısı .....                                                              | 188        |
| Ek 3: Etkili Okul Ölçeği .....                                                                 | 189        |
| Ek 4: Ölçek Kullanım İzni .....                                                                | 191        |
| Ek 5: Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu .....                              | 192        |
| Ek 6: Görüşme Formları .....                                                                   | 194        |
| Ek 7: Gözlem Formları .....                                                                    | 208        |
| Ek 8: Dereceli Puanlama Anahtarları .....                                                      | 218        |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. ABD’de Etkili Okul Araştırmaları.....                                            | 12 |
| Tablo 2. Etkili Okullar Araştırma Geleneğinin Temel Özellikleri.....                      | 16 |
| Tablo 3. Bazı Derleme Çalışmalarına Göre Okulların Etkililiğini Artıran Koşullar.....     | 20 |
| Tablo 4. Etkili Okulların Temel Bileşenleri.....                                          | 26 |
| Tablo 5. Öğretmenlerin Etkili Okul Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler .....          | 54 |
| Tablo 6. Etkili Okul Seçiminde Hesaplanan Okul Puanları.....                              | 55 |
| Tablo 7. Okullara İlişkin Bağlamsal Bilgiler (Okul Künyesi) .....                         | 56 |
| Tablo 8. Ölçek Uygulaması ve Pilot Çalışma Katılımcılarına İlişkin Betimsel Veriler ..... | 58 |
| Tablo 9. Ana Çalışma Katılımcılarının Demografik Bilgileri .....                          | 59 |
| Tablo 10. Analizler Sonucunda Ulaşılan Temalar ve Kategoriler .....                       | 77 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. Sürekli öğrenmeyi ve esnekliği barındıran bir kültürün özelliği .....     | 34  |
| Şekil 2. Durum çalışması tasarımı .....                                            | 50  |
| Şekil 3. Etkili okul seçim ölçütleri .....                                         | 51  |
| Şekil 4. Etkili okulların seçilmesi .....                                          | 53  |
| Şekil 5. Örnek kod, kategori ve tema ağacı .....                                   | 69  |
| Şekil 6. Öğrenme inançları tema ağacı .....                                        | 78  |
| Şekil 7. Öğrenme liderliği tema ağacı .....                                        | 81  |
| Şekil 8. Olumlu öğrenme ortamları tema ağacı .....                                 | 88  |
| Şekil 9. Mesleki öğrenme toplumu tema ağacı .....                                  | 99  |
| Şekil 10. Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü tema ağacı .....                | 107 |
| Şekil 11. Öğretim süreçleri tema ağacı .....                                       | 123 |
| Şekil 12. Etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici unsurlar tema ağacı ..... | 127 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

|         |                                                       |
|---------|-------------------------------------------------------|
| TÜBİTAK | Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu       |
| BİDEB   | Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı            |
| OECD    | Organization for Economic Cooperation and Development |
| ACER    | Australian Council for Educational Research           |
| LGS     | Liselere Geçiş Sistemi                                |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar varsayımlar ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Okulun temel çıktısı olan öğrenci başarısı ve öğrenmesini etkileyen değişkenlerin neler olduğu sorusu eğitim sistemlerinin önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Bu sorun alanını öğrenci başarısı üzerinde okul değişkenlerinin mi yoksa okul dışı değişkenlerin mi daha çok etkili olduğu şeklinde tartışmalı bir yaklaşım izlemiştir. Bazı çalışmalar öğrenci başarısında okulu ve okul değişkenlerini ön plana çıkarırken (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Weisenbaker, 1979; Reynolds & Creemers 1990), bazılarında ise öğrencinin sosyo-demografik özelliklerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Coleman vd., 1966; Jencks vd., 1972). Özellikle Coleman ve diğerlerinin (1966) raporu ile Jencks ve diğerlerinin (1972) çalışmalarının bulguları; öğrenci başarısı üzerinde okul değişkenlerinden ziyade sosyo-demografik değişkenlerin, diğer bir deyişle aileye ilişkin değişkenlerin önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar, okulun öğrenci başarısı üzerinde minör bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ancak 1970'lerin ortalarından itibaren yapılan araştırmalarda, okulların öğrenci başarısı ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve temelde okulların öğrencilerde bir *fark yarattığı* ileri sürülmüştür (Brookover vd., 1979; Edmonds, 1979; Reynolds & Creemers 1990; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Heyneman (2005) gelişmiş ülkelerde aileye ilişkin faktörlerin öğrenci başarısında etkili olduğunu belirtmesine rağmen özellikle gelişmekte olan ülkelerde okula ilişkin faktörlerin öncelikle öğrenci başarısında daha sonra öğrencinin hayattaki başarısında önemli ölçüde

belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu vurgu özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başarısında okulun önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmalarda okulların öğrencilerin akademik başarısı, iyi oluşu ve sosyal gelişimi açısından bütüncül gelişiminde temel bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2006; Pollard & Lee, 2003; Powell, Graham, Fitzgerald, Thomas & White, 2018).

Okulların öğrenci üzerindeki anlamlı etkisi kabul gördükten sonra eğitimciler ve araştırmacılar okulların hangi özelliklerinin veya hangi okul değişkenlerinin bu etkiyi oluşturduğunu tartışmaya başlamışlardır (Darling Hammond, 2000). Araştırmalar, öğrenci öğrenmesi açısından okulların gelişim ve etkililiğinin birçok unsurdan etkilendiğini göstermektedir (Walker, 2010). Alanyazına yansıyan bu unsurlar; etkili okul hareketi (Edmonds, 1979; Reynolds & Teddlie, 2000), öğretmen niteliği (Darling Hammond, 2000), okul liderliği (Day & Leithwood, 2007; Hallinger, 2011; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004), mesleki öğrenme toplulukları (Carpenter, 2015; DuFour, 2004; Hord, 2009; Vescio, Ross & Adams, 2008), örgütsel öğrenme (Collinson & Cook, 2007) ve kolektif öğretmen yeterlikleri (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Tschannen Moran & Barr, 2004) gibi başlıklar altında toplanabilir.

Alanyazında öğrenci öğrenmesi için liderliğin merkezi rolüne vurgu çokça rastlanmaktadır (Middlewood, Parker & Beere, 2005). Araştırmalar, okul liderlerinin anlamlı, bağlı ve öğrenme odaklı okul ortamları oluşturmada önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Walker, 2010). Okul liderleri, çalışanların motivasyonu, bağlılığı ve çalışma koşulları üzerindeki etkileriyle dolaylı ve en güçlü şekilde öğretimi ve öğrenmeyi geliştirir (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Leithwood & Sun, 2018; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Öğrenme liderliği kavramına vurgu yapan Hallinger (2011), okul liderlerinin özellikle öğrenci öğrenmesine odaklanarak önemli okul çıktıları elde etmek için kullandıkları yaklaşımları tanımlamaktadır. Ona göre okul müdürleri önemlidir, ancak diğerleriyle iş birliği kurma vasıtasıyla başarıyı elde edebilir. Liderlik, gelişme için okul kapasitesi inşa etmeyi amaçlamalıdır. Bu sebeple okul gelişiminin temeli olarak çalışanların gelişimine odaklanmalıdır. Burada liderliğin öğrenmeyle bağlantılı olduğuna inanılan üç ana yolu vurgulanmıştır: (i) vizyon ve hedefler; (ii) akademik yapılar ve süreçler aracılığıyla kapasite inşa etme ve (iii) insanlar aracılığıyla örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme etkinlikleri (Hallinger, 2011). Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen iş birliği ve öğrenci başarısını geliştirmede etkili bir yol olarak tanımlanmaktadır (Hallam, Smith, Hite, Hite & Wilcox, 2015; Vescio vd., 2008). Okulların amacının öğrenci öğrenmesi olduğu ve iyi bir

öğrenci öğrenmesinde de kaliteli bir öğretimin hayati olduğuna yönelik bir kanaat bulunmaktadır (Hord, 2009). Bu kapsamda öğretimin kalitesinin sürdürülebilir mesleki öğrenme toplumları aracılığıyla geliştirilebileceği ileri sürülmektedir (Hord, 2009; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Wiley, 2001). Hallam ve diğerlerine göre (2015) göre güven, etkili bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada kritik bir unsurdur ve okul müdürleri okuldaki güven seviyesini etkilemek için en iyi pozisyona sahiptir. Quinn (2002) okul müdürlerinin güven ve saygıya dayalı bir atmosfer oluşturması gerektiğini ileri sürmüştür. Quinn'e göre okul müdürlerinin güvene dayalı iş birlikli ilişkiler inşa etmeye ihtiyacı vardır. Bununla birlikte okulda öğretmenler arasındaki iş birlikli, paylaşımcı ve destekleyici ilişkiler kolektif öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır. Bireysel yeterlik inancının ötesinde kolektif öğretmen yeterliği inancı, okulda öğretmenlerin bir bütün olarak kabiliyetlerinin değerlendirilmesine dayanan sosyal algılara dayanmaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000). Araştırmalara göre, kolektif öğretmen yeterliği okullar arasında meydana gelen öğrenci başarısındaki farklılıklar ile pozitif yönde ilişkilidir (Tschannen Moran & Barr, 2004).

Bu bilgiler ışığında araştırmacılar, öğretim veya öğrenme liderliği, mesleki öğrenme toplumları, kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel öğrenme gibi araştırma konularında öğrenci öğrenmesini etkileyen ortak noktanın etkili öğrenme ortamlarının varlığı olduğu ileri sürülmektedir (Deal & Kennedy, 1982; Middlewood vd., 2005; OECD, 2009). Araştırmalar; tüm öğrencilerin akademik başarısını, güven duygularını ve sosyal gelişimini teşvik eden okulları inşa etmedeki temel unsurun destekleyici ve olumlu öğrenme kültürünün oluşturulması gerektiğini göstermektedir (Day, Gu & Sammons, 2016; Goldring, Porter, Murphy, Elliott, & Cravens, 2009; Walker, 2010). Jackie Beere, “Öğrenmeyi öğrenme: İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Learning to learn: Hierarchy of needs)” başlıklı öğrenen okullara ilişkin bir ihtiyaçlar hiyerarşisi geliştirmiştir. Bu çerçeveye göre temel ihtiyaç olarak ilk basamak “olumlu öğrenme ortamı” belirlenmiştir. Leithwood, Leonard ve Sharratt'a (1998) göre örgütsel öğrenmeyi teşvik eden en güçlü değişkenler arasında iş birliği ve destekleyici kültürel yapı gösterilmektedir. Öğretmenler arasında eşit destekleyici normlar, meslektaşlar arasındaki fikirlere saygı ve yeni etkinliklere teşebbüs etmede risk almaya gönüllülük gibi unsurlar, öğretmenlerin kendi öğrenme kültürleriyle ilgili vurguladıkları özelliklerdir. Öğrenmeyi destekleyen örgütsel özellikler olarak normlar ve inanç sistemleri ön planda yer almaktadır (Leithwood vd., 1998). Bu durumlar, öğrenmenin gerçekleştiği ortamın benimsenen eğitimsel değerler, öğrenciye ilişkin beklenti düzeyi, öğrenme nosyonu,

öğrenmenin nasıl yönetildiği ile öğretmenler, öğrenciler ve aile arasında öğrenme için paylaşılan sorumluluk derecesiyle bağlantılıdır (Middlewood vd., 2005). Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimini ön plana alan, öğrenme sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için bir çerçeve oluşturan “öğrenme kültürü” kavramı gündeme gelmektedir (Deal & Peterson, 2009; Hill, 2011; Taylor, 2013; Tichnor Wagner, Harrison & Cohen Vogel, 2016; Walker, 2010; Schein, 2010). Öğrenme kültürü, öğrenmeyi teşvik eden ve cesaretlendiren birbiriyle ilişkili koşullar setinin oluşturulması ve özümsemesiyle oluşan sinerjik bir etkiyle oluşur (Walker, 2010).

Schein (2010) güçlü kültürlerin önemini vurgulamakla birlikte bazı sınırlılıklarına değinmektedir. Ona göre dünya gittikçe daha karmaşık bir yapıya dönüştüğü için güçlü kültürlerin potansiyel olarak stabil kalma riskini ifade etmektedir. Bu kapsamda Schein değişen çevre şartlarında güçlü kültürlerin yanı sıra sürekli öğrenmeyi ve esnekliği barındıran kültürlere de ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir. Claxton ve Lucas (2009) etkili bir öğrenme kültürü olan okulların merkezinde, öğrencilerin egzersiz yapmaya ve gelişmeye teşvik edildiği zihinsel beceri ve tutumlar olduğu kabul edilir. Onlar bir öğrenme zihninin tipik alışkanlıklarını, yani merak, cesaret, keşif ve araştırma, deney, akıl ve disiplin, hayal gücü, sosyallik ve yansımalarını tanımlamaktadır. Okul çaplı belirlenen niteliksel alışkanlıklar öğrenmeyi kolaylaştıracak paylaşılan kültürel niteliklere dönüşebilir.

Öğrenme kültürü; gözlenebilir ve gözlenemeyen süreçler, yapılar, normlar ve devam eden, işle ilgili, çalışanlar için öğrenmeyi destekleyen iletişim kalıpları olarak tanımlanabilir (Hill, 2011). Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) araştırmaları sonucunda öğrenme kültürünün dört temel bileşenden oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar; yetişkinler arasında iş birliği, bir öğrenme toplumu oluşturma, öğrenme kültürü için destek sağlama ve öğrenciler arasında öğrenme kültürü oluşturma şeklinde ifade edilmektedir. Deal ve Peterson (2009) etkili bir öğrenme kültürüne sahip okulların birtakım özelliklerine vurgu yapmaktadır. Buna göre; bu okullarda öğretmenler, her zaman öğrencilerine hizmet vermek için yenilikçi yollar ararlar. Öğretmenler bir takım halinde hareket etmektedirler, ayrıca öğrenme problemlerini teşhis etme ve çözme konusunda daha yetenekli ve okul ve toplumuna daha çok bağlıdır. Öğrenci performansları yakın bir incelemeye ve izlemeye tabi tutulur. Bu okuldaki herkes öğrenmeye adanmıştır. Bu okulda, mesleki öğrenme topluluğu hissi bulunmaktadır. Toplantılar ve birlikteliklerdeki oturumlar için liderlik paylaşılır, böylece profesyonel sorumluluk duygusu güçlendirilir (Deal & Peterson, 2009). Etkili öğrenme kültürüne sahip okullarda, tüm öğrencilerin başarılı olacağına dair yüksek beklentiler vardır. Bu okullar,

öğrenme ve başarıyı öncelikleyen bir öğrenme kültürünü teşvik etmeye çalışır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında sorumluluk almaları sağlanır. Liderler; katılımcı liderlik, amaçlı düzenlemeler, işbirliği için destekleyici yapılar ve zaman, fiziksel ortam ve maddi kaynaklar gibi kaynakların temin edilmesi aracılığıyla öğrenme kültürünü kurmak ve sürdürmek için çalışır (Tichnor Wagner vd., 2016). Öğretmenler, mesleki çalışmalarının niteliğini anlamak, geliştirmek ve kontrol etmek için aktif bir sorumluluk alırlar. Öğretmenlerin öğretim meseleleri etrafında işbirliği yapmaları ve mesleki gelişime katılmaları için sık sık fırsatlar vardır. Öğretmenlerde ortak ilişkiler ve ortak etkinlik duygusu bulunmaktadır (Preston, Goldring, Guthrie, Ramsey & Huff, 2017). Bu okullarda aile, önemli bir paydaş olarak değerlendirilir. Öğrenci ve çalışanların refahına yüksek öncelik verilir, norm ve kurallara uygun davranışları teşvik etmek için açık stratejiler vardır ve öğrenmeyi teşvik eden cesaretlendirici bir fiziksel ortam bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme, keşfetme ve bağımsız öğrenmenin değer verildiği bir araştırma ve yenilik kültürü ile tüm öğrenciler ve personelin açık bir aidiyet hissi bulunmaktadır (Australian Council for Educational Research [ACER], 2016).

Etkili okullar üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda, “öğrenme kültürü” nosyonu etkili ve öğrenen okulların temel bileşenleri arasında yer almıştır. Etkili okullar, okul ve öğretmen düzeyinde öğrenciler için yüksek beklentiler belirleyerek öğrenciler arasında bir öğrenme ve davranış kültürü oluşturur (Preston vd., 2017). Yüksek performans gösteren okullarda düşük performans gösteren okullara göre daha olumlu, destekleyici ve uygun öğrenme şartlarını sağlayan bir öğrenme kültürünün varlığı vurgulanmaktadır. Bu okulların öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan uygulamalara sahip olduğu tespit edilmiştir (Rutledge, Cohen Vogel, Osborne Lampkin & Roberts, 2015). Başarılı okul müdürlerinin okullarında öğrenme kültürü oluşturmak ve geliştirmek için sıkı bir biçimde çalıştığı görülmektedir (Mulford, 2007).

Öğrenme ortamının ve bağlamın okulların performansı üzerinde çok önemli bir etki oluşturduğu konusunda giderek artan bir eğilim bulunmaktadır. Araştırmalar, etkili bir öğrenme kültürünün tüm öğrencilerde akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini sağlayan okullar kurulmasında kilit unsur olduğunu göstermektedir (Deal & Peterson, 2009; Tichnor Wagner vd., 2016; Walker, 2010). Kendine özgü farklı öğrenme kültürleriyle ortaokullar, öğrencilerin branş öğretmenleriyle çeşitli disiplinlere yönelik temel bilgi ve beceriler edindiği ve istendik davranış ve alışkanlıklar kazandığı önemli bir eğitim kademesi olarak değerlendirilebilir. Öğrenci öğrenmesine ilişkin ortaokullar üzerine birçok çalışma yer

almasına rağmen öğrenci öğrenmesinde önemli bir unsur olarak “öğrenme kültürleri” hakkında sınırlı çalışmaya rastlanmaktadır. Özellikle etkili okulların nasıl bir öğrenme kültürüne sahip olduğu ve öğrenme kültürünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir fark yarattığı merak konusudur (Supovitz, Sirinides & May, 2010). Bununla birlikte etkili okullardaki öğrenme ortamının ve kültürünün anlaşılması eğitim politika yapıcılarının okul geliştirme ve eğitim reform çabalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylece etkili ortaokullarda öğrenme kültürünü detaylı olarak analiz etmek kayda değer bir girişim olarak değerlendirilmektedir. Etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü incelemek ve öğrenme kültürünün bileşenlerini ve özelliklerini derinlemesine tanımlamak bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmaya rehberlik etmesi açısından etkili okullar ve öğrenme kültürüne yönelik bazı teorik alt yapılardan hareket edilmektedir. Bu çalışmanın teorik alt yapısı; Edmonds (1979) ile Lezotte’nin (1991) etkili okullara ilişkin teorik yaklaşımına ve Tichnor Wagner ve diğerlerinin (2016) ile Deal ve Peterson’un (2009) öğrenme kültürüne ilişkin teorik yaklaşımına dayanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve bu kültürü oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaca yönelik olarak “*Etkili okullarda çalışanlar ve öğrenciler açısından öğrenme kültürü nasıldır?*” sorusuna cevap aranmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada öğrenme kültürünün bileşenleri, öğrenme kültürünü destekleyen yapılar ve süreçler ve etkili öğrenme kültürlerinin özelliklerinin analiz edilmesi gibi önemli çıktılar beklenmektedir. Bu yönüyle araştırmanın öğrenci öğrenmesi, örgütsel öğrenme, mesleki öğrenme toplumları gibi önemli konularla yakından ilişkili olduğu için alana ve araştırmacılara katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrenme kültürü kavramının ulusal alanyazında bir araştırma alanı olarak çalışılmasına ve okulların öğrenme kültürü özelliklerinin daha farklı örneklemeler ve çeşitli yöntemler aracılığıyla incelenmesine katkı sağlayabilir.

Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte okullar artan taleplerle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin, okullar öğrenci çıktılarından giderek daha

fazla sorumlu tutulmakta ve yüksek öğrenci başarısı beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Bu sebeple, okulların bir öğrenme merkezi haline gelmesi, öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrenmeye devam etmeleri ve okul içinde bir öğrenme kültürünün oluşturulması gittikçe daha önemli hale gelmiştir. Bu yönüyle çalışmanın günümüz okullarının etkili öğrenme kültürlerine sahip olmasına anlamlı bir katkı sağlayabilir.

Son olarak bu çalışmada öğrenme kültürünün özellikleri, temel bileşenleri ve bir öğrenme kültürü oluşturmak için gerekli koşullara yönelik çıkarımlar beklenmektedir. Bu yönüyle araştırma, okullarda etkili bir öğrenme kültürü oluşturma açısından okul yöneticilerine ve öğretmenlere farklı bir bakış açısı sunabilir.

### **Sınırlılık**

Bu araştırma, öğrenme kültürünün detaylı ve derinlemesine analiz edilmesi amacıyla etkili olarak seçilen üç ortaokul ile sınırlıdır. Araştırmanın saha çalışmalarında gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiş, alan notları alınmıştır. Görüşme verileri, katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Ancak bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak COVID-19 Pandemi döneminde 13 Mart 2020 tarihi itibarıyla okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için yalnızca Okul B’de üç öğretmen ile görüşmeler online olarak gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak araştırmada, katılımcılarının kendini olumlama ve olduğundan daha iyi görmesi neticesinde oluşabilecek yanılgıyı tarif eden öz değerlendirme yanlılığı (self reporting bias) bir sınırlılık olarak görülebilir (Donaldson & Grant Vallone, 2002). Bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek için katılımcı ve veri çeşitlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle farklı algı, deneyim ve anlayışa sahip zengin örneklemelerden katılımcılar seçilmiştir. Ayrıca gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır.

### **Varsayımlar**

Bu araştırma, etkili ortaokulların öğrenme kültürleri açısından diğer okullardan farklılaştığı varsayımına dayanmaktadır.

## **Tanımlar**

**Etkili okul:** Araştırma kapsamında belirlenen etkili okul seçim ölçütleri doğrultusunda belirlenen, öğrenci başarısı, öğretmenlerin niteliği, okul liderliği gibi birçok yönden diğer okullardan daha iyi bir konumda yer alan okuldur.

**Öğrenme kültürü:** Öğrenme kültürü, okul içinde öğrenciler ve çalışanlar açısından öğrenmeyi teşvik eden bir dizi ortak inanç, değer ve tutum olarak tanımlanabilir.

**Durum çalışması:** Araştırma kapsamında belirlenen etkili okullardaki öğrenme kültürünün derinlemesine ve detaylı analiz edilmesini sağlayarak bütüncül anlamlara ulaşmak için çok sayıda ve çeşitli kanıtın toplanması ve incelenmesi temeline dayanan araştırma modelidir.



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde etkili okullar ve öğrenme kültürü kavramlarına ilişkin teorik çerçeve sunulmaktadır.

#### **Etkili Okullar**

Etkili okul araştırmalarının temeli, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimde fırsat eşitliği çalışmalarına dayanmaktadır. Özellikle Coleman ve diğerleri (1966) ve Jencks ve diğerlerinin (1972) çalışmaları bu araştırma geleneğinin öncü çalışmaları olarak sayılabilir. Bu çalışmalarda öğrenci başarısının önemli ölçüde tek bir girdiye yani öğrencinin aile özelliklerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla “okullar fark yaratmaz” varsayımı kabul görmüştür. Ancak bu varsayımdan, okulların çocukların gelişimini etkilediğine, okullarda “değer katan” gözlemlenebilir düzenlilikler olduğuna dair uluslararası düzeyde yaygın bir varsayıma geçiş olmuştur (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000). Bu geçiş etkili okul hareketini başlatmıştır.

Etkili okul hareketinin ana odağı, “okulların önemli olduğu, okulların çocukların gelişimi üzerinde büyük etkilerinin olduğu ve okulların bir fark yarattığı” fikriyle ilgilidir (Reynolds & Creemers, 1990). Son yıllarda yapılan çalışmalarda da okulların öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu anlayışı kabul görmektedir. Örneğin Oldaç ve Kondakçı'nın (2020) çalışması öğrenci başarısında okul düzeyli değişkenlerin önemli etkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğrenci başarısı ile okul düzeyli değişkenler (dağıtımçı liderlik, akademik iyimserlik, öğretmen iş birliği ve kolaylaştırıcı okul yapısı) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Test edilen model, okul çaplı öğrenci başarısındaki varyansın %60'ını açıklamıştır. Sonuçlar, öğrenci başarısının kayda değer bir düzeyde Türkiye'deki okulların

yapısal ve işlevsel karakteristikleriyle bağlantılı olan okul düzeyli değişkenler tarafından şekillendirildiğini ortaya çıkarmıştır.

### **Etkili Okul Kavramı**

Edmonds (1979) etkili okulu, öğretim yönünden güçlü olan okul olarak algılar ve “zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okul” olarak tanımlar. Brookover ve diğerleri (1979) ise, etkili bir okulu öğrencilerin yüksek başarı normları, yüksek beklentileri, uygun pekiştirme ve öğretim örüntüleri ile karakterize edilen öğrencilerin çevreleri üzerinde kontrol duygusu kazandıkları bir okul olarak tanımlamaktadır. Etkili okullar, her öğrencinin öğrenebileceği inancına sahip olan ve onlara daha iyi öğrenme ortamı sağlayan okullardır (Arslan, Kuru & Satıcı, 2010). Buna ek olarak etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziki ortamları, öğretim materyallerini ve okulun tüm kaynaklarını etkili bir şekilde kullanan; bilişsel, duyuşsal ve diğer açılardan öğrencilerin bütüncül gelişimi destekleyen okullardır (Özdemir & Sezgin, 2002). Sammons (1994) okulları etkili olarak tanımlamanın çeşitli faktörlere bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bu faktörler kısaca şunlardır:

- İncelenen okulların örnekleme (birçok çalışma şehir içi okullara odaklanmıştır ve bu bağlam sonuçların genele uygulanabilirliğini etkileyebilir),
- Çıktı ölçümlerinin seçimi (yalnızca bir veya iki sonuca odaklanan çalışmalar, hem etkiler hem de etkililiğin bağıntıları açısından etkililiğin yalnızca kısmi bir resmini verebilir). Bu açıdan öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve davranışsal çıktılarının ölçülmesi gereklidir.
- Okulların karşılaştırılmasında kazanımların temel ölçütleri. Kişisel, sosyo-ekonomik ve aile özellikleri dâhil olmak üzere öğrenciler hakkında bilgi gereklidir
- Metodoloji (zaman içindeki ilerlemeye odaklanan ve okulların etkilerine ilişkin verimli tahminler elde etmek için çok düzeyli modelleme gibi uygun istatistiksel teknikleri benimseyen “katma değerli” yaklaşımlar gereklidir.)
- Okulların etkilerinde yıldan yıla istikrar ve tutarlılık sağlamak için zaman ölçeği-boylamsal çalışmalar (okulların öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi için kesitsel “anlık görüntüler” yerine belirli bir süre boyunca bir veya daha fazla yaş grubunu izleyen boylamsal yaklaşımlar gereklidir).

Sammons'un (1994) bu görüşlerine göre okulları "etkili" olarak değerlendirmenin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu yorumu yapılabilir. Etkili okulları belirlemek için bazı teorik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Balcı (1988) bu yaklaşımların varsayımlarının birbirlerinden farklı olduğunu vurgulamıştır. Amaç modeli, sistem modeli, Katz ve Kahn Modeli, Hoy ve Ferguson Modeli bunlardan birkaçıdır. Şişman ve Turan (2005) örgütler açısından etkililiğin çeşitli boyutlarda açıklandığını belirtmişlerdir. Bu boyutlar şunlardır:

- Örgütsel amaçlar ve işlevleri gerçekleştirme düzeyi
- Yönetmel süreçlerin beklentileri karşılama düzeyi
- Örgütün çevreden kaynak sağlama yeteneği
- Örgütsel çıktılar açısından sağlanan başarı düzeyi
- Örgütün çevreye uyum sağlama düzeyi
- Çevresel beklentileri karşılama yeteneği

Hoy ve Miskel (2010) okulun etkililik ölçütlerinin her bir paydaşa göre farklı olduğunu altını çizmiştir. Buna göre yöneticiler donanım ve yapısal göstergeler gibi okulun girdi durumunu ön plana alırken öğretmenler uygun öğretim yöntemleri, öğrenci ilişkileri ve sınıf iklimi gibi süreç değişkenlerini dikkate alır. Bunun yanı sıra aileler ve politikacılar ise akademik başarı gibi çıktı değişkenlerine odaklanmaktadır. Aslında okul etkililiği araştırmasının temel tasarımı, okullaşma ve çıktı ölçütlerinin, çoğunlukla öğrenci başarısının varsayımsal etkililiğini artıran koşullarının ilişkisi olarak değerlendirilir. Bu açıdan "sistem teorisi yaklaşımı", bu temel tasarımı modeller.

Okul etkililiği araştırmasının başlıca görevi, ilgili girdi özelliklerinin çıktı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak ve bağlamsal koşulların etkisinin yanında hangi süreç veya çıktı faktörlerinin "işe yaradığını" göstermektir (Scheerens, 2004). Balcı (1988) etkili okul araştırmalarıyla ilgili olarak şu görüşleri paylaşmıştır: (i) Etkililik çok boyutlu bir kavramdır. (ii) Etkili okul anlayışının temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatar. (iii) Etkili okul araştırmalarında 1970 öncesi ve sonrası araştırma literatüründe bir farklılaşma gözlenmektedir. (iv) Etkili bir okul tasarlamak için başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul çalışanlarının etkili okul özellikleri doğrultusunda bilinçlendirilmesi gereklidir.

## Etkili Okul Araştırmaları

Reynolds ve diğerkleri (2000) etkili okul araştırmalarının üç ana kola ayrıldığını ileri sürmüştür. Bu araştırma kolları şunlardır: (i) *Okul Etkileri Araştırmaları*: Girdi-çıktı çalışmalarından çok düzeyli modellerin kullanıldığını güncel araştırmalara doğru gelişen okul etkilerinin bilimsel özellikleri üzerine çalışmalar. (ii) *Etkili Okullar Araştırmaları*: Aykırı veya sıra dışı okulların durum çalışmalarında nitel ve nicel yöntemleri birleştiren çağdaş araştırmalara doğru gelişen etkili okullaşma süreçleriyle ilgili çalışmalar. (iii) *Okul Geliştirme Araştırmaları*: Okulların, okul etkililiğı bilgisinin ötesine geçerek farklı ve karmaşık modellemeler kullanarak okulları daha nitelikli bir hale dönüştürme çalışmalarıyla ilgili çalışmalar. Reynolds ve diğerkleri (2000) ABD’de etkili okul araştırmalarını dört aşamada incelemiştir (Tablo 1):

Tablo 1.

### *ABD’de Etkili Okul Araştırmaları*

| <i>Aşamalar</i>                                               | <i>Dönemlere ilişkin bilgiler</i>                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Aşama (1960’ların ortasından 1970’lerin başına kadar)      | Bu ilk aşama, okuldaki insan ve fiziksel kaynakların sonuçlar üzerindeki potansiyel etkisine odaklanan ilk girdi-çıktı paradigmasını içermektedir.                                                                               |
| 2. Aşama (1970’lerin başından sonuna kadar)                   | Bu aşamada asıl “etkili okullar” olarak adlandırılan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalara çeşitli okul süreçleri daha eklenmiş ve okul çıktıları çok boyutlu olarak incelenmiştir.                                    |
| 3. Aşama (1970’lerin sonlarından 1980’lerin ortalarına kadar) | Bu aşamada okul etkililiğı araştırmalarının odak noktasını, çeşitli okul geliştirme programları oluşturmaktadır. Bu programlar yoluyla etkili okulların diğerk okullarla ilişkilendirilmesine yönelik girişimler başlatılmıştır. |
| 4. Aşama (1980’lerin sonlarından günümüze kadar)              | Bu aşamada, önceki üç okul etkililiğı araştırma geleneğinin kalitesi üzerinde artırıcı bir etkiye sahip olan “bağlam faktörlerine” ve daha karmaşık metodolojilere dayalı çalışmalar gerçekleştirilmiştir.                       |

Kaynak: Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.

*1. Aşama (Girdi-Çıktı Paradigması)*. Bu dönem, ekonomik bakış açısıyla yönlendirilen girdi-çıktı çalışmalarının ağırlık kazandığını dönemdir. Bu çalışmalar, okul çıktılarını tahmin

etmek için okul kaynaklı değişkenlere (Örneğin; öğrenci başına yapılan harcama, okulun maddi unsurları, vb.) ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu gibi girdilere odaklanmıştır. Okul çıktıları ise, standart testlerdeki öğrenci başarısıyla sınırlıydı. ABD’deki bu çalışmaların sonuçları (Coleman vd., 1966; Jencks vd., 1972), çocukların başarısındaki farklılıkların, okul tabanlı kaynak değişkenlerinden ziyade toplumsal olarak belirlenmiş sosyo-ekonomik statüyle daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Reynolds vd., 2000).

Coleman ve diğerleri (1966) çalışmalarında, karma veri analizi düzeylerinin (okul, öğrenci) kullanıldığı regresyon analizi kullanmışlardır. Okul faktörleri öğrenci başına yapılan harcama, okul tesisleri, kütüphanedeki kitap sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda “okulların, çocuğun geçmişinden ve genel sosyal bağlamından bağımsız olarak başarısı üzerinde çok az etkisi olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrenci başarısındaki toplam varyansın yalnızca % 5-9’u, okul faktörleri tarafından açıklanmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen diğer çalışmada (Hauser, Sewell & Alwin, 1976), ABD’deki liseler arasındaki öğrenci başarısı varyansının yüzde 15 ila 30 aralığında olduğu bulunmuştur. Bu varyans farkının öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin etkisi istatistiksel olarak kontrol edildikten sonra, okulların öğrenci başarısındaki toplam varyansın yalnızca yüzde 1-2’sini açıkladığı tahmin edilmiştir.

Bu dönemde gerçekleştirilen erken ekonomik ve sosyolojik çalışmalar birçok eleştiriye maruz kalmıştır (Brookover vd., 1979; Miller, 1983). Bu eleştirilerin odağında, okulların sosyal ve psikolojik ikliminin yanı sıra sınıf ve okul süreçlerinin dikkate alınmadığı yer almaktadır. Bu değişkenlerin göz ardı edilmesi sonucunda, okul etkilerinin tam anlamıyla incelenmesinin engellendiği belirtilmiştir.

*2. Aşama (Süreç ve Çıktı Değişkenlerinin Eklenmesi).* Bu dönemdeki çalışmalar, Coleman vd. (1966) ve Jencks vd. (1972) sonuçlarına itiraz etmek için yapılan çalışmaları içermektedir. Bazı araştırmacılar, çok zayıf sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencileri eğitmek için istisnai işler yapan okulları inceledi ve bu okullarda devam eden süreçleri tanımlamaya çalıştı. Bu çalışmalar ayrıca okulların çıktılarının tanımını, tutumsal ve davranışsal göstergelerle ölçülen gibi diğer ürünleri de içerecek şekilde genişletmiştir (Reynolds vd., 2000).

Bu dönemdeki erken çalışmalar, düşük sosyo-ekonomik bölgede yer alan ilkokullara odaklanmıştı. Araştırmacılar, bu ortamlardaki başarı öykülerinin okulların çok az fark yarattığı veya hiç fark etmediği inancını ortadan kaldıracığına inanmaktaydı (Reynolds vd., 2000). Bu dönemdeki bir çalışmada Weber (1971), yüksek başarılı olarak gösterilen dört düşük sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulda kapsamlı bir durum çalışması yürütmüştür. Bu araştırmada; güçlü liderlik, yüksek beklentiler, iyi bir atmosfer ve öğrenci gelişiminin izlenmesi gibi okul süreçlerinin önemi vurgulanmıştır. Bu dönemde ayrıca sınıf girdisine yönelik daha hassas ölçümlerin dâhil edilmesi, okul süreçlerini ölçmek için sosyal psikolojik ölçeklerin geliştirilmesi ve daha hassas sonuç ölçütlerinin kullanılması gibi çeşitli metodolojik gelişmeler meydana gelmiştir. Böylece bu dönemde yapılan çalışmalarda, insan kaynakları ile ilgili nitelikler (örneğin öğrencinin çevresini kontrol etme duygusu, müdürlerin öğretmenleri değerlendirmeleri, öğretmenlerin eğitiminin kalitesi, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin yüksek olması) ve öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişkiler bulunmuştur (Reynolds vd., 2000).

*3. Aşama (Eşitlik Vurgusu ve Okul İyileştirme Çalışmalarının Ortaya Çıkışı).* Bu dönemde eşitlik ideali çerçevesinde yoksul bölgelerdeki okulları geliştirme çalışmaları ön plandadır. Etkili okullar oluşturmak için etkili okul faktörleri belirlenerek okul geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Okul bağlamı, Edmonds gibi okul geliştirme araştırmacılarının eşitlik yönelimi dolayısıyla bu dönemde göz ardı edildiği ileri sürülmektedir (Reynolds vd., 2000).

*4. Aşama (Bağlam Faktörlerinin ve Diğer Metodolojik Gelişmelerin Dâhil Edilmesi).* Bu dönemdeki çalışmalar, belirli bir bağlama odaklanmak yerine farklı okul bağlamlarında ortaya çıkan okul etkililiği farklılıklarını araştırmıştır. Bu yeni bağlam çalışmalarına eşlik eden eşitlik idealinden verimlilik idealine doğru bir değer kayması söz konusudur. Araştırmacılar yalnızca kentsel yoksullar için etkili okulları nasıl oluşturacaklarına odaklandıklarında, değer yönelimleri eşitlikti: “*Dezavantajlılar için nasıl daha iyi okullar üretebiliriz?*” Araştırmacılar okulları çeşitli bağlamlarda incelemeye başladıklarında, değer yönelimleri verimliliğe kaydı: “*Her öğrenci için nasıl daha iyi okullar üretebiliriz?*” Bu yeni değer tabanı daha kapsayıcı olarak değerlendirilmektedir. Çünkü farklı bağlamlardaki okullar üzerinde çalışmalar gerçekleştirildi. Böylece tüm bağlamlarda sürdürülebilir okul gelişimi vurgulandı (Reynolds vd., 2000).

Okul ve öğretim etkililiği araştırmalarını derleyen Scheerens (2004) ise, etkili okul araştırma geleneğini beş dönemde incelemiştir. Bu dönemler şunlardır (Tablo 2):

1. Eğitimde fırsat eşitliği araştırması ve bu konuda okulun önemi
2. Eğitimsel üretim işlevleri ile ilgili ekonomik çalışmalar
3. Telafi edici programların değerlendirilmesi
4. Etkili okul araştırmaları (Sıra dışı etkili okullarla ilgili çalışmalar)
5. Öğretmenlerin, sınıfların ve öğretim prosedürlerinin etkililiği üzerine çalışmalar

1. *Eşit eğitim fırsatları araştırmalarında okul etkililiği* döneminde Coleman'ın (1966) eğitim fırsatları üzerine araştırması önemli bir köşe taşı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, okul başarısı ile öğrencilerin etnik ve sosyal geçmişi arasındaki ilişkisi ve “okul” faktörünün öğrenme kazanımı üzerindeki olası etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, okul özelliklerinin üç kümesi ölçülmüştür: (i) öğretmen özellikleri, (ii) maddi olanaklar ve müfredat ve (iii) öğrencilerin yerleştirildiği grupların veya sınıfların özellikleri. Öğrencilerin etnik köken ve sosyo-ekonomik durumlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde, bu üç okul özellikleri kümesinin birlikte öğrenci performansındaki varyansın yüzde 10'unu oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzde 10 varyansın büyük kısmı ise, okul düzeyinde tanımlanan öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü hakkında bilgi veren üçüncü kümeden kaynaklanmaktaydı. Coleman'ın araştırmasında genellikle, okul kütüphanesindeki kitap sayısı, binanın yaşı, öğretmenlerin eğitimi, maaşları ve öğrenci başına harcama gibi yalnızca maddi özelliklere atıfta bulunulmuştur. Ancak bu çalışma, okul özelliklerinin bazı yönlerinin incelendiği ve sınırlı bir şekilde yorumlandığına dair eleştiriler almıştır (Scheerens, 2004). Bu dönemde Jencks vd. (1972), Alexander ve Eckland (1980) ve Hauser vd. (1976) gibi fırsat eşitliği üzerine odaklanan diğer büyük ölçekli araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların genel sonuçları, sosyo-ekonomik durum ve etnik aile özellikleri ile öğrenme kazanımı arasında nispeten yüksek bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Okul ve öğretim özelliklerinin ise, öğrenme kazanımları üzerinde küçük veya hatta ihmal edilebilir düzeyde küçük bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, eğitimciler tarafından okul özelliklerinin oldukça dar seçilmesi ve metodolojik gerekçelerle eleştirilmiştir (Scheerens, 2004).

Tablo 2.

*Etkili Okullar Araştırma Geleneğinin Temel Özellikleri*

| <i>Araştırma<br/>Dönemleri</i>             | <i>Bağımsız değişken<br/>türü</i>                                  | <i>Bağımlı<br/>değişken türü</i> | <i>Disiplin<br/>alanı</i>  | <i>Ana<br/>çalışma<br/>türü</i> |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| 1. Eşit fırsatlar                          | Sosyo-ekonomik statü ve öğrencinin IQ'sü ve maddi okul özellikleri | Kazanımlar                       | Sosyoloji                  | Anket                           |
| 2. Üretim fonksiyonları                    | Maddi okul özellikleri                                             | Başarı düzeyi                    | Ekonomi                    | Anket                           |
| 3. Telafi programlarının değerlendirilmesi | Belirli eğitim müfredatı                                           | Başarı düzeyi                    | Disiplinler arası pedagoji | Yarı deneysel                   |
| 4. Etkili okullar                          | Okulun "süreç" özellikleri                                         | Başarı düzeyi                    | Disiplinler arası pedagoji | Durum çalışması                 |
| 5. Etkili öğretim                          | Öğretmenler, öğretim ve sınıf organizasyonunun özellikleri         | Başarı düzeyi                    | Eğitim psikolojisi         | Deneysel gözlem                 |

Kaynak: Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative.

2. *Eğitimsel üretim işlevlerine ilişkin ekonomik çalışmalar* döneminde okul etkililiğine yönelik ekonomik yaklaşımlarda, hangi manipülatif girdilerin çıktıları artırabileceği sorusuna odaklanılmıştır. Çeşitli girdilerin çeşitli çıktılarla ne ölçüde ilişkili olduğuna dair istikrarlı bilgi mevcutsa, okullardaki üretim sürecinin özelliği olan bir işlevi belirtmek de mümkün olacaktır. Diğer bir deyişle, girdilerdeki bir değişikliğin çıktıları nasıl etkileyeceğini tam olarak gösterebilen bir fonksiyon üzerine odaklanılmıştır. Bu, hem girdi-çıktı çalışmaları terimiyle hem de eğitim üretimi fonksiyonlarına yönelik araştırma terimi ile tanımlanan bir araştırma geleneğine yol açmıştır. Ekonomi ile ilgili üretim çalışmaları için araştırma modeli, girdi özellikleri olarak daha basit anlamıyla yorumlanabilecek şeylere odaklanmaktadır: öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen eğitimi, öğretmen deneyimi, öğretmenlerin maaşları ve öğrenci başına harcama. Bu dönemdeki araştırmaların bulguları, beklenen etkiyi oluşturmadığı söylenebilir. Mevcut araştırmaların tutarsız bulgular elde

ettiği ve ilgili girdi değişkenlerinin etkisinin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Scheerens, 2004).

3. *Telafi edici programların değerlendirilmesi*, eşit eğitim fırsatları kapsamında yoksulluğa karşı özellikle dezavantajlı öğrencilerin başarı düzeyini yükseltmek için okul koşullarını iyileştirme dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu telafi edici programlar sonucunda dezavantajlı öğrencilerle başarılı öğrenciler arasındaki dengeyi düzeltmenin o kadar kolay olmadığı kanıtlanmıştır. Aslında hiçbir anlamlı başarı elde edilemediği ifade edilmiştir. Bu döneme ilişkin temel soru şudur: “Ailenin sosyo-ekonomik durumunun uzun vadede baskın etkisi ve öğrencilerin başarı düzeyi üzerindeki bilişsel yetenekler göz önüne alındığında telafi edici eğitimden gerçekçi olarak hangi sonuçlar beklenebilir?” Scheerens, telafi edici programların değerlendirilmesiyle sağlanan genel görüntünün, performansta ve bilişsel gelişimde görece küçük ilerlemenin program bittikten hemen sonra sağlanabileceğini ortaya koymuştur. Telafi edici programların uzun vadeli etkileri çok düşük kalmaktadır (Scheerens, 2004).

*Etkili okullar araştırması*, *sıra dışı etkili okulların belirlenmesi* veya *etkili okul hareketi* gibi etiketlerle bilinen araştırma geleneği, etkili okul literatürünün özünü oluşturmaktadır. Etkili okul araştırmaları, öğrencilerin başarı düzeylerindeki farklılıklar açısından okulların önemli bir etkiye sahip olmadığı yönündeki görüşlere bir tepki olarak kabul edilir (Scheerens, 2004). Buna göre “okullar bir fark yaratabilir” (Brookover vd., 1979) anlayışına doğru bir geçiş yaşanmıştır. Etkili okul araştırmalarının en ayırt edici özelliği, okulların organizasyonu, biçimi ve içeriği ile ilgili özellikler incelenerek okulun “kara kutusu” açığa çıkarılmaktadır. Edmonds’un (1979) çalışmalarının öncülüğünde erken etkili okul araştırmalarının sonuçları beş faktör etrafında birleşti:

1. Güçlü eğitim liderliği,
2. Temel becerilerin kazanılmasına vurgu,
3. Düzenli ve güvenli bir ortam,
4. Öğrenci kazanımına ilişkin yüksek beklentiler,
5. Öğrenci ilerlemesinin sık sık değerlendirilmesi.

Scheerens’e (2004) göre etkili okul araştırma geleneğinin son dönemi ise *öğretim etkililiği üzerine çalışmalar* dönemidir. Bu dönemde öğretimin etkililiği araştırmaları, sınıf içi süreçler ve öğretim süreci odağında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde gerçekleştirilen

alışmalar, Carroll'un Öğrenme ve Öğretme Modeli ve Doyle'nin Doğrudan Öğretim Modeli gibi modellerden güçlü bir şekilde esinlenmiştir. Öğretimin etkililiği çeşitli ölçütler kapsamında incelenmiştir (Scheerens, 2004).

Şişman (2002) okulun etkileri bağlamında üzerinde durulan ve cevaplanmaya çalışılan bazı temel sorular olduğu belirtmiştir. Onun üzerinde durduğu sorular şunlardır:

1. Okulun öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
2. Okul dışı çevreyle karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
3. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
4. Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir?

Şişman'ın sorduğu soruların aslında etkili okullar üzerine yapılan çalışmaların odağındaki temel sorular olduğu söylenebilir. 1970'li yıllardan itibaren etkili okullar üzerine önemli bir araştırma tabanı oluşmuştur. Bu araştırma tabanının sunduğu bilgilerden daha üst analizlere ve çıkarımlara ulaşmak için günümüze kadar çeşitli derleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Levine & Lezotte, 1990; Polatcan & Cansoy, 2018; Purkey & Smith, 1983; Sammons vd., 1995; Turhan, Şener & Gündüzalp, 2017). Türkiye'de ise etkili okul araştırmaları, doksanlı yıllarda başlamıştır. İlk olarak Ali Balcı etkili okul ölçeği geliştirmiş ve ilköğretim okulları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra Şişman (2002) da etkili okul ölçeği geliştirerek ilkokulların etkililiğini araştırmıştır. Daha sonra ise etkili okul kavramı birçok araştırmacının ilgi odağında yer almıştır (Çobanoğlu & Badavan, 2016; Helvacı & Aydoğan, 2011; Özdemir & Sezgin, 2002; Yıldırım & Ada, 2018).

### **Etkili Okulların Özellikleri**

Etkili okulların özelliklerini belirlemek için birçok araştırmacı girişimde bulunmuştur. Özellikle ABD ve İngiltere'deki araştırmacıların kayda değer girişimleri bulunmaktadır. Klasik bir çalışmada Weber (1971), yüksek başarı ile karakterize edilen dört düşük sosyo-ekonomik bölgede yer alan okulda kapsamlı bir durum çalışması yürütmüştür. Daha önceki çalışmalar yalnızca statik okul kaynak özelliklerine odaklanmışken, bu çalışmada okullardaki bağlamsal gerçek süreçler de incelenmiştir. Bu kapsamda etkili okullarda; güçlü

liderlik, yüksek beklentiler, güvenilir ve sakin bir atmosfer, öğrencilerin okuma becerilerini kazandırmaya önem verme ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesi şeklinde etkili okul bileşenleri belirlenmiştir. Purkey ve Smith (1985) etkili ya da yüksek başarıya sahip okulların beş temel varsayıma sahip olduğunu belirtmiştir. Bu varsayımlar şunlardır:

1. Okulun temel amacı olan öğretmektir. Başarı, öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişmenin ölçülmesiyle ortaya çıkar.
2. Okul öğrenme ve öğretmenin olduğu ortamı sağlamakla görevlidir.
3. Okullar bütüncül bakış açısıyla hareket etmelidir. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretim programının bütünlüğünü sağlamak gereklidir.
4. Okulun en önemli özelliği, maddi öğelerden ziyade öğretmenlerin ve çalışanların tutum ve davranışlarıdır.
5. Okul öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığının sorumluluğunu üstlenmelidir.

Scheerens (2004) birçok etkili okul derleme çalışmasını raporunda sunarak okulların etkililiğini artıran şartları; “okul içinde fikir birliği, başarı yönelimi (yüksek beklentiler ile yakından ilgilidir), işbirliği, eğitimsel liderlik, öğrenci gelişimini sıklıkla izleme ve değerlendirme, zamanın kullanımı, öğrenme fırsatları ve temel öğretim koşulları (yapısal unsurlar) olarak belirtmiştir (Tablo 3) (Scheerens, 2004).

Tablo 3.

*Bazı Derleme Çalışmalarına Göre Okulların Etkililiğini Artıran Koşullar*

| <i>Purkey &amp; Smith, 1983</i>                                | <i>Levine &amp; Lezotte, 1990</i>      | <i>Scheerens, 1992</i>                                                | <i>Sammons, Hillman &amp; Mortimore, 1995</i>                        |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Başarı yönelimli politika; iş birlikçi atmosfer, düzenli iklim | Verimli iklim ve kültür                | Başarı baskısı, fikir birliği, iş birlikçi planlama, düzenli atmosfer | Paylaşılan vizyon ve amaçlar, bir öğrenme ortamı, olumlu güçlendirme |
| Temel beceriler üzerine açık amaçlar                           | Merkezi öğrenme becerilerine odaklanma |                                                                       | Öğretim ve öğrenmeye odaklanma                                       |
| Sıklıkla değerlendirme                                         | Uygun izleme                           | Okulun değerlendirme potansiyeli, öğrencilerin ilerlemesini izleme    | İlerlemeyi izleme                                                    |
| Hizmet-içi eğitim/mesleki gelişim                              | Uygulamaya dönük mesleki gelişim       |                                                                       | Öğrenen örgüt                                                        |
| Güçlü liderlik                                                 | Olağanüstü liderlik                    | Eğitim liderliği                                                      | Profesyonel liderlik                                                 |
|                                                                | Göze çarpan ebeveyn katılımı           | Aile desteği                                                          | Ev-okul ortaklığı                                                    |
| Görev zamanı, güçlendirme, akış                                | Etkili öğretim düzenlemeleri           | Yapılandırılmış, öğretim, etkili öğrenme zamanı, öğrenme fırsatı      | Amaçlı öğretim                                                       |
| Yüksek beklentiler                                             | Yüksek beklentiler                     |                                                                       | Yüksek beklentiler                                                   |
|                                                                |                                        |                                                                       | Öğrenci hakları ve sorumlulukları                                    |
|                                                                |                                        | Okulları etkili yapmak için dış uyarıcı                               |                                                                      |
|                                                                |                                        | Fiziki ve maddi okul özellikleri                                      |                                                                      |
|                                                                |                                        | Öğretmen deneyimi                                                     |                                                                      |
|                                                                |                                        | Okulun bağlam özellikleri                                             |                                                                      |

Kaynak: Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative.

Murphy ve Hallinger (1985) Amerika'nın Kaliforniya eyaletindeki en etkili liseler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, etkili okulların sekiz özelliğine vurgu yapmışlardır: Bunlar, (i) açık amaç anlayışı, (ii) zengin müfredat içerisindeki temel standartlar seti, (iii) yüksek beklentiler, (iv) her öğrenciyi eğitme, (v) öğrenme fırsatları, (vi) güvenli ve düzenli öğrenme ortamı, (vii) topluluk hissi ve (viii) esneklik ve problem çözme tutumu olarak ifade edilebilir. Bu etkili okul özellikleri aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır (Murphy & Hallinger, 1985):

1. *Açık amaç anlayışı*. Etkili okullarda, yüksek akademik performansa özel bir vurgu yapan çok net bir görev hissi vardır. Akademik mükemmelliğe tam bir adanmışlık bulunmaktadır. Okuldaki karar verme ve diğer önemli etkinliklere rehberlik eden “tüm etkinliklerin bir akademik titizlik ortamı yaratmak için bir araya geldiğine” dir bir norm yer almaktadır.

2. *Zengin müfredat içerisindeki temel standartlar seti*. Bu okulların tüm öğrencilerin ustalaşması beklenen çekirdek bir müfredat standartları seti vardı. Bu çalışmadaki okulların her biri, hemen hemen tüm konu alanlarında yoğun ve genişletilmiş kurs içeriğine sahip zengin ve çeşitli akademik programlara sahiptir.

3. *Yüksek beklentiler*. Etkili okullardaki ortama nüfuz etmek, akademik başarı ve eğitimde mükemmellik beklentisiydi. Bu, birçok yönden görülmektedir. Birincisi, bu okullardaki yöneticiler ve öğretmenler kendilerinden yüksek beklentilere sahipler ve öğrencilerin başardıklarının sorumluluğunu üstleniyorlardı. İkincisi, okulun akademik başarı misyonu, akademik mükemmellik için güçlü bir baskı oluşturdu. Üçüncüsü, bu okullar yüksek başarının önemini ifade eden bir dizi politika ve uygulama ile karakterize edildi. Bunlar arasında, düzenli olarak verilen ve notlandırılan ev ödevleri, okul öncesi etkinliklere yalnızca notlar yüksek olduğunda katılmaya izin veren politikalar ve beklentiler karşılanmadığında ebeveynlerin hızlı ve düzenli olarak bilgilendirilmesi gibi şeyler vardı. Yüksek beklentilerin en ilginç yönlerinden biri, okulların üstlendiği hemen hemen her faaliyete yayılmasıydı. Diğer bir deyişle, bu okullar akademik ödüllü yarışmalarla sınırlı kalmayıp düzenli olarak ödüllü spor, müzik ve sanat programları da düzenlediler.

4. *Her öğrenciyi eğitme*. Etkili ilkokulların bir diğer özelliği, okuldaki her öğrencinin ilerlediğini görmeleridir. Her öğrenciye özenli bir dikkat gösterilip akademik anlamda ikinci sınıf bir konuma düşürülmemektedir. Bu unsur, uygulama yapılan liselerde de görülmektedir. Zengin ve çeşitli bir genel müfredata ek olarak, bu okulların mükemmel iyileştirici ve ileri düzey yetiştirme kursları ve programları vardı.

5. *Öğrenme fırsatları.* Her öğrencinin akademik olarak olabildiğince eksiksiz ilerlemesini sağlamanın yanı sıra, bu okulların tümü öğrenci sorumluluğu ve anlamlı katılım için birden fazla fırsatın olduğu zengin ortamlar sağlamıştır. Bu okullarda çeşitli spor takımları, bir dizi ilgi alanı ve müfredat kulüpleri, öğrencilerin daha geniş bir toplulukta çalışma fırsatları ve öğrencilerin öğrenci yönetimi aracılığıyla sorumluluk almaları için çeşitli yollar vardı. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bu çeşitli etkinliklere katılım sağlamıştır. Anketlerdeki yanıtlar, hem okul programlarının derinliğinden hem de yüksek öğrenci katılımından birincil olarak iki faktörün sorumlu olduğunu göstermiştir. Birincisi, programlara yeni öğrenciler getirmek için tüm okul topluluğunun güçlü çabaları vardı. İkincisi, sınıfta ihtiyaç duydukları bu faaliyetlerde aynı mükemmellik seviyelerini zorlayan adanmış personelin bağlılığı vardı.

6. *Güvenli ve düzenli öğrenme ortamı.* Araştırılan okulların tamamında, etkili öğrenme ortamları tasarlamak için büyük bir ilgi gösterildiği ortaya çıkmıştır. Devam oranları genellikle yüksektir, ayrıca okulu bırakma oranları genellikle düşüktür ve azalma eğilimi göstermektedir. Bu okullarda disiplin politikalarının ve uygulamalarının beş temel unsuru vardır. İlk olarak, okul kuralları ve davranış standartları açıkça belirtildi. İkinci olarak, bunları çiğnemenin kuralları ve sonuçları sistematik olarak velilere ve öğrencilere iletildi. Üçüncüsü, olumlu davranışlar teşvik edilmekteydi. Dördüncüsü, kurallar okul kampüslerinde her yerde adil ve tutarlı bir şekilde uygulanıyordu. Son olarak, okul kurallarının uygulanmasında büyük bir düşünce ve enerji harcandı. Özellikle, velilerle düzenli telefon görüşmeleri, kampüslerde yüksek yönetici görünürlüğü ve uzaklaştırma yerine yenilikçi disiplin programları bu okulların ortak özellikleri olarak dikkat çekti.

7. *Topluluk hissi.* Bu okullarda güçlü bir topluluk hissi oluşturmak için üç faktör bir arada değerlendirilmiştir. Birincisi, ebeveynlerden ve içinde bulundukları topluluklardan güçlü bir destek aldılar. Bu okullarda çok sayıda veli katılımı ve danışma ve karar alma organlarına katılım vardı. İkincisi, bu okullar profesyonel bir meslektaşlık iklimini sürdürdü. Ortak bir hedef (akademik mükemmellik) arayışında birlikte çalışan, kararlar alan, çatışmaları çözen grupların güçlü göstergeleri vardı. Üçüncüsü, profesyonel personel ve öğrenciler arasında uyum ve desteğin kanıtı vardı. Dahası bu okul topluluklarında karşılıklı saygı duygusu ön plandaydı.

8. *Esneklik ve problem çözme tutumu.* Bu araştırmanın yapıldığı dönemde okulların yer aldığı eyaletler ciddi bir fon kaybı yaşamıştır. Bu zorluklara okulların nasıl tepki verdiği okulların etkili olma durumunu belirlemiştir. Okullar, bu maddi zorlukların başarısızlığın

bahanesi olmasına izin vermediler, daha ziyade onlara sorun çözme fırsatı olarak değerlendirdiler.

Reynolds ve Cuttance (1992), İngiltere Ulusal Okul Müfettişliği kurumunun bir raporunda etkili okulların özellikleri hakkında önemli ipuçlarının edinildiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda müfettişler, ziyaret ettiği okullarda okul etkililiğini artıran örgütsel faktörleri analiz etmişlerdir. Böylece *On İyi Okul (Ten Good Schools)* çalışması rapor edilmiştir. Bu rapor, etkili okulların özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, etkili okul yöneticileri başkalarını teşvik etme kapasitesine ve eğitim hakkında geniş bir vizyona sahiptir. Bu vizyon okul genelince yayılmıştır. Bu tür okullarda etkili iletişim ve güvene dayalı ilişkiler, öğretmenlerin okul politikalarının oluşturulmasına ve uygulanmasına katkıda bulunmalarını sağladı. Etkili okulların, genellikle personel, öğrenciler, ebeveynler ve yöneticiler için yazılı olan net amaçları ve hedefleri vardı. Bu amaçların ve hedeflerin oluşturulması tüm personelin tartışması sonucunda oluşmuştur. Etkili okullar, tüm öğrencilerin yetenekli oldukları en yüksek akademik standartlara ulaşmalarına yardımcı olma konusunda önemlidir. Bu okullardaki derslerin çoğu, rahat, düzenli ve sağlam bir öğrenme ortamında yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler arasından iyi ilişkiler egemendir. Öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri ve birbirleriyle ve öğretmenlerle konuşurken fikirlerini geliştirmeleri için açık bir teşvik söz konusudur. Bununla birlikte etkili okullar, öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişimini desteklemekte ustadır. Okulda uygun deneyim ve uzmanlık becerisine sahip nitelikli öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetleriyle mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadır. Lezotte (1991), Edmonds tarafından tanımlanan etkili okul bileşenlerini geliştirerek yedi etkili okul bileşeni tanımlamıştır:

- Güvenli ve düzenli çevre,
- Başarı için yüksek beklenti iklimi,
- Açık ve odaklanmış misyon,
- Öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı,
- Öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi,
- Okul-aile ilişkileri ve
- Öğretimsel liderlik.

Kondakçı ve Sivri (2014) okul etkililiğinin bir göstergesi olarak ulusal çaplı sınav sonuçlarına göre yüksek performans gösteren dokuz okulda çoklu durum çalışması

gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda yüksek başarılı etkili okulların yedi ortak özelliğine ulaşılmıştır. Bu özellikler; başarı yönelimi, olumlu öğretim ortamı ve sınıf yönetimi, öğretim liderliği, okul iklimi, öğrencilerin gelişimini izleme, ebeveyn desteği ve yeterli fiziksel altyapıdır. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis ve Ecob (1995), Londra’da rastgele seçilen elli ilkokulda dört yıl boyunca boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır: “(i) Öğrencilerin alımlarındaki farklılıklar dikkate alındığında, bazı okullar veya sınıflar diğerlerinden daha mı etkilidir?, (ii) Bazı okullar veya sınıflar belirli çocuk grupları için daha mı etkili? ve (iii) Bazı okullar veya sınıflar diğerlerinden daha etkiliyse, bu olumlu etkilere hangi faktörler katkıda bulunur?”. Bu doğrultuda, elli okulda yaklaşık 2000 öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi izlenmiştir. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar, hem akademik hem de sosyal alanlarda çeşitli *etkili okullar* belirlemişlerdir. Bu okulların aşağıda sunulan özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir:

- *Müdürün amaca yönelik liderliği.* Bu, müdürün okulun ihtiyaçlarını anladığı, aktif olarak okula dâhil olduğu, ancak aynı zamanda personel ile gücü paylaşma konusunda iyi olduğu okullarda meydana geldi. Okul müdürleri, öğretmenler üzerinde tam bir kontrol uygulamadı, ancak özellikle müfredat yönergeleri gibi konularda öğretmenlere danışmıştır.
- *Müdür yardımcısının katılımı.* Okul müdür yardımcılarının genellikle politika kararlarına dâhil olduğu yerlerde, öğrenci gelişimi artmıştır.
- *Öğretmenlerin katılımı.* Başarılı okullarda, öğretmenler müfredat planlamasına dâhil oldular ve kendi müfredat yönergelerini geliştirmede önemli bir rol oynadılar. Müdür yardımcısında olduğu gibi, öğretmenlerin hangi sınıfları öğreteceklerine ilişkin kararlara katılımı önemliydi.
- *Öğretmenler arasında tutarlılık.* Öğretmenler arasında öğretim yaklaşımı tutarlı olduğunda öğrenciler daha iyi performans göstermiştir.
- *Yapılandırılmış oturumlar.* Çocuklar, okul günleri belirli etkinlik ve faaliyetlerle yapılandırıldığında daha iyi performans gösterdi. Etkili okullarda, öğrencilerin çalışmaları, yapabilecekleri çok şey olmasını sağlayan, ancak yapı içinde biraz özgürlük sağlayan öğretmen tarafından organize edildi.
- *Entelektüel olarak zorlayıcı öğretim.* Öğretmenlerin teşvik edici ve hevesli olduğu yerlerde öğrenci ilerlemesi daha iyi olmuştur. Üst düzey sorular sorulmuş ve sıklıkla öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirilmiştir.

- *Çalışma odaklı ortam.* Bu, öğrencilerin çalışmaktan zevk aldığı ve yeni görevlere başlamaya istekli olmasıyla karakterize edildi. Sınıfta gürültü seviyesi düşüktü ve sınıf etrafındaki hareket genellikle işle ilgiliydi.
- *Derslerde sınırlı odaklanma.* Öğretmenler enerjilerini belirli bir konu alanına adadıklarında çocuklar ilerleme kaydetti. Sınıfta aynı anda üç veya daha fazla konu işlendiğinde öğrenci ilerlemesi düşmüştür.
- *Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki maksimum iletişim.* Öğrenciler öğretim etkinlikleriyle ilgili öğretmenleriyle daha fazla iletişim kurdukça daha iyi performans gösterdi. Öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencilere ayırdı. Örneğin bir hikâye okuyarak veya bir soru sorarak tüm sınıfla konuşma fırsatlarını kullanan öğretmenler daha etkiliydi.
- *Öğrenci ilerlemesine yönelik kayıt tutma.* Öğrenci ilerlemesini izlemenin değeri müdürün rolü için önemliydi, bu aynı zamanda öğretmenlerin planlama ve değerlendirmesinin de önemli bir yönüydü.
- *Ebeveynlerin katılımı.* Ebeveynleri evde okumaya, sınıfta yardım etmeye ve eğitim ziyaretlerine katılmaya teşvik eden gayri resmi bir açık kapı politikasına sahip okullar daha etkili olma eğilimindeydi.
- *Olumlu iklim.* Etkili bir okulun olumlu bir havası vardı. Genel olarak, etkili okullarda ortam daha hoştu.

Rutledge, Cohen Vogel ve Osborne Lampkin (2012), etkili okullar üzerine beş yıllık bir proje çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada, ikisi yüksek başarılı ikisi düşük başarılı olmak üzere dört lise durum çalışması aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonunda etkili okullar için on temel bileşen belirlenmiştir (Tablo 4). Etkili okulların özellikleri arasında etkili sınıf öğretiminin önemi vurgulanmaktadır. Teddlie, Kirby ve Stringfield (1989) sekizi etkili ve sekizi etkisiz olarak belirlenen 16 okulda sınıf gözlemleri gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda; (1) görevde geçen süre, (2) yeni materyalin uygun şekilde gösterilmesi veya sunulması, (3) bağımsız uygulama, (4) yüksek beklentiler, (5) pozitif teşvik, (6) minimum kesinti, (7) disiplin, (8) olumlu öğrenme ortamı, (9) öğrenci çalışmaları ve (10) sınıfın görünümü şeklinde belirlenen etkili öğretim göstergelerine göre sınıflar gözlemlenmiştir. Daha etkili okullardaki öğretmenlerin daha az etkili okullardaki öğretmenlere göre tanımlanan etkili öğretim davranışını daha tutarlı bir şekilde sergilediğine dair net kanıtlar sağlanmıştır. Bu bulgular, sınıf ve okul düzeyinde tutarlılık sergilemektedir. Buna göre etkili okullardaki sınıflarda daha etkileşimli bir öğretim sunulmaktadır. Etkili okullardaki okul müdürleri açık

bir şekilde akademik odağa sahiptir. Dahası öğretmenler, öğrencilerinin temel becerileri ne düzeyde edindiklerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 4.

*Etkili Okulların Temel Bileşenleri*

| Ana bileşenler                             | Alt bileşenler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrenme merkezli liderlik                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm paydaşlar için vizyon belirleme ve uygulama</li> <li>• Liderlik, kaliteli öğretimin geliştirilmesinde ve uzmanlık için öğretmenleri destekler</li> <li>• Liderlik, sıkı ve uyumlu bir müfredat geliştirmede öğretmenleri destekler</li> <li>• Liderlik, öğrencilerle kişiselleştirilmiş öğrenim bağlantılarını teşvik eden programlar veya politikalar geliştirmede öğretmenleri destekler</li> <li>• Liderlik, okul düzeyindeki verilerin sürekli analiz edilmesini ve incelenmesini teşvik eder.</li> <li>• Liderlik, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kaynakları toplar ve tahsis eder.</li> </ul> |
| Öğrenme ortamının organizasyonu            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıflara atanması</li> <li>• Destek personelinin atanması.</li> <li>• Liderlik ekibinin atanması</li> <li>• Paylaşılan yönetim</li> <li>• Tesisin durumu</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Öğrenme kültürü ve mesleki davranış        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yetişkinler arasında işbirliği</li> <li>• Yetişkinler arasında öğrenme kültürü</li> <li>• Öğrenciler arasında öğrenme kültürü</li> <li>• İşbirliği için destek</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Sistematiik performans hesap verebilirliği | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci performansı için bireysel ve toplu sorumluluk duygusu</li> <li>• Yetişkinlerin öğrenci performansından sorumlu tutulması</li> <li>• Öğrencilerin performanslarından ve davranışlarından sorumlu tutulması</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Kişiselleştirilmiş öğrenme ilişkileri      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aitlik hissi</li> <li>• Öğrenciler ve yetişkinler arasındaki olumlu ilişkilerin geniş çapta yayılması</li> <li>• Örgütsel yapı</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Nitelikli öğretim                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyselleştirilmiş ve otantik pedagoji</li> <li>• İşbirlikçi öğrenme stratejileri</li> <li>• Daha yüksek düzeyde düşünme becerileri</li> <li>• Öğretim esnekliği ve etkili sınıf yönetimi</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Titiz ve uyumlaştırılmış müfredat          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Müfredatın uyumu ve uygulanması</li> <li>• Titiz müfredat</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Sistematiik veri kullanımı                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kullanım ve eylem kapasitesi</li> <li>• Veri analizi ve kullanım kültürü</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Çeşitliliğe saygı                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çeşitliliğin doğası ve Çeşitliliğe eşitlikçi yaklaşım çabaları</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Dış topluluklarla ilişkiler                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ebeveyn ve toplum katılımı</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Kaynak: Rutledge, S., Cohen Vogel, L., & Osborne Lampkin, L. T. (2012). *Identifying the characteristics of effective high schools: Report from year one of the National Center on Scaling up Effective Schools*. Research Report. National Center on Scaling Up Effective Schools (NJ1).

## **Öğrenme Kültürü**

Başarılı işletmeleri diğerlerinden farklı kılan özellikleri vurgularken popüler bir kavram olan örgüt kültürü kavramı (Deal ve Kennedy, 1982; Peters ve Waterman, 1982), örgütün duygusuna, karakterine, felsefesine, değerlerine, normlarına veya ideolojisi ile karakterize edilmektedir (Hoy, 1990). Özellikle yönetim ve işletme disiplinindeki araştırmacılar 80’li yıllardan sonra bu kavrama büyük bir ilgi göstermiştir. Örgüt kültürünü, örgütleri diğerlerinden farklı kılan, onun özünü oluşturan, temel varsayımlarını, değerlerini ve normlarını kapsayan bir kavram olarak değerlendirmişlerdir (Schein, 1990). Ancak son yıllarda örgütlerin “öğrenme”sini çevreleyen, öğrenmeye dair bağlamsal özellikleri içeren “öğrenme kültürü” kavramı gündeme gelmektedir (Hill, 2011; Walker, 2010; Tichnor Wagner vd., 2016). Walker özellikle eğitim örgütlerinde öğrenme kültürüne yönelik ilginin desteklenmesindeki temel argümanı, öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan sayısız okul reformlarının başarısız olmasına bağlamaktadır. Ona göre bu başarısızlığın çoğu kökleşmiş öğretmen kültürleri ile reform amaçları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır (Walker, 2010).

### **Öğrenme Kültürü Kavramı**

Hill (2011) “örgüt kültürü” ve “öğrenme kültürü” kavramlarının birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenme, çalışanların bir organizasyonda nasıl düşüneceklerini ve davranacaklarını öğrenmeleri anlamında, örgüt kültürünün bir parçasıdır. Sosyal etkileşimler yoluyla, çalışanlar örgütsel normlar, örtük ve açık iş süreçleri ve prosedürleri hakkında bir anlayış geliştirirler. Bununla birlikte bir öğrenme kültürü, çalışanların yaptığı işi bilgilendiren bireysel öğrenmeye odaklanır. Bir öğrenme kültürünün özellikleri arasında, örgütün her seviyesinde öğrenmeye derin bir bağlılık, geri bildirim, iletişim ve öz-değerlendirme olanakları; psikolojik güvenlik, farklı öğrenme stillerini benimseme ve örgütsel amaçlarla bağlantılı bireysel öğrenme hedefleri yer alır. Dolayısıyla öğrenme kültürü, bir örgütün kültüründe öğrenmenin ne ölçüde gömülü olduğunu ifade eder (Hill, 2011).

Schein (2010) öğrenme kültürüne sahip örgütlerde öğrenmeyi öğrenmenin bir değer olarak görüldüğü ve örgütün DNA’sında bir “öğrenme geni” olduğunu ifade etmektedir. Hill (2011) öğrenme kültürünü bir örgütün kültüründe öğrenmenin ne ölçüde gömülü olduğu şeklinde

ifade etmektedir. Ona göre öğrenmeyi destekleyen liderlik ve öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı, öğrenme kültürünün iki temel yönü olarak düşünülebilir. Taylor (2013) ise etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak için; (i) paylaşılan ilkeler, anlayışlar, değerler, kurallar, yönergeler gibi mihenk taşlarına sahip olmak, (ii) ilişki ve güven inşa etmek, (iii) öğrenciler, çalışanlar ve toplum için öğrenmeye odaklanmak ve (iv) yeni kurulan okullar için toplumsal baskıları dengelemek, aile ilişkilerini yürütmek ve öğretmenleri başarılı bir şekilde güçlendirmek gerektiğine odaklanmaktadır.

Hill (2011) öğrenme kültürünü; gözlemlenebilir ve gözlenemeyen süreçler, yapılar, normlar ve devam eden, işle ilgili, çalışanlar için öğrenmeyi destekleyen iletişim kalıpları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğrenme kültürü kavramının *sürekli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, diyalog ve geribildirimi destekleyen fırsatlar ve sistemler* gibi nitelikleri içerdiğini belirtmektedir (Hill, 2011). Olumlu bir öğrenme kültürü, okullarda anlamlı değişiklikler yapmak için önemlidir. Başarılı okul liderlerinin öğretmenler arasında öğrenme kültürleri inşa edip besleyebildiğini ortaya koymuştur (Haiyan, Walker & Xiaowei, 2017).

Öğrenme kültürü, öğrenmeye elverişli bir dizi ortak inanç, değer ve tutum olarak tanımlanır (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010). Bir öğrenme kültürünün “öğrenmeyi bir mesleki yaşam tarzı olarak teşvik eden birbiriyle ilişkili koşullar setinin kurulması ve yerleştirilmesi yoluyla ortaya çıkan sinerjik etkiler” oluşturduğu ileri sürülmektedir (Walker, 2010). Olumlu öğrenme kültürlerinde, okul topluluğu kolektif olarak tutkulu bir şekilde okul için en önemli olanı izler. Öğretmenler, çabalarının öğrencileri olumlu bir şekilde etkilediğini buldukça kendilerini geliştirme eğilimi gösterir (Haiyan vd., 2017).

Öğrenme kültürü, bir kişi veya bir grup insanın belirli bağlamlarda kendi öğrenmelerine ilişkin inançları, değerleri ve davranışları kapsamaktadır (Sagy, Kali, Tsaushu & Tal, 2018). Okullarda öğrenme kültürü, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve öğrenciler birlikte çalıştıkça, sorunları çözerek ve zorluklarla başa çıkarken zamanla oluşturulabilir (Heo, Leppisaari & Lee, 2018). Öğrenme kültürü tanımlarının merkezinde, etkili öğrenme için koşullar yaratan sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkan “kültürel özellikler” yer almaktadır (Weeks, 2012).

Garvin, Edmondson ve Gino (2008) son yirmi yılda örgütsel araştırmalarda örgütsel öğrenme ve uyarlanabilirlik için gerekli olan üç temel faktör ortaya çıkmıştır:

1. Destekleyici bir öğrenme ortamı,

2. Somut öğrenme süreçleri ve uygulamaları,
3. Destekleyici liderlik davranışı.

Garvin ve diğerleri (2008) bu temel faktörleri öğrenme kültürüne sahip öğrenen bir örgütün *yapı taşları* olarak değerlendirmektedir. Her blok ve onun ayırık alt bileşenleri, birbirinden bağımsız anlamlara sahip olmasına rağmen bir bütünü karşılamaktadır.

*Yapı Taşı 1: Destekleyici bir öğrenme ortamı.* Öğrenmeyi destekleyen bir ortamın dört ayırt edici özelliği vardır:

1. Psikolojik güvenlik
2. Farklılıkları onaylama
3. Yeni fikirlere açıklık
4. Öz-değerlendirmeye zaman ayırma

*Yapı Taşı 2: Somut öğrenme süreçleri ve uygulamaları.* Bir öğrenen örgüt zahmetsizce oluşmamaktadır. Öğrenme süreçleri bilgi üretimi, toplanması, yorumlanması ve yayılmasını içerir. İkinci yapı taşı, somut öğrenme süreçleri ve uygulamaları “bilginin üretilmesi, toplanması ve yorumlanması” nı içerir. Yenilikleri takip eden mekanizmalar gereklidir. Sorunların yorumlama ve analiz yoluyla belirlenmesi ve çözülmesi, eğitim ve öğretimin hepsi somut öğrenme süreçlerini ve uygulamalarını kolaylaştırmaktadır.

*Yapı Taşı 3: Destekleyici liderlik davranışı.* Örgütsel öğrenme, liderlerin davranışlarından güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Liderler aktif olarak çalışanları sorgulayıp dinlediğinde ve diyalogu ve tartışmayı teşvik ettiğinde kurumdaki insanlar öğrenmeye teşvik edilir. Eğer liderler problem tanımlama, bilgi aktarımı ve öz değerlendirme zaman harcamalarının önemini kavarsa, bu faaliyetlerin gelişmesi muhtemeldir. Liderler kendi davranışları aracılığıyla alternatif bakış açılarını keşfetme istekliliğine sahip olduklarında, çalışanlar yeni fikirler ve seçenekler sunmak için kendilerini daha rahat hissederler.

Scarino ve Liddicoat (2009) bir öğrenme kültürünün odak noktasının farklı bağlamlarda öğrenme üzerine olduğunu ileri sürmektedir: Öğretmen öğrenmesi, öğrenci öğrenmesi ve toplum öğrenmesi. Öğrenciler için bir öğrenme kültürünün oluşturulması, destekleyici bir ortama sahip olmayla ilişkilidir. Bununla birlikte, eğer bu, öğretmenlerin kendileri ve mesleki öğrenimlerini geliştirme konusundaki eğilimlerinde bulunmazsa, hiçbir şey profesyonel bir öğrenme kültürü yaratamaz. Mesleki bir öğrenme kültürü, kısa seminerler

gibi öğrenme etkinliklerinden daha fazlasını içerir. Öğrenme kültürü, fikir geliştirmeyi, bilgi ve uygulamanın eleştirel değerlendirilmesine aktif katılım gerektirir. Bu yolla, öğretmenler profesyonel çalışmalarının yönlerini anlamak, geliştirmek ve kontrol etmek için aktif bir sorumluluk alırlar. Öğretmenler, bu anlamda, sadece müfredat planlayıcısı ve uygulayıcısı değil okullarında, sınıflarında ve topluluklarında oluşan şeylerin gözlemcileri ve analizcileridir.

Öğrenme kültürü, eğitimin her alanında ve hayatın her aşamasında öğrenmeyi artırabilir. Öğrenmeyi, gelişmeyi ve keşfetmeyi sağlayan günlük hayattaki faaliyetleri içeren, yaşamın temel bir parçasıdır (Weeks, 2012). Gill (2010) öğrenme kültürü kavramını kolektif sorgulama ve keşfetmeyi, paylaşmayı ve bilginin uygulanmasını destekleyen ve cesaretlendiren bir ortam olarak değerlendirmektedir. Bu kültür türünde, öğrenme örgütsel hayatın her yönünde hissedilir. Çalışanlar sürekli olarak birlikte yeni bilgi ve beceriler geliştirir ve problem ve ihtiyaçlara karşı kolektif bir duruş sergiler. Örgütsel öğrenme, günden güne tüm örgütün alışkanlıklarına yerleştirildiğinde öğrenme kültürü oluşturulur.

Öğrenmeyi teşvik eden, etkili bir öğrenme kültürüne sahip bir okul, her öğrencinin başarılı bir öğrenme yeteneğine sahip olduğuna dair derin bir inanç tarafından yönlendirilir. Personel, öğrenciler ve veliler arasında pozitif ve şefkatli ilişkiler kurmak ve sürdürmek için yüksek bir öncelik verilmektedir. Öğretmenler ve okul liderleri arasında ortak güven ve destek kültürü vardır. Ebeveynler, öğrenci öğrenimi ve refahının teşvik edilmesinde ortak bir paydaş olarak kabul edilir. Okul; güvenli, saygılı, hoşgörülü, kapsayıcı ve entelektüel titizliği destekleyen bir öğrenme ortamını sürdürmek için çalışır (ACER, 2016). Bir öğrenme kültürü oluşturabilmek için *risk alma, eylemden öğrenme, geri bildirim ve yansıtma (öz-değerlendirme)* öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme yollarıdır. Öğrenme kültürüne sahip örgütlerde öz-değerlendirme merkezi bir konumdadır. Bu örgütler düzenli olarak kendilerini değerlendirir ve program ve süreçlerinin yanı sıra amaçlarını değiştirmek veya şekillendirmek için geri bildirimini kullanır (Gill, 2010).

### **Öğrenme Kültürü Bileşenleri**

Tichnor Wagner, Harrison ve Cohen Vogel (2016) etkili okulların öğrenme kültürünü karşılaştırmalı durum çalışmasıyla incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda dört öğrenme kültürü bileşeni belirlenmiştir. Bunlar; (i) yetişkinler arasında iş birliği, (ii) yetişkinler

arasında bir öğrenme toplumu oluşturma, (iii) yetişkinler arasında öğrenme kültürü için destek ve (iv) öğrenciler arasında öğrenme kültürüdür.

*1. Yetişkinler Arasında İş Birliği.* İş birliğini gerçekleştirmek amacıyla uygulayıcılar için öğretimsel fırsatlara odaklanmayla karakterize edilmektedir. Bu iş birlikleri örgütsel sınırların kaldırılmasıyla mümkün olur. Örneğin; aynı disiplin veya konu alanında çalışanlar arasında, akademik alanları dışında diğer disiplinler arasında çalışanların iş birlikleri aracılığıyla, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki örgütsel seviyeler aracılığıyla veya okul sınırlarının ötesinde diğer okullardaki çalışanlar arasında kurulabilecek iş birlikleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu iş birliği fırsatları formel veya informal olabilir. Araştırmacılar, iş birliklerinin öğretmen ve öğrenci öğrenmesini artırdığını ileri sürmektedir. Bu noktada öğretmenler; tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan yenilikçi “en iyi uygulamaları” denemede esneklik, araştırma, yansıtıcı tartışma, takım planları aracılığıyla öğretimsel uygulamalarını zenginleştirebilir.

*2. Yetişkinler Arasında Bir Öğrenme Toplumu Oluşturma.* Güçlü öğrenme kültürüne sahip okullar, öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında pozitif etkileme, güven ve birbirlerini mesleki açıdan destekleme açısından bir öğrenme toplumu özelliği gösterir. Bu öğrenme toplumu aşağıda yer alan özelliklere sahiptir:

- Paylaşılan amaçlar
- Yüksek beklentilere sahip olma
- Olumlu iklim
- Yeterlilik hissi

*3. Yetişkinler Arasında Öğrenme Kültürü İçin Destek.* Liderler; katılımcı liderlik, amaçlı düzenlemeler, işbirliği için destekleyici yapılar, fiziksel ortam ve maddi kaynaklar gibi kaynakların temin edilmesi aracılığıyla öğrenme kültürünü kurmak ve sürdürmek için bulunur. Okul liderleri, aşağıda yer alan nitelikleri okul normlarına yerleştirmek için sürdürülebilir ve kurumsallaşmış bir öğrenme kültürü tesis ederler:

- Katılımcı liderlik/katılımcı karar verme

- Öğretimi geliştirmeye destek
- Mesleki özerkliği sağlama
- Mesleki gelişimi destekleme

4. *Öğrenciler Arasında Öğrenme Kültürü.* Öğrenme kültürüne sahip okullar öğrenme ve başarıyı önceleyen bir öğrenci kültürünü teşvik etmeye çalışır. Bu okullardaki öğrenciler akademik açıdan cesaretlendirilir ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları sağlanır. Bu özerklik hissi, öz değerlendirme, sınıf dışında öğretim desteği talep etme, örtülü müfredat etkinliklerine katılım aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Güçlü akademik odak ve öğrenci desteklerinin yanı sıra öğrenme kültürüne sahip okullar aşağıdaki özellikleri gösterir:

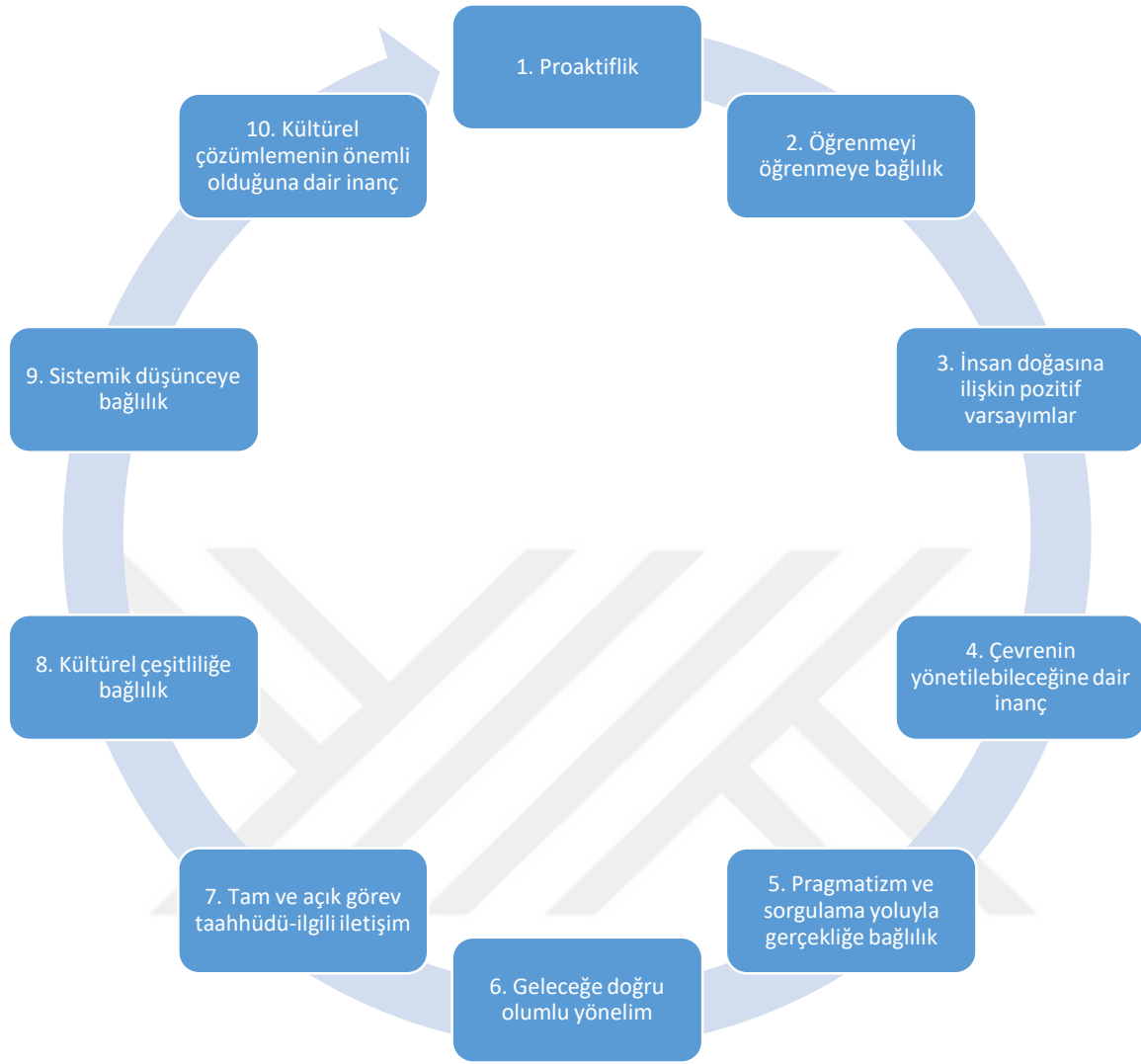
- Koç, eğitmen/Okul sonrası eğitim
- Müfredat dışı etkinlikler (Kulüpler, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve kişisel ilgilerini hedefleyen sportif etkinlikler, vs.)
- Öğrenci liderliğini destekleyici öğretmen ve okul lideri tarzı (öğrenci yönetim programları)
- Başarı için yüksek standartları cesaretlendirme

Yukarıda açıklanan Tichnor Wagner ve diğerlerinin (2016) öğrenme kültürüne ilişkin dört bileşenli yapısının yanı sıra çeşitli çalışmalarda farklı özellikler belirlenmiştir. Heo ve diğerleri (2018), PISA araştırmalarında okuma, matematik ve fen bilimlerinde yüksek performans gösteren Finlandiya ve Güney Kore'deki eğitimi anlamak için okullardaki ve sınıflardaki öğrenme kültürünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından yönlendirilen ve değişim programıyla gelen üniversite öğrencileri tarafından her iki ülkede sınıf gözlemleri yapılmıştır. Bu kapsamda her iki ülkedeki okullardaki öğrenme kültürü altı tema altında açıklanmıştır: öğretmen özerkliği, öğrenmede özgünlük, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğrenme değerlendirmesi, öğrenci katılımı ve öğrenci iyi oluşu. Weeks'e (2012) göre bir öğrenme kültürünün tipik özellikleri maddeler halinde sıralamaktadır:

- Öğrenme fırsatlarının tüm faaliyetlerin bir parçası olduğu çok düzeyli bir *öğrenme ortamı* vardır.

- Okulun amaçlarına ulaşmak için ortak sorumluluk ve amaca yönelik davranışlar ortaya çıkaran bir *öğrenme topluluğu* bulunmaktadır.
- Öğretmenler arasında kabul gören *zihniyet*: İşlerini önemseme, görevlerini yerine getirmeye hazır olma, kararlı olma. Böylece öğrencinin öğrenmesine elverişli koşullar oluşturmaktadırlar. Öğrencileriyle zihinsel ve ruhsal olarak “birlikte dans etmeyi” öğrenerek kendi ve öğrencilerinin “iç dünyasında” gezinirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştırmak için tüm paydaşlar arasında *işbirliği ağı* kurulur.
- Öğrencilerin okula gittikleri, dakik oldukları, otoriteyi kabul ettikleri ve kendilerini güvende hissettikleri bir *bağlam* oluşturulur.
- Teşvik edici bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik *fiziksel kaynaklar* vardır.
- Herkes tarafından desteklenen *okul misyonu ve değerleri* konusunda açıklık vardır.
- Güven, karşılıklı saygı ve anlayış bağlamı oluşturan *okul liderleri* söz konusudur.
- Öğretmenlerle ortaklık kuran *veliler* bulunmaktadır.

Schein (2010) güçlü kültürlere sahip örgütlerin istikrarlı ve değişmesi zor kültürlere sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte karmaşıklaşan dünyanın daha fazla esneklik ve öğrenme gerektirdiği ifade ederek öğrenme odağında, uyarlanabilir ve akıcı bir kültürün altını çizmiştir. “*Sürekli öğrenmeyi ve değişmeyi kalıcı hale getirebilir miyiz? Sürekli öğrenmeyi ve esnekliği barındıran bir kültür neye benzer?*” gibi sorular sorarak 10 öğrenme kültürünün bileşeni belirlemiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Sürekli öğrenmeyi ve esnekliği barındıran bir kültürün özelliği

Kaynak: Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th edition). San Francisco: Jossey Bass.

Gill (2010) öğrenme kültürü oluşturmak için iletişime, liderliğe, performans teşviklerine ve fiziksel çevreye odaklandıktan sonra en önemli şeyin “öz-değerlendirme”yi kullanmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum örgütün kendisini aynanın karşısına alması demektir: “Bir örgüt olarak olmak istediğimiz yerde miyiz, eğer değilse biz ne yapmalıyız?” Aşağıda bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek için katkı sağlayabilecek bazı etkinlikler sunulmuştur (Gill, 2010):

- Örgütlerde öğrenme kültürünün sembolü olabilecek dramatik değişiklikleri görünür kılmak,

- Günlük eylemlere yansıyan değerleri öğrenme ile tutarlı hale getirmek. Çalışanlarla bu değerlerin anlamı üzerine konuşmak.
- Arzulanan öğrenme kültürü ile algılanan mevcut kültürü ölçmek ve karşılaştırmak.
- Arzulanan bir öğrenme kültürü oluşturmak için çalışanlarla birlikte paylaşılan bir plan geliştirmek.
- Çalışanların etkili bir şekilde çalışma kapasitelerini zenginleştiren formel ve informal öğrenme için zaman ayırmak.
- Örgütün stratejik amaçlarıyla açıkça ilişkili olan öğrenme etkinlikleri geliştirmek.
- Bireysel ve takım halinde öğrenmeyi olanaklı kılan seremoniler oluşturmak.
- Kütüphane, formel ve informal sohbet ortamları, eğitimi destekleyen faydalar ve bilgiye her zaman erişim sağlayan bilgisayar olanakları gibi öğrenmeyi destekleyen uygulamalar planlamak.
- Öğrenmeyi başarı göstergelerinden biri olarak kullanan bireyleri ve grupları desteklemek ve onurlandırmak.

Stoll ve Fink (1996), okul etkililiğini ve gelişimini etkileyen ve okulların iyileştirilmesiyle karakterize edilen 10 kültürel norm belirlemiştir: Bu normlar birbiriyle ilişkilidir ve üyelerin birbirleriyle nasıl ilişki kurduğunun temelini oluşturur. (a) ortak hedefler, (b) başarı için sorumluluk, (c) meslektaşlık, (d) sürekli gelişme, (e) hayat boyu öğrenme, (f) risk alma, (g) destek, (h) karşılıklı saygı, (i) açıklık ve (j) kutlama ve mizah. Deal ve Peterson (2009) çalışmalarında öğrenme kültürüne sahip bir okul örneği üzerinden öğrenme kültürüne ilişkin bilgiler sunmaktadır. Bu okulda herkes öğrencidir: öğrenciler, öğretmenler, aileler ve yöneticiler. Öğrenmenin ve geliştirmenin değeri, okulun ilerlemesini sağlayan şeyin bir parçasıdır. Birlikte, makaleleri veya kitapları tartışarak, yeni yaklaşımların DVD'lerini görüntüleyerek ya da bireysel öğretim bölümlerini gözlemleyerek yeni fikirler keşfettiler. Diyalog müfredatı, eğitime ve öğrenmeye yeni bakış açıları sundu. Öğretmenler, profesyonel olarak saygınlardı, her zaman öğrencilerine hizmet vermek için yenilikçi yollar arıyorlardı. Zamanla rutin toplantılar, okuma (Okuma Başarıları Toplantısı) ile ilgili fikirleri paylaşmak için ritüel toplantılar haline geldi veya okul gelişim planındaki ilerlemeleri (Öğretim Geliştirme Komitesi) incelediler. Zorluk çıkaran bireysel bir öğrenciyi tartışmak için küçük toplantılar düzenlenir. Bu ritüel durumlar, eğitimi geliştirmek ve çocuklara hizmet etmek üzerinde odaklanmakta, aynı zamanda güven, işbirlikçi karar verme ve ortak

bir amaç duygusunu da güçlendirmektedir. Personel bir takım halinde hareket etti, öğrenme problemlerini teşhis etme ve çözme konusunda daha yetenekli ve okul ve toplumuna daha çok bağlıydı. Öğrenci performansları yakın bir incelemeye/izlemeye tabi tutulur. Bu okuldaki herkes öğrenmeye adanmıştır. Sınıf yardımları için bir “Erken Çocukluk Akademisi”, yeni fikirler sunmakta ve okulun paraprofesyonelleri arasında bir anlam taşımaktadır. Bu okulda, mesleki öğrenme topluluğu hissi bulunmaktadır. Başka bir personel ritüeli “Okuyucular Olarak Öğretmenler” dir. Okul, öğretmenlerin birlikte vakit geçirmeleri ve okudukları üzerine sohbet etmeleri sağlamak için zaman ve imkan sağlar. Bireyler meslektaşlarıyla paylaşmak ve tartışmak istedikleri yeni bir kitap veya makale getirir. Oturumlar için liderlik dağıtılır, böylece profesyonel sorumluluk duygusu güçlendirilir.

### **Öğrenme Kültürü Koşulları**

Bir öğrenme kültürü, öğrenmeyi teşvik eden ve cesaretlendiren birbiriyle ilişkili koşullar setinin kurulması ve özümlemesiyle oluşan sinerjik bir etkiyle oluşur. *Öğrenme koşullarını* sağlamak için kullanılan süreçler var olan değerler ve normlar ile etkileşim kurar. Bu koşulların kullanılması aracılığıyla liderler okul çaplı öğrenmeyi dolaylı ve doğrudan olarak etkilemek için uğraşır. Aşağıda öğrenme kültürünü destekleyen bazı öğrenme koşulları sunulmaktadır (Walker, 2010):

- *Öğrenmeye tanıklık etmek*; sosyal etkileşim içine gömüldüğünde en etkili halini alır. İnsanlar, birilerinin onların çalışmalarına dâhil olduğunda veya kendileri tanıklık ettiğinde daha anlamlı öğrenmeler oluşur. Öğrenmeye tanıklık etmek, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini, kolektif çalışmayı, iş birliğini, paylaşımı içerir. Çalışma arkadaşları arasında oluşan gözlem, paylaşım ve anlamlı geri bildirimler destekleyici bir öğrenme kültürü oluşturur.
- *Canlı/taze kalmak*; burada örgütün yenilikleri açık olması, deneyimleri sonucu karşılaşılan hatalardan ders çıkarılmasına dayalı olarak bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına gönderme yapılmaktadır.
- *Esnek olmak*; öğrenme esneklik gerektirir. Yetenek hayatta kalmak için yeterli değildir, bilinmeyen hissini tolere etmek, meydan okumalarla yüzleşmede direnmek için zorluklar aracılığıyla öğrenmeye devam edilmelidir. Esnekliğin önemi, mesleki öğrenmenin kaçınılmaz bir şekilde duygusal deneyim olduğu nosyonunu inşa eder.

Okullarda öğrenme sadece akademik etkinliklerden oluşmaz, duygusal yönü de ağır basar.

- *İskelet kurmak*; öğretmenlerin öğrenmeyi zenginleştirmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere karar vermelerine yardımcı olan temeller sağlar. Bu öğrenme koşulu, bilgiyi bağlam içinde anlaşılabilir ve uygulanabilecek formlara göre tasnif etmek ve bu şekilde öğrenmeyi destekleyen kodları ortaya çıkarmak anlamına gelir.
- *Öğrenmeyi yakalamak*; öğrenme otomatik olarak oluşan bir şey değildir. Öğrenmeyi yakalamak, kişilerin kendi öğrenmelerini sorgulamaları, yaptıkları işleri niçin yaptığının farkında olmasıdır. Bunu gerçekleştirmek için kapasite inşa edebilecek değer verme, onaylama ve yansıtma süreçleri gereklidir. Bireyler kendi öğrenmelerinin farkında olmadıklarında uygulamaları için geri bildirim sağlayacak veya bilgilendirecek olası “alt mesajları” kaçırmış olurlar.
- *Öz yeterlik hissi*; öğretmenler ve liderler uygulamalarını geliştirmek amacıyla öğrenme için kendi yeteneklerine yönelik sağlıklı bir inanç sürdürmelidir. Burada öğretmenler ve liderler kendi yeteneklerine güvenmeyi ve inanmayı bilmelidir. Öğretmenlerde ve liderlerde yaptıkları şeylere dair bir inanç olmadığında öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir.
- *Sezgilere güvenmek*; Öğrenme kültürleri araştırmaya dayalı bilgi gerektirse de sezginin yeri ayrıdır. Sezgi, öğretmenlerin deneyimlerini eyleme dönüştürme şeklidir. İlgili koşullara uygun olarak sezgi, belirli bir süre boyunca hem başarı hem de başarısızlık yoluyla öğrenmenin yanı sıra bu deneyimlere ortak olan keşiflerden oluşur. Sezgi ne büyülü ne de mistik bir özellik gösterir; öğrenilir ve zamanla bir düzeyde otomatik bir hal alır.
- *Meraklı kalmak*; merak uygulamalarda yeni öğrenmelere ve farklı yollara yol açar. Bunun için açık bir zihin, aktif olarak konuları veya durumları merak etmek, sorular sormak ve bazı şeylerin daima ilk göründükleri gibi olmayacağına yönelik his gereklidir.

Billett (2001), çalışanların öğrenmesini desteklemeye yardımcı olan dört öğrenme koşulu tanımlamıştır. Bu koşullar şunlardır: (i) öğrenmeyi davet eden bir ortam yaratmak, (ii) bireysel öğrenme hedeflerini örgütsel ihtiyaçlarla eşleştirmek, (iii) hem öğrenen hem de kolaylaştırıcı tarafından öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmek, (iv) koçların, mentorların ve öğrenmeyi destekleyenlerin, herkesin öğrenmesini sağlamak için araç ve

kaynaklarla hazırlanmalarını sağlamak gerekmektedir. Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1998) öğrenen bir örgüt olarak okulların öğrenmeye dair kültürünün bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kültürel özellikler şunlardır:

- İş birlikçi yapı
- Sürekli mesleki gelişimin önemine dair ortak inanç
- Karşılıklı destek normları
- İş arkadaşlarına dürüst, samimi geri bildirim sağlama inancı
- Fikirlerin ve materyallerin informel olarak paylaşıldığı
- İş arkadaşlarının fikirlerine saygı duyulan
- Risk almayı destekleyici
- Sorunları açık bir şekilde tartışmak için cesaretlendirici
- Başarıların ortaklaşa kutlandığı
- İhtiyaçları ne olursa olsun tüm öğrencilere değer veren
- Öğrencilere yardım etmeyi taahhüt eden

### **Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü**

İlgili alanyazın incelendiğinde etkili okulların öğrenmeyi merkeze alan öğrenme kültürlerine sahip olduğu söylenebilir. Walker (2010) öğrenme kültürlerine sahip okulların iki özelliğine vurgu yapmıştır ki bu özellikler etkili okulların da ortak özelliği olarak karakterize edilir. İlki, “bir okul olarak bizim için önemli olan şeyin” ne olduğuna dair ortak bir anlayış vardır. Bu ortak anlayış okul çaplı öğrenmeye odaklanır. İkincisi ise, tüm düzeylerde inanç ve eylem arasındaki ahenk düzeyidir ve insanların bunu nasıl bir tutkuyla takip ettiğidir. Burada altı çizilecek nokta, başarı için insanların işlerini yaparken ne yaptığını, bunu niçin yaptığını ve nasıl yapacağına ilişkin farkındalığına bağlıdır (Walker, 2010). Öğrenmede farklılık oluşturan etkili okulların öğrenmeye yönelik yaklaşımı; 1) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğunlaşma, 2) öğrenci başarısı için yüksek beklentileri olma, 3) akademik öğrenme zamanını etkili ve -etkin bir şekilde tahsis etme ve kullanma, 4) düzenli ve destekçi bir okul iklimine sahip olma, 5) öğretmen ve öğrenciler için öğrenme imkânları sağlama ve 6) düzenli değerlendirme programları kullanma ve sonuçları öğrencilere

ulaştırma gibi öğrenmeyi merkeze olan unsurlar üzerine kurgulanmaktadır (Clark, Lotto & Astuto, 1984).

Etkili okulların öğrenme ortamıyla ilgili olarak destekleyici bir çevre, öğrenci merkezlilik, olumlu beklentiler, geri bildirim, ödüller, aile ve topluma açıklık, iletişim, başarı ve güven üzerinde durulan başlıca hususlar arasında yer almaktadır. Etkili öğrenme ortamına sahip okulların özellikleri, genel olarak üç başlıkta açıklanmaktadır. Bunlar: (i) okulun ideolojisi, (ii) okulun organizasyonu ve (iii) öğretim uygulamalarıdır. Okulun ideolojisi; bir sosyal sistem olarak okulu tanımlayan duygu, değer, his, beklenti, norm ve genel inançları vurgular. Her öğrencinin öğrenebileceği ve her öğretmenin de öğretebileceği inancı, etkili okul öğrenme kültürünün en önemli özelliği olarak kabul edilmektedir. Bu inanç, her öğrencinin yüksek düzeyde başarılı olabileceğine yönelik beklentilerle de ilişkili bulunmaktadır (Şişman, 2002). Bu açıdan etkili bir okulun öğrenme iklimiyle ilgili olarak şu özellikler sıralanabilir (Şişman, 2002):

- Okulda düzen ve disiplinle ilgili açık politikalar ve uygulamalar vardır.
- Okulun misyonu herkes tarafından bilinir,
- Okulda disiplin sorunları görece daha azdır,
- Okulda saldırganlık ve yıkıcılık yoktur,
- Okula öğrencilerin devam oranı yüksektir,
- Öğrenci ve öğretmen morali yüksektir,
- Öğrenmeler arasında bir uyum vardır,
- Okula sahiplenme duygusu yüksektir.
- Herkes, birbirine güvenir, sorumluluktan kaçmaz,
- Herkes hep birlikte okulun iyiliği için çalışır,
- Öğrencilerin yüreklendirildiği iyimser bir ortam vardır.
- Herkes okulda sorun çözme sürecine katılır,
- Herkes birbirine dostça davranır ve birbirini korur,
- Okulun yaptıkları aile ve çevre tarafından da desteklenir.

İlgili alanyazın incelendiğinde etkili okulların en temel amacının, hem öğrenci düzeyinde hem de çalışanlar düzeyinde öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrenci başarısını en düzeye taşımak olduğu ileri sürülebilir (Brookover vd., 1979; Lezotte, 1991). Middlewood ve diğerleri (2005) odağında öğrenme nosyonu olan bir okulun genel ortamının herkes tarafından benimsenen ve eylemlere yansıyan belirli inançları ve değerleri içerdiğini belirtmişlerdir:

- Öğrenmenin okula değer katan yaşam boyunca süren bir süreç olduğu inancı,
- Çabanın öğrenmeyle sonuçlanacağı inancı,
- Herkesin öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip olduğu inancı,
- Zorlukların, problemlerin ve sorumlulukların kolay olana tercih edildiği inancı,
- Takım çalışması inancı,
- Tüm insanların anlayışlarının kendi öğrenme yeteneklerini kolaylaştırmak için önemli olduğu inancı,
- Okulların yerel toplum, aile, komşu okullar ve diğer paydaşların merkezinde olduğunu kabul etme inancı.

Rutledge ve diğerleri (2012), etkili okullar üzerine araştırmaları sonunda etkili okullarda “öğrenme kültürü ve mesleki davranış” temel bir bileşen olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre etkili okullardaki herkes güçlü bir öğrenme ve mesleki davranış kültüründe yer alır. Bu kültür, öğrenciler için yüksek beklentilere ortaklaşa odaklanan bir kültürdür. Yönetim, çalışanlar ve öğretmenler arasında öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına vurgu esastır. Öğrenciler bu kültürel değerleri içselleştirir, kendi öğrenmeleri için sorumluluk alır ve akademik başarılarını ilerletmek için birlikte çalışırlar. Son olarak, etkili öğrenme kültürleri, okulun misyonunu gerçekleştirmek için örgütsel düzeylerde herkesin birlikte çalıştığı *işbirliğine* dayalıdır. Bu tür işbirlikçi faaliyetler, okul liderliği tarafından güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Araştırmada ulaşılan öğrenme kültürü ve mesleki davranış alt bileşenleri ise şunlardır:

- Yetişkinler arasında iş birliği
- Yetişkinler arasında öğrenme kültürü
- Öğrenciler arasında öğrenme kültürü

- İş birliği için destek

Preston ve diğerleri (2017) etkili okullar üzerine bir literatür analizi gerçekleştirmiştir. Bu analize dayalı olarak etkili okul bileşenlerini belirlenmiştir. Bu doğrultuda sekiz etkili okul bileşeni belirlenmiştir. Bu bileşenlerden biri “öğrenme kültürü ve mesleki davranış” olarak belirlenmiştir. Bu bileşen, güçlü bir öğrenme kültürüne ve mesleki davranış kültürüne katılan etkili okullarda okuyan öğrencileri ve öğretmenleri ifade eder. Öğrenciler açısından, bu kültür öğrenciler için yüksek beklentilere odaklanan ve öğrencilerin okulun yönetimi, personeli ve öğretmenleri arasındaki akademik ihtiyaçlarına vurgu yapan ortak bir odaklanma ile tanımlanmaktadır. Öğrenciler bu kültürel değerleri de içselleştirirler, kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alırlar ve öğretmenlerle birlikte akademik başarıya doğru çalışırlar. Öğretmenler için bu bileşenin çoğu, mesleki öğrenme toplulukları ve diğer uygulama toplulukları kavramını, öğrenme için bağlılık ve yüksek profesyonellik tanımlarını içerir. Bir öğrenme kültürünün ve mesleki davranış kültürünün tonunu belirleyen dört ana husus vardır: (i) hem fiziksel hem de sosyal-duygusal yönlerden güvenlik; (ii) öğretim kalitesi, sosyal, duygusal ve etik öğrenmeyi içeren öğretme ve öğrenme, mesleki gelişme ve liderlik; (iii) çeşitliliğe saygı, okul toplumu ve işbirliği, moral ve bağlılık dâhil olmak üzere ilişkiler; ve (iv) estetik, kaynaklar ve ders dışı etkinlikler de dahil olmak üzere çevresel-yapısal özellikler. Bu bileşendeki literatür öğretmen öğrenme toplulukları, öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri etrafında kümelenmektedir. Bir öğrenme kültürü ve mesleki davranış genellikle öğretmen gelişimi topluluğu tarafından mesleki gelişim aracı olarak desteklenir.

Christie, Butler ve Potterton (2007) Güney Afrika’da “etkili okullar” dan öğrenilebilecek dersleri keşfetmek ve diğer okullara daha geniş ve genel olarak uygulanıp uygulanmadıklarını belirlemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu kapsamda okullarda öğretim ve öğrenme uygulamalarında rehber olabilecek dört unsur belirlenmiştir. Bu unsurlar bir bütün olarak öğrenme kültürünün varlığına işaret etmektedir:

- i. Tüm okullar, sorumluluk, amaç ve bağlılık duygusu ile öğretim, öğrenme ve yönetime ilişkin merkezi görevlerine odaklandılar.
- ii. Tüm okullar görevlerini yetkinlik ve güvenle yerine getirdi.
- iii. Tüm okullarda iş etiği, beklenen başarı ve kabul edilen başarıyı destekleyen örgütsel kültürler veya zihniyetler vardı.

- iv. Tüm okulların, dış hesap verebilirlik taleplerini karşılamalarını sağlayan güçlü iç hesap verebilirlik sistemleri vardı.

Mitchell ve Willower (1992) iyi bir lisede kapsamlı bir saha çalışması geliştirmişlerdir. Bu lisenin “iyi” olmasını sağlayan öğrenme kültürü nitelikleri öğretmen ve yöneticilerin ilişkileri ve gelişime bağlılıkları; ebeveynlerin ve okul yönetim kurulunun desteği; sosyo-ekonomik durumu yüksek ebeveynlerin varlığı, öğrencilerin akademik odağın önemini tanıması; okul başarısını maddi başarı ve popülerlik ile ilişkilendirmeleri ve okulda oluşan ruhun ve sembollerin katkısı şeklinde ifade edilmiştir.

### **Öğrenme Kültürü Oluşturmada Okul Liderliğinin Rolü**

Etkili okul araştırmalarının büyük çoğunluğunda etkili bir okul oluşturmak için “okul liderliği”nin önemi vurgulanmaktadır. Rutledge ve diğerleri (2012), etkili okullar üzerine araştırmaları sonunda etkili okullarda “öğrenme merkezli liderlik” temel bir bileşen olarak ortaya çıkmıştır. Etkili okullardaki okul müdürleri genel itibarıyla öğrenmeyle meşgul olurlar. Öğrencinin öğrenmesine öncelik verirler. Öğrenme konusunda iddialı bir vizyona sahiptirler ve tüm öğrenciler ve çalışanlar için yüksek beklentilere sahiptirler. Bu tür liderler (1) öğrencinin öğrenimiyle ilgili belirli öncelikleri olan bir vizyon belirler ve (2) işbirliğine dayalı, paylaşılan liderlik yoluyla öğretimi geliştirmek için sürekli mesleki gelişimi desteklerler. Personele, kaynaklara ve gelişim stratejilerine doğrudan öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenimine odaklanmak için hem okul düzeyindeki faktörleri (okul misyonu ve yönetim yapıları gibi) hem de sınıf düzeyindeki koşulları (öğrenci gruplama ve öğretim uygulamaları gibi) devreye sokarlar. Araştırmada ulaşılan öğrenme merkezli liderliğin alt bileşenleri ise şunlardır:

- Öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm paydaşlar için vizyon belirleme ve uygulama.
- Kaliteli öğretimin geliştirilmesinde öğretmenleri destekleme.
- Sıkı ve uyumlu bir müfredat geliştirmede öğretmenleri destekleme.
- Öğrencilerle kişiselleştirilmiş öğrenme ilişkilerini teşvik eden programlar veya politikalar geliştirmede öğretmenleri destekleme.
- Okul düzeyindeki verilerin sürekli analiz edilmesini ve incelenmesini teşvik etme
- Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kaynak toplama ve tahsis etme.

- Öğretmenlerin öğretimsel uzmanlığının gelişimini teşvik etme.

Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretim konularında güçlüdürler. Bu okullarda, öğretmenlerin çalışmaları sürekli incelenir. Okul yöneticisi, bir lider konumundadır. Okulun tamamını kapsayacak şekilde, öğretimin amacını ve önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirir. Böylece, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturulur. Etkili okulların en önemli özelliklerinden biri, okul yöneticilerinin, sınıfın öğretimsel etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalarıdır (Özdemir & Sezgin, 2002). Okul müdürlerinin öğretmekten öğrenmeye doğru öğretimin odağını değiştirmeye, öğretimi geliştirmek amacıyla birlikte çalışmak için öğretmenler için iş birlikçi yapılar ve süreçler oluşturmaya ihtiyacı vardır. Mesleki gelişme okul misyonuna dayalı olarak sürdürülmelidir. Bunlar; yüksek başarılı okullarda etkili öğretim lideri olmak için okul müdürünün yapması gereken temel görevlerdir. Okul müdürleri bunları aşağıda yer alanları yaparak başarabilir (Bulach, Lunenburg & Potter, 2011):

1. Öğrenmeye odaklanma
2. İş birliğini cesaretlendirme
3. Sonuçları analiz etme (öğrenci başarısını izleme, eğitim programlarının amacı gerçekleştirme düzeyini analiz etme)
4. Destek sağlama
5. Eğitim programı, öğretim ve değerlendirmeyi belirli bir hizaya getirme

Hallinger (2011) öğrenme için liderliğin, okul liderlerinin özellikle öğrenci öğrenmesine odaklanarak önemli okul çıktılarını elde etmek için kullandıkları yaklaşımları tanımladığını belirtmiştir. Başlangıçta “öğretimsel liderlik” terimi, müdürün rolüne odaklanırken “*öğrenme liderliği*”, hem daha geniş bir dizi liderlik kaynağını hem de eylem için ek odakları içeren daha geniş bir kavramsallaştırma önermektedir. Bu model, öğrenme liderliği hakkındaki bazı önemli varsayımları vurgular (Hallinger, 2011):

- Birincisi, liderliğin bir örgütsel ve çevresel bağlamda düzenlendiğini göstermektedir. Okul liderleri, örgüt sistemi, sosyal kültür ve toplumdan oluşan “açık sistem”de eylemde bulunur.

- İkincisi, liderliğin kullanımı liderlerin kişisel özellikleri tarafından yönetilmektedir. Özellikle, liderlik uygulamasında liderlik değerleri olarak kişisel değerleri, inançları, bilgileri ve liderlik deneyimleri önemlidir.
- Üçüncü olarak, liderliğin öğrenci öğrenmesi *doğrudan* etkilemediğini göstermektedir; daha ziyade etkisi okul seviyesinde süreç ve koşullara aracılık eder (Hallinger ve Heck, 1996; Seashore, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).
- Son olarak, bu öğrenme liderliği kavramsallaştırması liderliğin yalnızca öğrenci gelişimine ve özellikle öğrenme çıktıları yönüne değil bütüncül okul gelişimini çerçevelemektedir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016) öğrenme merkezli liderliği “okul liderlerinin mesleki bilgilerini geliştirmek ve sonuçta öğrenci öğrenimini ve okul etkililiğini artırmak amacıyla öğretmen öğrenmesine rehberlik etmek, yönlendirmek, desteklemek ve katılmak için kasıtlı çabalara giriştiği bir süreç” olarak tanımlamıştır. Öğrenme merkezli liderliğin diğer liderlik türlerinden ayırt edici bir özelliği, *okul topluluğunun tüm üyelerinin öğrenmesini* teşvik etmek için kapasite geliştirmedir. Liu ve diğerleri (2016) çalışmasında “öğrenme merkezli liderlik ölçeği” geliştirmişlerdir. Bu yapının ölçümünü sağlamak için *öğretimsel liderlik*, *dönüşümcü liderlik* ve *dağıtılmış liderlik* boyutlarından öğeler uyarlanmıştır. Çeşitli uluslararası akademisyenler tarafından geliştirilen liderlik araçlarına dâhil edilen öğeler üzerine çalışılmıştır. Ortaya çıkan öğrenme merkezli liderlik ölçeği dört faktörden oluşmaktadır:

- Liderlerin okulda öğrenmeyi motive etmek için bir vizyonu ifade etme ve iletişim kurma kapsamını yansıtan bir *öğrenme vizyonu oluşturma* (altı madde);
- Liderlerin öğrenme için güvenilir ve huzurlu bir ortam yaratma, ilgili kaynaklar sağlama ve öğretmen öğrenmesinin uygulanmasını destekleme derecesini yansıtan *öğrenme desteği sağlama* (sekiz madde);
- Liderlerin öğretmen öğrenmesini teşvik etmek için tasarlanmış faaliyetleri ne ölçüde organize ettiklerini, katıldıklarını, yönettiklerini ve izlediklerini yansıtan *öğrenme programını yönetme* (altı madde); ve
- Liderlerin yaşam boyu öğrenmenin önemini ne ölçüde ilettiklerini ve öğretmenlere kendi mesleki öğrenmeleriyle nasıl ilham verdiklerini yansıtan *model olma* (beş madde)

Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) öğrenme merkezli liderlik ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin üç boyuttan oluştuğu ortaya konmuştur. Bu alt boyutlar “öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma”, “öğrenme desteği sağlama” ve “öğrenme programını yönetme ve model olma” olarak belirlenmiştir. Walker (2010) okul liderlerinin anlamlı, bağlı ve öğrenme odaklı okul ortamları oluşturmada önemli bir role sahip olduğunu ileri sürmektedir. Aslında okuldaki kültür sadece liderler tarafından inşa edilmez, ortak bir anlayışın ürünüdür. Liderler bu ortak anlayışı sağlamak ve sürdürülebilir bir öğrenme kültürü oluşturmak için bazı yollara başvurabilir. Bu yollar şunlardır (Walker, 2010):

- *Model olma, izleme ve diyalog kurma*; okul lideri örgütsel değerleri içselleştirerek örnek bir lider olmalıdır. Okul liderlerinin test skorları gibi verileri dikkatlice takip etmesi, okul yaşamını analiz etmesi, öğretmenlerin çalışmalarını izlemesi ve gerekli yerlerde geri bildirim sunması gibi görevleri vardır.
- *Kasıtlı tasarım*; öğrenci gelişimi ve başarısı için öğrenme kültürü oluşturmak, amaçlı ve kasıtlı bir tasarım gereklidir. Bunun için okul lideri ve öğretmenler arasında tartışma ve diyalog kurulmalıdır. Planlar, stratejiler oluşturulmalı ve yüksek bağlılık geliştirilmelidir.
- *Ortak bir şema, taslak, plan oluşturma*; ortak şema bir okulda grup tarafından paylaşılan bir çerçeve sunar. Bu şema insanlara neyin önemli olduğunu bulmaya yardım eder. Kültürel açıdan şema, okul öğrenmesi ve hayatına rehberlik eden varsayımlardır. Böylece okulda eylemler, etkileşimler, ilişkiler ve roller arasında bağlantı kurulur. Bir şema ortak bir dil, paylaşılan bir jargon, öğretim hakkında paylaşılan bir inanç, disiplin şekli veya rehberlik yaklaşımları olabilir. Basit bir ifadeyle, bir şema herkesin ortak bir ortamda “aynı dili konuşmasına” olanak sağlar.
- *Basit kurallar belirleme*; öğrenme kültürü karmaşıktır. Çünkü öğrenme kültürü, belirsiz çevrelerde ve farklı bağlamlarda çalışan çeşitli boyutlardaki grupların ve bireylerin ilişkilerini içermektedir. Ancak okullar basit kurallarla yönetilir. Örneğin, “öğrenme iş birliğiyle oluşur, araştırma önemlidir veya öğrenme bireysel ve grup sorumluluğudur” şeklindeki basit kurallar önemlidir.

- *Ölçekte aynılık sağlama*; okul içerisinde farklı düzeyler arasında tutarlılığı, aynılığı sağlamak gereklidir. Bunun sorumluluğu okul liderine aittir. Etkili liderler farklı düzeylerde ortak bir dil sağlayarak ortak bir öğrenme ve gelişme şeması oluştururlar.
- *Geri bildirim sunma*; etkili öğrenme kültürlerinde geri bildirimin önemi büyük oranda kabul edilir. Okul hayatının temel bir bileşeni olarak geri bildirim, uygulamaların iyileştirilmesi, öğrenci öğrenmesi hakkında çalışanların cesaretlendirilmesi, gelişim hakkında yapılması gerekenleri açıklaması açısından önemli işlevlere sahiptir.
- *Dağıtımçı kontrol*; etkili bir öğrenme kültürü iş birliği, diyalog ve güven ilişkilerine dayalıdır. Öğrenme kültürü inşa etme noktasında liderlerin nihai amacı, kendini organize eden sistemler oluşturmaktır. Dağıtımçı kontrol, dağıtımçı liderlik literatürüne dayanmaktadır.

Goldring ve diğerleri (2009) Wallace Vakfı'nın finansmanı ile eğitim liderliğinin hem bireysel hem de takım düzeylerinde etkililiğini değerlendirmek için bir dizi araç geliştirmek üzere üç yıllık bir proje yürütmüşlerdir. Bu çalışmada geliştirilen ve liderlik değerlendirme aracına temel oluşturan kavramsal çerçeve, liderlik davranışlarının iki temel boyutuna odaklanmaktadır. Bu iki boyut *temel bileşenler* ve *anahtar süreçler* olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, tüm öğrenciler için akademik ve sosyal öğrenmeyi geliştirmek için okul müdürlerinin veya liderlik takımlarının neleri başarması gerektiği (temel bileşenler) ve bu temel bileşenleri nasıl oluşturdukları (kilit süreçler) değerlendirilmektedir. *Temel bileşenler*, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi için öğretmenlerin becerilerini zenginleştiren ve öğrenci öğrenmesini destekleyen okul özelliklerini akla getirmektedir. *Kilit süreçler* ise, örgüt kültürünü şekillendiren ve örgüt üyelerinin topluluk olma düzeylerini geliştiren liderlik süreçleriyle bağlantılı olarak özellikle dönüşümcü liderliğin boyutları kapsamında liderlik davranışlarıdır. Temel bileşenler şunlardır; öğrenci öğrenmesi için yüksek standartlar, sıkı/titiz müfredat, nitelikli öğretim (pedagoji), öğrenme kültürü ve mesleki davranış, dış paydaşlarla ilişkiler ve sistemik performans hesap verebilirliği. Bu çalışmada *öğrenme kültürü*, etkili okul liderliğinin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar öğrenme kültürünü bazı terimlerle ilişkilendirmiştir. Bu terimler; 1) mesleki öğrenme toplulukları, 2) okul iklimi ve 3) sağlıklı okullardır. Ayrıca kilit süreçler ise; planlama, uygulama, destekleme, savunuculuk, iletişim ve izlemedir. Okul liderliği davranışı, liderin yapması gerektiğini tanımlayan temel

bileşenler ile bunları nasıl yapacağı vurgulayan kilit süreçlerin ortak bir kesişiminden ibarettir.

Öğretim odaklı ve değişim yönelimli liderlik özellikle eğitim için etkili çerçevelerdir. Takım liderliği, örgütsel performansın artmasında önemli bir bileşen olarak değerlendirilebilir. Öğrenme liderleri, “okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesi, dile getirilmesi, uygulanması ve idare edilmesinde” kayda değer enerji harcarlar. Öğrenme merkezli liderler, özellikle öğrenme organizasyonları oluşturma ve öğrenme topluluklarının gelişimini geliştirme konusunda yeteneklidir. Tüm bunları yapma sürecinde, bu liderler toplumu bir arada tutan ortak yön, işbirliği ve karşılıklı hesap verebilirlik gibi nitelikleri oluştururlar (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006). Laugerman (2011) çalışmasında Wisconsin’deki büyük okullarda öğrenme kültürlerinin şekillendirilmesinde lise müdürlerinin deneyimini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Yaşam deneyimi, iş deneyimi ve öğrenme kültürünü şekillendirme konusundaki deneyimleri hakkında altı müdürle kapsamlı görüşmeler gerçekleştirildi. Bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin öğrenme kültürünü şekillendirme sürecinde belirlenen temalar şu şekildedir:

1. Destekleyici ve ilham verici ilişkiler müdürlük yolculuğuna rehberlik eder.
2. Öğrenci başarısı, müdürlüğe giden yolculuğu motive eder.
3. Müdürlük yapmak duygusal bir deneyimdir.
4. Müdürlük yapmak dinamik, talepkâr ve hızlı bir iştir.
5. Müdürlük yapmak bireysel stil ve stratejiyi barındırır.
6. Öğrenme kültürüne liderlik etmek, bir vizyon meselesidir.
7. Bir öğrenme kültürüne liderlik etmek, liderlik davranışları ve okul kültürü arasında karşılıklı bir etkiye tabidir.

Bu çerçeveye göre; okul müdürlerinin bir öğrenme kültürü geliştirmek için bazı noktalara odaklanması önerilmektedir: anlamlı öğrenme, öğrenci performansı, çalışanların denetimi, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına dikkat, öğrencilerin başarılı olarak üst kademeye geçmesi, ölçme ve zaman aralığıdır. Tüm bu araştırmalar ışığında okul liderliği, öğrenci öğrenmesi ve başarısında, kolektif öğretmen çalışmalarında, okulların etkililiğinde başat bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, durum belirleme süreci, durumlara ilişkin bağlamsal bilgiler, örneklem seçimi ve katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi, geçerlik ve güvenirlik ve araştırmacının rolü kapsamında açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından *çoklu durum çalışması* kullanılmıştır. Yin (2017) durum çalışmalarının, bir veya birkaç durumu yakından ve derinlemesine anlama ve mevcut durumu açığa çıkarma isteğiyle başladığını ileri sürmüştür. Eisenhardt (1989) ise durum çalışmasının, bir ortamdaki mevcut dinamikleri anlamaya odaklanan bir araştırma stratejisi olduğunu ifade etmiştir. Creswell (2012) ise durum çalışmasını geniş çaplı veri toplamaya dayalı sınırlı bir sistemin derinlemesine keşfedilmesi olarak tanımlamıştır. Yin (2014) durum çalışmasının tanımında iki yöne dikkat çekmiştir. Birincisi, özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığında, çağdaş bir olgu veya durumu gerçek bağlamında incelemektir. İkinci yönü ise, çeşitleme yönteminin kullanılması gerektiğiyle ilgilidir. Bu anlamda veri kaynağının, veri toplama araçlarının, teorik dayanakların ve araştırmacıların çeşitliliğine vurgu yapmaktadır.

Stake'e (2006) göre durum çalışmalarının temel amacı, durumu birçok yönüyle ele almak ve anlamaktır. Eisenhardt (1989) durum çalışmalarının bir durumu veya olguyu açıklamak ve teori oluşturmak şeklinde iki tür amacı olduğunu ileri sürmüştür. Merriam (2013) durum çalışmasının en önemli özelliğini çalışmanın nesnesinin yani durumun sınırlandırılması olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla durum çalışmalarında araştırılacak şey, sınırlı bir

sistemdir. Yin'e (2014) göre durum çalışması diğer araştırmalar ile karşılaştırıldığında; (i) ana araştırma soruları “nasıl” veya “neden” sorularıysa, (ii) bir araştırmacı davranışsal olaylar üzerinde çok az kontrol sahibi veya hiç kontrol sahibi değilse ve (iii) çalışmanın odak noktası, çağdaş bir olguysa tercih edilen bir yöntem olacağını belirtmiştir.

Durum çalışmalarının birçok güçlü yanı vurgulanmaktadır. Buna göre, durum çalışması bir olguyu anlamak için potansiyel önemi olan çok sayıda değişken içeren karmaşık sosyal birimleri araştırma imkânı verir. Gerçek olaylara dayandığı için bir olgu veya durum kapsamlı ve bütüncül bir biçimde incelenir. Bunun yanı sıra, durum çalışmaları saha çalışmalarına dayandığı için saha bilgisinin temelini geliştirmekte önemli bir role sahiptir (Merriam, 2013). Diğer taraftan, saha çalışmalarında çeşitli kaynaklara ulaşıldığı ve çeşitli veri toplama araçlarının kullanımını gerektirdiği için durumu açıklamada güçlü kanıtlar elde edilir (Gillham, 2000). Durum çalışması, araştırmacılar tarafından farklı desenlerde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada birden fazla durumun aynı anda incelenmesine olanak sağlayan çoklu durum çalışması tercih edilmiştir. Bu desenin en ayırt edici özelliği, genel bir çalışmanın bir parçası olarak aynı anda birden fazla durum üzerinde çalışılmasıdır (Fraenkel & Wallen, 1993). Araştırılan olguyu veya durumu anlamak için bu durumlar karşılaştırılır ve yorumlanır (Stake, 2006). Bu karşılaştırmaları yapabilmek için çoklu durum çalışmalarında birçok durumdan veri toplamak ve analiz etmek gerekir (Merriam, 2013). Bu çalışmada çoklu durum deseninin kullanılmasının üç temel gerekçesi bulunmaktadır. Birincisi, araştırmanın amacının etkili okullardaki öğrenme kültürünü anlamak olduğu için “etkili okul” olarak nitelenen üç okulun diğer okullardan farklı, kendine özgü bir yapıya sahip olduğuyla ilgilidir. Merriam'ın (2013) deyişiyle bu okullar sınırlı bir sistem yani durum anlamına gelir. Dolayısıyla bu durumların birlikte incelenmesine olanak sağlayan bu desen tercih edilmiştir. İkincisi, belirlenen etkili okullardaki “öğrenme kültürü” olgusunun kapsamlı, derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesinin gerekliliğiyle ilgilidir. Çoklu durum çalışmaları araştırılan olgunun veya durumunun gerçek bağlamında uzun süreli etkileşimde bulunarak incelemesini, ayrıca gözlem, görüşme ve doküman gibi çeşitli veri toplama araçlarını ve çeşitli veri kaynaklarını kullanarak saha çalışmasını yürütmeyi mümkün kıldığı için tercih edilmiştir. Son olarak, bu çalışmada incelenen etkili okullar (durum) hakkında geniş çaplı veri toplama sürecinin olması ve bu verilerin karşılaştırılarak öğrenme kültürüne dair bütüncül bir senteze varılabilmesi istenmektedir. Çoklu durum çalışmaları, araştırma sürecinin belirli bir sistematik anlayışla yürütüldüğü, detaylı ve derinlemesine veri toplama ve analiz süreçlerini barındırdığı ve araştırma veri tabanı

oluşturma gibi titiz ve disiplinli araştırma süreci gerektirdiği ve dolayısıyla durumlar üzerinde karşılaştırmalar yapılmasını mümkün kıldığı için bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Durum çalışması tasarımı Şekil 2’de sunulmuştur.

| 1. Aşama<br>Durum Belirleme Süreci                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 2. Aşama<br>Veri Toplama Araçlarının<br>Geliştirilmesi ve Pilot<br>Çalışma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 3. Aşama<br>Ana Saha Çalışması                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Etkili okul seçim ölçütleri <ul style="list-style-type: none"> <li>Girdi ölçütü</li> <li>Süreç ölçütü</li> <li>Çıktı ölçütü</li> <li>Araştırmacı ölçütü</li> </ul> </li> <li>Etkili okulların seçilmesi <ul style="list-style-type: none"> <li>Başarılı okulların belirlenmesi (çıktı ölçütü)</li> <li>Bu okulların girdi, süreç ve araştırmacı ölçütlerine göre değerlendirilmesi</li> <li>Etkili üç okulun seçilmesi</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Görüşme ve gözlem formlarının geliştirilmesi</li> <li>Seçilen bir etkili okulda görüşme formlarının değerlendirilmesi için "pilot çalışma"nın gerçekleştirilmesi</li> <li>Pilot çalışma katılımcıları: <ul style="list-style-type: none"> <li>Okul yöneticisi (<math>n = 1</math>)</li> <li>Öğretmen (<math>n = 1</math>)</li> <li>Öğrenci (<math>n = 1</math>)</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Üç etkili okulun derinlemesine incelenmesi</li> <li>Görüşme <ul style="list-style-type: none"> <li>Okul yöneticisi (<math>n = 6</math>)</li> <li>Öğretmen (<math>n = 13</math>)</li> <li>Öğrenci (<math>n = 6</math>)</li> </ul> </li> <li>Gözlem <ul style="list-style-type: none"> <li>Sınıf gözlemi (<math>n = 6</math>)</li> <li>Öğretmenler odası gözlemi (<math>n = 3</math>)</li> <li>Okul müdürü odası gözlemi (<math>n = 6</math>)</li> </ul> </li> <li>Doküman <ul style="list-style-type: none"> <li>Stratejik plan (Her bir okulun stratejik planının incelenmesi)</li> </ul> </li> </ul> |

Şekil 2. Durum çalışması tasarımı

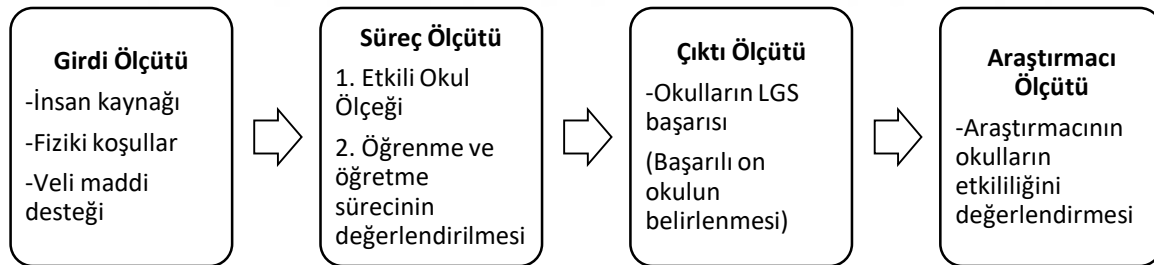
### Durumları Belirleme Süreci

Bu başlık altında etkili okul seçim ölçütleri ile etkili okul olarak betimlenen okulların seçilmesi süreçleri detaylandırılmıştır.

#### Etkili Okul Seçim Ölçütleri

Öğrencilerin akademik ilerlemelerinin ve başarılarının ölçülebilir sonuçlarının, okulun “performansını” belirlemede kilit göstergeler olduğu kabul edilmektedir. Ancak, bu performans göstergeleri “etkili” okulları tanımlamak için yetersizdir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, okulları “başarılı” veya “etkili” olarak nitelendirebilmek için okulların

öğrencilerde kişisel, sosyal ve vatandaşlık becerilerinin yanı sıra bütünlük, şefkat, adalet ve sevgi gibi duyuşsal değerlerini geliştiren bir eğitim yapısına sahip olması gerektiği ön plana çıkmıştır (Day, Gu & Sammons, 2016). Etkili okulların belirlenmesi oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Şişman, 2002). Etkililiğin tek bir göstergesi yoktur (Hoy & Miskel, 2010). Bu kapsamda okulların etkililiğini belirlemeye yönelik zaman içerisinde birçok farklı modelin veya teorinin kullanıldığı söylenebilir. Bu çalışmada, etkili okulları seçmek için teorik bir çerçeve olarak “sosyal sistem modeli” kullanılmıştır. Bu teoriye göre okul “birbirine bağlı parçalardan oluşan, açık bir biçimde tanımlanmış bir grup insandan oluşan, çevresinden farklı olan, karmaşık bir sosyal ilişkiler ağı ve kendine özgü bir kültürü olan” açık bir sosyal sistemdir. Bu çalışmada açık sosyal sistem yaklaşımının her bir aşaması okulların etkililiğinin birer göstergesi olarak ele alınmıştır (Hoy & Miskel, 2010). Bu doğrultuda, okulların etkililiği “girdi, süreç ve çıktı ölçütleri” ne göre ölçülebilir değişkenler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu ölçülebilir değişkenlerin belirlenmesinde ilgili alanyazındaki araştırmaların yanı sıra MEB (2014) tarafından geliştirilen Milli Eğitim Kalite Çerçevesi’nden de yararlanılmıştır. Bu ölçütlerin yanı sıra araştırmacı etkili okul niteliklerine göre okullara yönelik değerlendirmeleri de ölçüt olarak eklenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Etkili okul seçim ölçütleri

**Çıktı ölçütü:** Sosyal bir sistem olarak okullardaki çıktılar; öğrenci, öğretmen, yönetici ve toplum açısından ele alınabilir. Öğrenci açısından; akademik başarı, yaratıcılık, özgüven, okula devam, mezuniyet, okul terk oranları önemli çıktılardır. Etkili okulların belirlenmesinde ilk olarak öğrenci performansı açısından yüksek dereceler elde etmiş okullardan başlamak uygun olabilir. Bu anlamda çıktı ölçütü olarak Ankara ilinde LGS merkezi sınavlarında 2017-2019 yılları arasında üç yıl boyunca istikrarlı bir şekilde yüksek başarı sıralamalarına sahip olan 10 ortaokul belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, LGS’de okulların başarı durumunu ve başarı sıralamasını yayınlamamaktadır. Bu sebeple Ankara

ilinde LGS’de yüksek başarı ortalaması elde eden ortaokullar, il/ilçe daire başkanları, şube müdürleri ve okul müdürleriyle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir.

**Girdi ölçütü:** Okulun girdileri, etkililiği şekillendiren ortama ilişkin bileşenleri içerir. Girdiler, maddi kaynaklı ve maddi olmayan kaynaklı olabilir. Maddi kaynaklı girdiler; donanımlı binalar, kütüphaneler, öğretim teknolojisi, ekipmanlar ve fiziksel olanaklar olabilir. Maddi kaynaklı olmayan girdiler ise; öğretmen nitelikleri (lisans-lisansüstü durumu), öğretmen deneyimi, politikalar, veli desteği, öğrenci yetenekleri (niteliği) ve örgütsel düzenlemeler olabilir. Girdi ölçütü, okul içi süreçleri ve performans çıktılarının sınırlarını ve kapasitesini belirlemesi yönüyle önemli bir bileşendir (Hoy ve Miskel, 2010). Diğer bir deyişle, girdi ölçütü okulun etkili bir performans için gereken temel kapasitesi ve potansiyelini önemli ölçüde etkiler. Bu ölçüt kapsamında belirlenen okullara ilişkin *bağlamsal değişkenler* dikkate alınmıştır. Buna göre okulun bina, fiziksel kapasite, teknolojik alt yapısı, veli maddi desteği gibi maddi kaynaklı girdilerin yanı sıra öğretmen ve yönetici deneyimi (mesleki kıdem) ve nitelikleri (lisans-lisansüstü eğitim derecesine göre durumu) gibi maddi kaynaklı olmayan girdiler incelenmiştir.

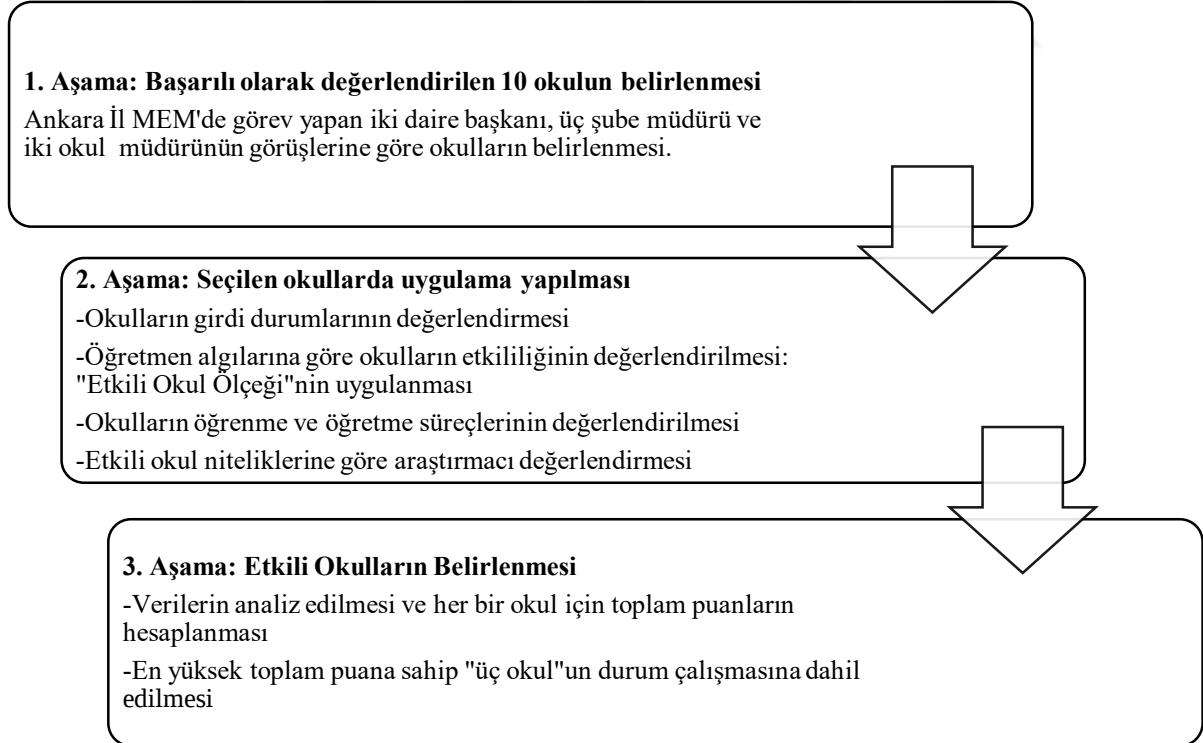
**Süreç ölçütü:** Açık sistem yaklaşımının süreç ögesi, düşüncelerin, eylemlerin ve davranışların dönüştürüldüğü aşamadır. Bu aşamada öğrenme ve öğretme odağında birey, kültür, yapı ve politika sistemlerinin dönüşümü gerçekleşir. Formel veya informal öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleştiği aşamadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda süreç ölçütleri; yapı ve programın içeriği, sağlıklı ilişkiler (olumlu okul iklimi), öğrenci ve öğretmen motivasyonu, öğretmen ve yönetici liderliği, öğretimin niteliği ve niceliği, okul kültürü, öğretim teknolojilerinin kullanımı ve personel değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Bu ölçüt kapsamında, belirlenen okulların etkililiği öğretmenlere uygulanan bir ölçek, okulun öğrenme ve öğretme sürecine dair ulaşılan göstergeler ve araştırmacının okul hakkındaki izlenimlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak, öğretmen algılarına dayalı olarak Şişman (2002) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” uygulanmıştır. İkinci olarak okul müdürleriyle yapılan ön görüşmelerden edinilen bilgiler doğrultusunda; okulun aldığı ödüller, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, projeler, izleme ve değerlendirme ile mesleki gelişim çalışmaları değerlendirilmiştir.

**Araştırmacı ölçütü:** Araştırmacıların sahadaki çalışmalarında sahaya yönelik izlenimleri değerlidir. Bu çalışmada, araştırmacının okulların etkililiğine dair görüşleri bir ölçüt olarak

düşünülmüştür. Böylece araştırmacı okulları, Lezotte (1991) tarafından belirlenen etkili okul niteliklerine göre değerlendirmiştir.

### Etkili Okulların Seçilmesi

Etkili okulların seçilmesinde, açık sistem yaklaşıma dayalı olarak girdi, süreç, çıktı ve araştırmacı ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda, etkili okullar üç aşamada seçilmiştir (Şekil 4). İlk aşamada “çıktı ölçütü”ne göre, LGS’de son üç yılda istikrarlı bir şekilde yüksek başarı gösteren 10 okul, il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan yetkililerle görüşmeler neticesinde belirlenmiştir. Bu görüşmelerde, yetkililerden sınavda başarılı olan okullara ilişkin herhangi bir liste veya sıralama listesi istenmemiştir. Sadece, il veya ilçelerinde son yıllarda başarılı olduklarını düşündükleri okullar hakkında kişisel görüşlerine başvurulmuştur. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan iki daire başkanı ve üç şube müdürünün yanı sıra Yenimahalle ilçesinde görev yapan iki ortaokul müdürüyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Onların görüşlerine göre son üç yılda istikrarlı olarak başarılı olarak gösterilen 10 okul belirlenmiştir.



Şekil 4. Etkili okulların seçilmesi

İkinci aşamada, bu okullar “girdi, süreç ve araştırmacı ölçütü” ne göre incelenmiştir. Bu aşamada, okulların girdi durumları, öğrenme ve öğretme süreçleri ve öğretmen algılarına göre etkili okul olma özellikleri değerlendirilmiştir. Ayrıca geçerliği kanıtlanmış etkili okul niteliklerine (Lezotte, 1991) göre her bir okul araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Son aşama ise, toplanan verilerin analiz edilmesi ve bu analizler sonucunda en yüksek toplam puana sahip “üç etkili okul” un belirlenmesi sürecidir. Bu kapsamda ilk olarak, öğretmen görüşlerine dayalı olarak toplanan “Etkili Okul Ölçeği” verilerinden her bir okul için betimsel istatistikler elde edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

*Öğretmenlerin Etkili Okul Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Okul    | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>S</i> |
|---------|----------|-----------|----------|
| Okul 1  | 13       | 4,33      | 0,46     |
| Okul 2  | 28       | 4,18      | 0,48     |
| Okul 3  | 15       | 3,60      | 0,49     |
| Okul 4  | 20       | 3,57      | 0,59     |
| Okul 5  | 13       | 3,74      | 0,80     |
| Okul 6  | 19       | 3,73      | 0,39     |
| Okul 7  | 15       | 4,02      | 0,41     |
| Okul 8  | 9        | 4,27      | 0,37     |
| Okul 9  | 26       | 4,14      | 0,46     |
| Okul 10 | 17       | 3,21      | 0,51     |

Tablo 5’te, öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin etkili okul algılarının büyük oranda ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Etkili okul seçimi, toplam puanlar üzerinden yapıldığı için aritmetik ortalama değerleri ölçekte yer alan madde sayısı ile çarpılarak toplam puanlar elde edilmiştir. İkinci olarak, her bir okulun girdi durumu “Okulların Girdi Durumlarının Değerlendirilmesi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)” aracılığıyla, daha sonra okulların öğrenme ve öğretme süreci ise “Okulların Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesi Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Son olarak araştırmacının okulların etkililiğine ilişkin görüşleri “Okulların Etkililiğini Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” tarafından değerlendirilmiştir. Böylece okulların toplam

puanlarının hesaplanmasında, dört farklı ölçüm değeri dikkate alınmıştır. Her bir ölçümün yüzdelik ağırlığı farklı olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda (Tez İzleme Komitesi üyeleri), öğretmenlerin etkili okul algıları ile öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin puanlar ikiyle çarpılarak toplam puanlar hesaplanmıştır. Her bir okul için hesaplanan toplam puanlar Tablo 6’da sunulmuştur. Tabloda yer alan veriler doğrultusunda, en yüksek puana sahip ilk üç okul, araştırmada incelenmek üzere “*etkili okul*” olarak seçilmiştir.

Tablo 6.

*Etkili Okul Seçiminde Hesaplanan Okul Puanları*

| Okul listesi | Okulların girdi puanı*1 | Ölçek puanı*2 | Öğrenme ve öğretme süreci puanı*2 | Araştırmacı puanı*1 | Toplam puan |
|--------------|-------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------------|-------------|
| Okul 1 *     | 120                     | 484.96        | 448                               | 160                 | 1212.96     |
| Okul 2 *     | 118                     | 468.16        | 336                               | 168                 | 1090.16     |
| Okul 3 *     | 156                     | 403.2         | 352                               | 152                 | 1063.2      |
| Okul 4       | 130                     | 399.84        | 384                               | 144                 | 1057.84     |
| Okul 5       | 150                     | 418.88        | 288                               | 160                 | 1016.88     |
| Okul 6       | 134                     | 417.76        | 336                               | 152                 | 1039.76     |
| Okul 7       | 124                     | 450.24        | 288                               | 120                 | 982.24      |
| Okul 8       | 148                     | 478.24        | 176                               | 128                 | 930.24      |
| Okul 9       | 98                      | 463.68        | 256                               | 128                 | 945.68      |
| Okul 10      | 94                      | 359.52        | 128                               | 80                  | 661.52      |

\* En yüksek puana sahip ilk üç okul seçilmiştir.

## Bağlam

Bu araştırmada Ankara ilinde yer alan üç etkili ortaokul incelenmiştir. Bu okullar araştırmacı tarafından belirlenen seçim ölçütlerine göre seçilmiştir. Bu başlık altında durum çalışmasında derinlemesine incelenen üç etkili okula ilişkin bağlamsal bilgiler sunulmuştur (Tablo 7).

Tablo 7.

*Okullara İlişkin Bağlamsal Bilgiler (Okul Künyesi)*

| Okul değişkenleri                                  | Okul A | Okul B  | Okul C  |
|----------------------------------------------------|--------|---------|---------|
| Okulun açılış yılı                                 | 1986   | 2006    | 1992    |
| Öğretim şekli                                      | İkili  | Tam gün | Tam gün |
| Öğrenci sayısı                                     | 917    | 900     | 454     |
| Öğretmen sayısı                                    | 50     | 55      | 35      |
| Okul yöneticisi sayısı                             | 3      | 3       | 2       |
| Güvenlik görevlisi sayısı                          | -      | 1       | 1       |
| Şube başına düşen öğrenci sayısı                   | 35     | 30      | 28      |
| Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı               | 18     | 16      | 13      |
| Öğretmenlerin okuldaki ortalama görev süresi (yıl) | 15     | 7       | 9       |

**Okul A**

Bu okul Milli Savunma Bakanlığına bağlı askeri bir lojman içerisinde bulunmaktadır. Okulda bir müdür, iki müdür yardımcısı, bir idari personel, 50 öğretmen ve dokuz yardımcı personel görev yapmaktadır. Okulda yaklaşık 900 öğrenci öğrenim görmekte olup ortalama sınıf mevcudu 33 ila 36 arasında değişmektedir. Okul; iki katlı olup 13 derslik, 1 öğretmen odası, 1 rehberlik odası, 3 idari oda, 1 fen laboratuvarı ve 1 çok amaçlı salondan oluşmaktadır. Okulda ikili eğitim verilmektedir. Sabah 7. ve 8. sınıf öğrencileri; öğleden sonra ise 5. ve 6. sınıf öğrencileri öğrenim görmektedir. Okulun askeri lojman içerisinde yer alması sebebiyle öğrencilerin yaklaşık %80'i asker çocuğudur. Aynı şekilde okulda çalışan birçok öğretmen de asker eşidir. Öğretmenler genellikle orta yaş ve üzerinde olup ortalama mesleki kıdemleri 20 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin bu okuldaki ortalama görev süresi 15 yıldır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzun bir süredir bu okulda görev yapmaktadır. Okul müdürü, Eğitim Yönetimi alanında doktor unvanına sahiptir. Okul müdürü, 2015 yılından beri halen bu görevine devam etmektedir.

**Okul B**

Bu okul, sosyo-ekonomik açıdan orta ve üst düzeyli ailelerin yer aldığı bir bölgede bulunmaktadır. Bölge sakinleri ağırlıklı olarak kamu çalışanları ve emekli olan ailelerden

oluşmaktadır. Okul, 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde faaliyete başlamıştır. Okulda bir müdür, iki müdür yardımcısı, beş idari personel, 55 öğretmen, yedi yardımcı personel ve 1 güvenlik görevlisi görev yapmaktadır. Okulda yaklaşık 900 öğrenci öğrenim görmekte olup ortalama sınıf mevcudu 28 ila 33 arasında değişmektedir. Okul; dört katlı olup 30 derslik, 1 öğretmen odası, 2 rehberlik odası, 2 atölye-işlik, 1 fen laboratuvarı, 1 bilişim teknolojileri sınıfı, 1 müzik sınıfı, 1 resim sınıfı, 1 Z kütüphane, 1 konferans salonu ve 1 spor salonundan oluşmaktadır. Okulda tam gün eğitim verilmektedir. Öğretmenler genellikle orta yaş ve üzerinde olup ortalama mesleki kıdemleri 20 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin bu okuldaki ortalama görev süresi 7 yıldır. Okul müdürü, 2014 yılından beri halen bu görevine devam etmektedir.

### **Okul C**

Bu okul, sosyo-ekonomik açıdan orta ve üst düzeyli ailelerin yer aldığı bir bölgede bulunmaktadır. Bölge sakinleri ağırlıklı olarak kamu çalışanları ve emekli olan ailelerden oluşmaktadır. Okul, 1990-1991 eğitim-öğretim döneminde faaliyete başlamıştır. Okulda bir müdür, bir müdür yardımcısı, bir idari personel, 35 öğretmen, dört yardımcı personel ve 1 güvenlik görevlisi görev yapmaktadır. Okulda yaklaşık 450 öğrenci öğrenim görmekte olup ortalama sınıf mevcudu 25 ila 30 arasında değişmektedir. Okul; tek katlı olup 16 derslik, 1 öğretmen odası, 1 rehberlik odası, 1 fen laboratuvarı ve 1 kütüphaneden oluşmaktadır. Okulda tam gün eğitim verilmektedir. Öğretmenler genellikle orta yaş ve üzerinde olup ortalama mesleki kıdemleri 20 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin bu okuldaki ortalama görev süresi 9 yıldır. Okul müdürü, 2014 yılından beri halen bu görevine devam etmektedir.

### **Örneklem Seçimi: Katılımcılar**

Pozitivist yaklaşımçı nicel araştırmalardaki olasılığa dayalı örneklem belirleme yerine sosyal olgu ve olayları doğal ortamlarında olduğu gibi anlamayı ve açıklamayı sağlayan nitel araştırmalarda amaçlı örneklem belirleme yöntemi tercih edilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemine göre durumlar ve katılımcılar seçilmiştir. Merriam (2013), çalışılacak en iyi durumu seçmek için ilk olarak bu durum seçimine yönelik ölçütleri belirlemeyi ve daha sonra ölçütlere uygun durum veya durumları seçmeyi önermektedir. Daha sonra ise, bu durumlardan amaca yönelik örneklem seçimi gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda, çalışmada *tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi* kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu

doğrultuda ilk aşamada, “ölçüt örnekleme yöntemi”ne göre etkili okul seçim ölçütleri belirlenmiş. Bu aşamada, analiz birimi okuldur. Daha sonra belirlenen ölçütler ve seçim prosedürüne göre 10 okulda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde öğretmenlere “Etkili Okul Ölçeği” uygulanmıştır. Bu doğrultuda, bu okullarda görev yapan 175 öğretmenden veriler toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 33’ü erkek (18.9) ve 142’si kadındır (81.1). Bu öğretmenlerin yaş ortalaması 44 olarak (Ranj = 34,  $S = 7.27$ ), mesleki kıdem ortalaması ise 21 olarak belirlenmiştir (Ranj = 38,  $S = 7.32$ ). Durum belirleme süreci tamamlandıktan sonra ikinci aşamada, ana çalışmada kullanılacak görüşme formlarının uygulanabilirliğinin tespit edilebilmesi için “pilot çalışma” gerçekleştirilmiştir. Bu pilot, çalışma seçilen etkili okullardan birinde üç katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar, “kartopu örnekleme yöntemi”ne göre belirlenmiştir. Patton’a (2014) göre bu yaklaşım, daha fazla bilgi elde edilebilecek kişilere veya kritik durumlara ulaşmada tercih edilmektedir. Bu kapsamda, okul müdürüyle yapılan görüşmede incelenen konuya ilişkin detaylı bilgi sunabilecek kişiler hakkında öneri alınmış ve ona göre katılımcılar belirlenmiştir. Dolayısıyla okul müdür yardımcısı, matematik öğretmeni ve bir 7. sınıf öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulaması ve pilot çalışma katılımcılarına ilişkin betimsel veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Ölçek Uygulaması ve Pilot Çalışma Katılımcılarına İlişkin Betimsel Veriler*

| Çalışma                                         | Değişken                             | <i>n</i> |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------|----------|
| Durum Belirleme Çalışması<br>(Ölçek uygulaması) | Cinsiyet                             |          |
|                                                 | Erkek                                | 33       |
|                                                 | Kadın                                | 142      |
|                                                 | Yaş                                  |          |
|                                                 | Ranj: 34; Ortalama: 44.89; $S: 7.27$ |          |
|                                                 | Kıdem                                |          |
|                                                 | Ranj: 38; Ortalama: 21.43; $S: 7.32$ |          |
| Pilot çalışma (Okul A)                          | Katılımcı                            |          |
|                                                 | Okul müdür yardımcısı                | 1        |
|                                                 | Öğretmen (Matematik öğretmeni)       | 1        |
|                                                 | Öğrenci (7. sınıf)                   | 1        |
|                                                 | Cinsiyet                             |          |
|                                                 | Erkek                                | 2        |
|                                                 | Kız                                  | 1        |

Son olarak üçüncü aşamada ise, ana çalışmanın gerçekleştirileceği üç etkili okulda araştırmaya dâhil edilecek katılımcılar “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi”ne göre seçilmiştir. Bu aşamada, analiz birimi bireylerdir. Bu kapsamda, her bir durumda okula ilişkin farklı deneyimlere sahip kişilerin görüşlerine başvurmak için çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Ana çalışmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Ana Çalışma Katılımcılarının Demografik Bilgileri*

|        | Katılımcı                       | Cinsiyet | Yaş/Sınıf düzeyi | Okuldaki görev süresi (yıl) |
|--------|---------------------------------|----------|------------------|-----------------------------|
| Okul A | Okul müdürü                     | E        | 48               | 5                           |
|        | Müdür yardımcısı                | E        | 45               | 5                           |
|        | Türkçe öğretmeni (1.)           | K        | 51               | 7                           |
|        | Sosyal bilgiler öğretmeni       | K        | 52               | 9                           |
|        | İngilizce öğretmeni             | K        | 37               | 1                           |
|        | Türkçe öğretmeni (2.)           | K        | 42               | 7                           |
|        | Rehber öğretmen                 | K        | 50               | 1                           |
|        | Öğrenci 1                       | K        | 8. sınıf         | -                           |
|        | Öğrenci 2                       | E        | 8. sınıf         | -                           |
| Okul B | Okul müdürü                     | K        | 51               | 6                           |
|        | Müdür yardımcısı                | E        | 44               | 4                           |
|        | Türkçe öğretmeni                | K        | 47               | 9                           |
|        | Sosyal bilgiler öğretmeni       | E        | 42               | 2                           |
|        | Fen bilimleri öğretmeni         | K        | 48               | 8                           |
|        | Rehber öğretmen                 | E        | 43               | 10                          |
|        | Öğrenci 1                       | K        | 8. sınıf         | -                           |
|        | Öğrenci 2                       | E        | 7. sınıf         | -                           |
| Okul C | Okul müdürü                     | E        | 63               | 6                           |
|        | Müdür yardımcısı                | E        | 46               | 6                           |
|        | Matematik öğretmeni             | E        | 39               | 2                           |
|        | Sosyal bilgiler öğretmeni       | E        | 41               | 5                           |
|        | Teknoloji ve Tasarım öğretmeni  | E        | 59               | 5                           |
|        | Bilişim Teknolojileri öğretmeni | E        | 37               | 7                           |
|        | Öğrenci 1                       | E        | 8. sınıf         | -                           |
|        | Öğrenci 2                       | K        | 7. sınıf         | -                           |

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak, etkili okulların belirlenmesinde kullanılan veri toplama araçları tanıtılmıştır. İkinci olarak ise, ana durum çalışmada kullanılan veri toplama araçları kapsamlı olarak açıklanmıştır.

### Durum Belirlemede Kullanılan Veri Toplama Araçları

*Etkili Okul Ölçeği (EOÖ).* Şişman (2002) tarafından geliştirilen bu ölçek, 56 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekteki madde sayılarıyla boyutlar şunlardır: yönetici (10), öğretmen (10), öğrenci (8), okul programı ve eğitim-öğretim süreci (10), okul kültürü ve ortamı (10), okul çevresi ve veliler (8). Ölçek maddeleri Likert tipi bir dereceleme seçeneğine göre düzenlenmiş olup önerme niteliğinde ifadelerden oluşmuştur. Katılımcıların verebilecekleri tepkiler beş kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerden “Hiç katılmıyorum = 1” ile “Tamamen katılıyorum. = 5” arasındaki bir seçeneği seçmeleri istenmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği okulların etkili olma durumunu göstermektedir. Ölçeğin örnek iki maddesi şu şekildedir: “Okul, çevrenin ve velinin her türlü önerilerine daima açıktır.”, “Genel olarak bu okuldaki öğretmenle, her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.”

*Okulların Girdi Durumlarının Değerlendirilmesi Rubriği.* Okulların girdi durumlarında çalışanların mesleki kıdemi ve lisansüstü eğitim durumu, okulun fiziki durumu ve olanakları, öğrenci başına yıllık ortalama veli bağış miktarı (veli maddi desteği) gibi boyutlar dikkate alınmaktadır. Her bir boyuta ilişkin ölçümler, dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmıştır. Buna göre her bir boyutta alınabilecek en yüksek puan 48 olup bu formdan alınabilecek toplam puan 192’dir. Bu form, araştırmacı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Başka bir ölçme ve değerlendirme uzmanından ise uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir.

*Okulların Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesi Rubriği.* Okulların öğrenme ve öğretme süreçleri birçok boyut altında incelenmiştir. Bu boyutlar şunlardır: okulun spor, sanat ve edebiyat alanlarındaki ödülleri, her yıl düzenli olarak yapılan etkinlikler/ritüeller, okulda yürütülen kurumsal projeler, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi. Her bir boyuta ilişkin ölçümler, dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmıştır. Buna göre okulun spor, sanat ve edebiyat alanlarındaki ödülleri boyutunda alınabilecek en yüksek puan 72, diğer boyutlarda ise 48’dir. Bu formdan

alınabilecek toplam puan 264'tür. Bu form, araştırmacı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Başka bir ölçme ve değerlendirme uzmanından ise uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir.

*Okulların Etkililiğini Değerlendirme Rubriği.* Araştırmacı ölçütü kapsamında, okulların etkililiği araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacı okullara ilişkin değerlendirmesini, Lezotte (1991) tarafından geliştirilen etkili okul niteliklerine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda okulların etkililiği yedi boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar şunlardır: (i) güvenli ve düzenli çevre, (ii) başarı için yüksek beklenti iklimi, (iii) öğretimsel liderlik, (iv) açık ve odaklanmış misyon, (v) öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, (vi) öğrenci gelişiminin sıklıkla izlenmesi ve (vii) okul-aile ilişkileri. Her bir boyuta ilişkin ölçümler, dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmıştır. Buna göre her bir boyutta alınabilecek en yüksek puan 24 olup bu formdan alınabilecek toplam puan 168'dir. Bu form, araştırmacı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Başka bir ölçme ve değerlendirme uzmanından ise uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir.

### **Ana Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Bu durum çalışmasında, nitel araştırmanın doğasına uygun ve doğal ortama duyarlı “görüşme, gözlem ve doküman” veri toplama araçları kullanılmıştır.

**Görüşme.** Araştırmacı tarafından okul yöneticisi, öğretmen, rehber öğretmen ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Bu görüşme formlarının temel dayanağı, “etkili okul” ve “öğrenme kültürü” teorik çerçeveleri ve ilgili araştırmalarıdır. İlk olarak, bu teorik dayanak çerçevesinde literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, ilgili araştırmalar kapsamlı olarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, araştırma problemi doğrultusunda yaklaşık 60 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular, katılımcı gruba göre tasnif edilmiştir. Böylelikle her bir katılımcıya sorulması muhtemel yaklaşık 15 soruluk bir görüşme formu geliştirilmiştir. İkinci olarak, görüşme formları ikisi ölçme ve değerlendirme uzmanı diğer üçü eğitim yönetimi uzmanı olmak üzere beş uzman incelemesine sunulmuştur. Eğitim yönetimi alanındaki birinci uzman, öğrenci öğrenmesi ve okuldaki öğrenme ortamlarına odaklanan sorular sorulmasını önermiştir. Eğitim yönetimi alanındaki ikinci uzman ise, görüşme sorularına sonda tipi sorular eklenmesini, her bir katılımcıya ilişkin geliştirilen soruların birbirine daha uyumlu hale getirilmesi gerektiğini

belirtmiştir. Diğer eğitim yönetimi uzmanı ise, etkili okul ve öğrenme kültürünün teorik dayanaklarının tekrardan gözden geçirilmesini, daha sonra mevcut soruların bu teorik dayanaklara göre düzenlenmesini ve daha farklı sorular geliştirilmesini istemiştir. Bunlara ek olarak iki ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşme formlarını incelemiştir. Birinci uzman, soru tiplerinin çeşitlendirilmesi yönünde görüşler belirtmiştir. İkinci uzman ise, görüşme onam formuna yönelik çalışmanın amacı, içeriği ve görüşme süresi hakkında bilgilendirici bir metin eklenmesini önermiştir. Uzman görüşlerine doğrultusunda, görüşme formlarında gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

İyi sorularla görüşmelerin daha etkili bir şekilde yürütülebileceğini belirten Patton (2014), görüşmelerde sorulabilecek altı çeşit soru tipi önermektedir. Bu çalışmada Patton'un tanımladığı soru çeşitleri doğrultusunda, görüşme formunda beş farklı soru tipi kullanılmıştır. Böylece görüşme formu; demografik sorular, bilgi soruları, fikir soruları, deneyimlere dayalı algı soruları ve duygulara ilişkin sorulardan meydana gelmiştir. Bazı görüşme formlarında yer alan örnek soru tipleri şu şekildedir:

- Okul yöneticisi görüşme formunda yer alan *duygulara ilişkin soru* şu şekildedir: “*Bu okulda hoşunuza giden, sizi mutlu eden şeyler nelerdir?*”
- Öğretmen görüşme formunda yer alan *algı sorusu* şu şekildedir: “*Akademik olarak başarılı öğrencilerin olduğu bir okulda öğretmen olmak sizin için nasıl bir anlam ifade ediyor?*”.
- Rehber öğretmen görüşme formunda *bilgi sorusu* şu şekildedir: “*Okulunuzun bulunduğu çevreden kısaca bahseder misiniz?*”
- Öğrenci görüşme formunda yer alan *fikir sorusu* şu şekildedir: “*Bu okulu diğer okullardan daha farklı kılan özellikler nelerdir? Bu okul diğerlerine göre ne tür özelliklere sahiptir? Sence bu okulu özel yapan şey nedir?*”

Görüşme sorularının sahada uygulanabilirliğini belirlemek için bir “*pilot çalışma*” yapılmıştır. Pilot çalışmada katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüşme formları hakkında görüşleri istenmiştir. Okul yöneticisi ve öğrenci görüşme formlarının genel itibarıyla anlaşılır olduğu, öğretmen formunun ise iki soruda bazı muğlak ifadeler barındırdığı belirtilmiştir. Bu soruların daha açık ve anlaşılır bir şekilde sorulması için katılımcıdan gerekli görüşler alınmış ve not edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda görüşme formlarında gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

**Gözlem.** Bu çalışmada doğal ortam gözlemleri yapılmıştır. Yin’e (2014) göre doğrudan ve katılımlı gözlem olmak üzere iki tür gözlem bulunmaktadır. Bu çalışmada “doğrudan gözlem yöntemi” kullanılmıştır. Doğrudan gözlem, durumun gerçek ve doğal ortamının dışarıdan bir araştırmacı tarafından doğrudan gözlenmesi anlamına gelir. Bu şekilde gözlemcinin, sahada bir süre boyunca belirli davranış türlerinin ortaya çıkışını değerlendirmesi mümkün olabilir (Yin, 2014). Doğrudan gözlemler, formel veya informel (gündelik) gözlemler şeklinde yapılabilir. Bu çalışmada hem formel hem de informel doğrudan gözlemler yapılmıştır. İlk olarak formel doğrudan gözlemler, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formlarına dayalı olarak yapılmıştır. Bu kapsamda (i) sınıf gözlemi, (ii) öğretmenler odası gözlemi ve (iii) okul müdürü odası gözlemi için ayrı ayrı gözlemler formları geliştirilmiştir. Gözlem alanları, ilgili literatür ve araştırmalar sonucunda belirlenmiştir. Buna göre sınıf gözlem formlarında; fiziksel öğrenme ortamı, rutinler, eğitim-öğretim süreci ve etkileşim olmak üzere dört gözlem alanı belirlenmiştir. Öğretmenler odası ve okul müdürü odası gözlem formlarında ise; ortam ve etkileşim olmak üzere iki gözlem alanı belirlenmiştir. Bununla birlikte her bir gözlem formuna, araştırmacının gözlem hakkındaki kişisel görüş ve düşüncelerini yazabileceği “yansıtıcı notlar” bölümü eklenmiştir. İkinci olarak araştırmada, informel doğrudan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Informel doğrudan gözlemler, herhangi bir gözlem formuna bağlı olmadan ortamın doğrudan gözlenmesi anlamına gelir. Bu gözlemler, okulun doğal ortamındaki davranışları ve ilişkileri açığa çıkarmak için saha çalışması boyunca araştırmacının okul ziyaretlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, okul bahçesi, okul koridorları, derslikler ve okulun genel ortamı informel olarak doğrudan gözlenmiştir. Okul gözlemleri genel itibarıyla okul ortamının niteliğini ve yapısını, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki etkileşimin doğasını ve davranış örüntülerini kapsamıştır.

Gözlem formları, iki eğitim yönetimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Birinci eğitim yönetimi uzmanı gözlem formlarıyla ilgili odaklanılan gözlem alanlarının ortama göre farklılaşmasının beklendiğini, bu sebeple farklı ortamlar için o ortama özgü gerçekçi odağı belirlemek gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca gözlem akışında her şeyi not etmenin çok zor olabileceğini belirterek daha yapılandırılmış bir form geliştirmeyi önermiştir. İkinci eğitim yönetimi uzmanı ise, gözlem alanlarına dair betimleyici bilgilerin forma eklenmesini, bu şekilde gözlemin daha işlevsel ve amaca yönelik olması için bunların hatırlatıcı bir işlevi görebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca form üzerinde bazı şekilsel düzeltmeler önermiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda, gözlem formlarında gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Böylece, gözlem formlarına son hali verilmiştir.

**Doküman.** Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda okulların mevcut “Stratejik Planları” doküman olarak incelenmiştir. Stratejik plan, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması yoluyla örgütün gelecekte bulunmak istediği noktaya ulaşmak amacıyla yapılacak işlerin planlanması, örgütlenmesi, koordinasyonu ve kontrol edilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Genç, 2009). Böylece okulların stratejik planları aracılığıyla gelecek projeksiyonları hakkında bilgi almanın mümkün olabileceği düşünülmektedir. Okulların mevcut stratejik planları “2019-2023” yıllarını kapsamaktadır. Görüşme ve gözlem verilerinin yanında bu dokümanların, okulların gelecek planlarını anlama noktasında araştırma bulgularını zenginleştirebileceği öngörülmektedir.

**Alan notları.** Alan notları, araştırma sahasından ayrıldıktan sonra araştırmacının sahaya ilişkin aldığı kişisel notlardır. Bu çalışmada araştırmacı, okullara ilişkin alan notlarını bir ajandaya kaydetmiştir. Her saha çalışmasından sonra, zaman ve mekân bilgileriyle alan notları tutulmuştur. Bu alan notları, okulun fiziksel ortamı, öğrenci davranışları, görüşmeler sonrasında dikkat çekici veriler, katılımcıların beden dili, okul iklimi gibi bileşenler içermektedir. Buna ek olarak sahaya ilişkin bazı ses kayıtları alınmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Bu notlar için bilgisayarda bir klasör oluşturulmuş ve oraya aktarılmıştır. Alan notları, araştırma verilerinin analizinde gözlem ve görüşme verilerini desteklemiştir. Araştırmacının gözlem ve görüşme sürecini hatırlamasında önemli bir rol üstlenmiştir.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın etik açıdan uygunluğu Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik açıdan bir sakınca olmadığı yönünde oybirliğiyle karar alınmıştır. İlgili Etik Kurulun onay kararı 12.05.2020 tarih ve E.54140 sayılı e-imzalı şekilde ve Araştırma Kod No: 2020-230 olarak alınmıştır (EK 1). Buna ek olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın belirlenen ortaokullarda uygulanmasına ilişkin yazışmalar yapılmış ve gerekli izin alınmıştır (EK 2). Araştırmada verilerin toplanması, üç başlık altında incelenmiştir. İlk olarak, durum belirleme çalışması veri toplama süreci incelenmiştir. İkinci olarak, pilot çalışmaya ilişkin veri toplama süreci açıklanmıştır. Son olarak, ana durum çalışmasına ilişkin veri toplama süreci kapsamlı olarak irdelenmiştir.

### **Durum Belirleme Çalışması Verilerin Toplanması**

Durum belirleme süreci, başarılı olarak nitelendirilen 10 okulda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak okullara ilişkin adres, telefon ve okul yöneticilerinin bilgileri bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Daha sonra okul yöneticilerine telefonla ulaşılmıştır. Telefon görüşmelerinde, araştırmanın amacı, kapsamı ve içeriği hakkında bilgiler verilmiş, okul müdürlerinden randevu talep edilmiştir. Yalnızca bir okul hariç (Bu okulda okul müdürü müsait olmadığı için müdür yardımcısı ile görüşülmüştür.) tüm okullarda okul müdürleriyle bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmelerde, okulların girdi durumlarına ve öğrenme ve öğretme süreçlerine dair çeşitli bilgiler toplanmıştır. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin desteğiyle öğretmenlere Şişman (2002) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” uygulanmıştır (EK 3). Ölçek yazarıyla yazışmalar yapılarak gerekli ölçek kullanım izni alınmıştır (EK 4) Öğretmenler genel itibarıyla anketleri cevaplama noktasında destekleyici bir tavır sergilemişlerdir. Ancak anketleri cevaplamak istemediklerini belirten öğretmenler de olmuştur. Ayrıca araştırmacı ölçütü kapsamında önceden belirlenen etkili okul niteliklerine göre her bir okul hakkında alan notları alınmıştır. Yaklaşık iki haftalık bir süre zarfında, araştırmacı bu on okulda gerekli uygulamaları ve çalışmaları yapmıştır.

### **Pilot Çalışma Verilerinin Toplanması**

Durum belirleme süreci tamamlandıktan sonra, veri toplama araçlarının geliştirilmesine başlanmıştır. Bu kapsamda Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (EK 5), görüşme formları (EK 6) ve gözlem formları (EK 7) geliştirilmiştir. Bu pilot çalışma, “görüşme” sorularının katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ve bu soruların uygulamadaki karşılığını tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda pilot çalışma, durum için seçilen Okul A’da bir okul müdür yardımcısı, bir öğretmen ve bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 ila 45 dakika sürmüştür. Pilot çalışma katılımcılarıyla görüşmeler sonunda, katılımcıların görüşme soruları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için onlarla bir görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Bu ikinci görüşmede, katılımcılardan görüşme soruları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen görüşmeci, bazı soru cümlelerinin açık ve net bir cevabının olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, soru sayısının çok fazla olduğunu söyleyerek görüşme süresinin de haliyle uzadığını ve kendisinde dikkat dağınıklığına yol

açtığını belirtmiştir. Bu sebeple soru sayısının azaltılmasını önermiştir. Okul müdür yardımcısı ise, konuyla ilgili olmadığını düşündüğü iki sorunun gereksiz yere sorulduğunu, bunların çıkarılmasının daha iyi olacağını ifade etmiştir. Son olarak öğrenci görüşmeci ise, genel itibarıyla soruları beğendiğini, bir sorun hissetmediğini vurgulamıştır.

### **Ana Çalışma Verilerinin Toplanması**

Yin (2014) durum çalışmalarında veri toplama sürecinde bazı ilkelerin dikkate alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu ilkeler arasında çoklu veri kaynakları kullanma (çeşitleme) ve veri tabanı oluşturma gösterilebilir. Bu çalışmada bu ilkeler doğrultusunda araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinin kullanılması çoklu veri kaynağı kullanımının bir göstergesidir. Bununla birlikte durum çalışmalarında toplanan veriler hacim olarak fazladır. Bu verilerin organize edilmesi gereklidir. Bu sebeple araştırmada bir veri tabanı oluşturulmuştur. Sahada toplanan veriler anında bilgisayara aktarılmış, düzenlenmiş ve tasnif edilmiştir.

Araştırma verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kasım ve Şubat ayları arasında üç etkili okuldan toplanmıştır. Araştırmacı bir “saha planı” dâhilinde okullarda çalışmalarını yürütmüştür. Bu plan, araştırma sürecinin sistematik ve titiz bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Bu saha planı aynı zamanda okul müdürleriyle de paylaşılmıştır. Bu doğrultuda, saha çalışması her üç okulda eş zamanlı olarak toplamda beş hafta sürmüştür. Okul ziyaretleri üst üste beş hafta şeklinde olmamıştır. Araştırma verilerinin analizi, yorumlanması ve değerlendirmesi için çeşitli haftalarda aralar verilmiştir. Her hafta okullar en az iki kez ziyaret edilmiştir. Bir haftalık okul ziyaretleri örnek uygulaması şu şekildedir: Okul A (pazartesi ve salı), Okul B (salı ve çarşamba) ve Okul C (çarşamba ve perşembe).

Saha çalışmalarında gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiş, alan notları alınmıştır. Görüşme verileri, katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcılarla daha önceden belirlenen randevu saatinde okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayıyla bu görüşmelerin tamamında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüştür. Ancak COVID-19 Pandemi döneminde 13 Mart 2020 tarihi itibarıyla okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için yalnızca Okul B’de üç öğretmen ile görüşmeler online olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları otomatik olarak bilgisayara kaydedilmiştir. Gözlem verileri, formel ve informal doğrudan gözlemler yoluyla elde

edilmiştir. Bu doğrultuda; sınıf, öğretmen odası ve okul müdürü odası gözlem formlarıyla gözlenmiştir. Her bir okulda ikişer sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Gözlemler için sınıflar rastgele seçilmiştir. Buna göre, araştırmacının okulu ziyaret ettiğini gün ve saatindeki okul müdürünün uygun gördüğü, öğretmenin de gönüllü olduğu herhangi bir sınıfta gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf gözlemleri birer ders saati sürecinde yürütülmüştür. Öğretmenler odası gözlemi, her bir okulda bir kez yapılmıştır. Bu gözlemin gün ve saatine araştırmacı karar vermiştir. Üç ders saati boyunca teneffüs aralarında öğretmenler odası gözlenmiştir. Araştırmacı bu gözlemlerde öğretmenlerle de sohbet etmiştir. Okul müdürü odası gözlemi ise, her bir okulda iki kez yapılmıştır. Her bir okulda bu gözlemler farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. Bir gözlem süresi yaklaşık bir ders saati kadar sürmüştür. Buna ek olarak okul ortamına dair informel doğrudan gözlemlerde gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlere ilişkin yansıtıcı notlar, araştırmacı tarafından not defterine işlenmiştir. Son olarak araştırma kapsamında doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda okul müdürlerinden okulun stratejik planı istenmiştir. Bir okul müdürleri mail ortamında, diğer iki okul müdürü ise harici bellek aracılığıyla stratejik planları araştırmacıya teslim etmiştir. Dokümanların kapsamı sınırlı olmasına rağmen, görüşme, gözlem ve alan notlarıyla birleştirildiğinde okulun genel resmini oluştururken yararlı olacağı düşünülmektedir.

## **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi iki açıdan ele alınmıştır. İlk olarak durum belirleme sürecinde yapılan işlemlere ilişkin veri analizi süreci detaylı olarak incelenmiştir. İkinci olarak ise, ana çalışmada elde edilen verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

### **Durum Belirleme Süreci Verilerin Analizi**

Durum belirleme sürecinde, dört farklı ölçüm değeri kullanılmıştır. Bunlar: (i) Etkili Okul Ölçeği, (ii) Okulların Girdi Durumlarının Değerlendirilmesi Rubriği, (iii) Okulların Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesi Rubriği ve (iv) Okulların Etkililiğini Değerlendirme Rubriği.

*Etkili Okul Ölçeği Veri Analizi.* Anketler toplandıktan sonra her bir anket okul bilgisine göre kodlanmış ve numaralandırılmıştır. Daha sonra araştırma verileri için bir data seti oluşturulmuştur. Veri analizi öncesinde veri ayıklama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu

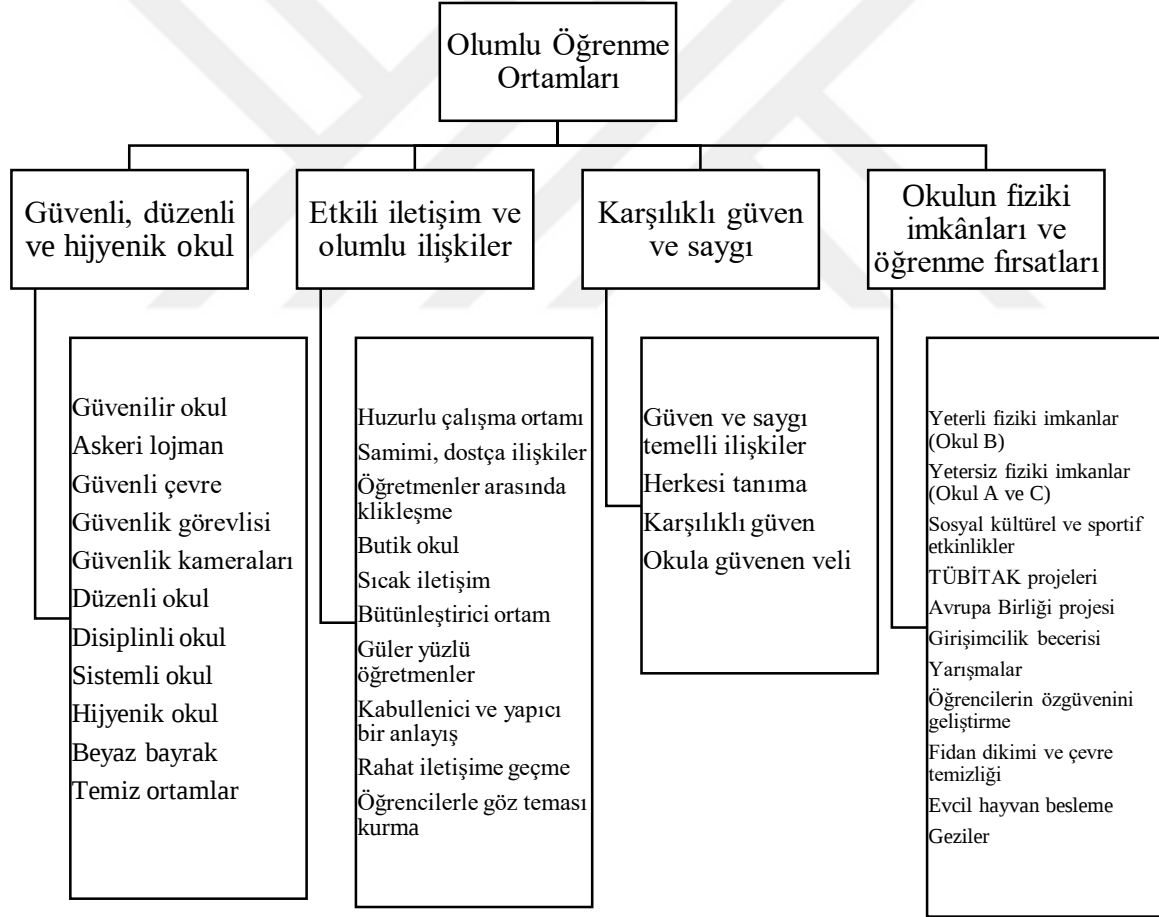
kapsamda data seti eksik veya yanlış kodlama, boş değer ve aykırı değer açısından incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında; bazı hatalı kodlamalar tespit edilmiş ve düzeltilmiştir. Ayrıca iki ankette kayıp değer tespit edilmiştir. Bu sebeple EM algoritması yoluyla bu anketlere atama yapılmıştır. Veriler z standart puanlara dönüştürülmüş ve +3 ile -3 sınırları dışında kalan aykırı değer tespit edilmemiştir. Veri ayıklama işleminde sonra, betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, her bir okul için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

*Rubriklerin Değerlendirilmesi.* Rubrik değerlendirmelerinin çeşitli yönlerden yararları vardır. Bu açıdan belli bir durumun derecesini belirlemede bir ya da daha çok ölçüt kullanımı mümkündür. Bununla birlikte her bir ölçütün ne anlama geldiğini açıklayan betimsel anlatımlar, tanımlamalar ve örnekler sunulmaktadır. Ayrıca ölçüt düzeyinde dereceler tanımlanarak mevcut durumun tespit edilmesi olanaklıdır (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2017). Bu çalışmada, durum belirleme sürecinde üç rubrik kullanılmıştır (EK 8). Her bir rubrik, çeşitli ölçütlerden meydana gelmiştir. Bu ölçütlere ilişkin açıklamalar ve betimlemeler yapılmıştır. Rubriklerin değerlendirilmesinde her bir ölçüt düzeyinde puan aralıkları tanımlanmıştır. Buna göre rubrikte alınabilecek toplam puanlar belirlenmiştir.

### **Ana Çalışma Verilerin Analizi**

Durum çalışmalarında veri analizi, derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verinin özel durumlara göre düzenlenmesini içerir (Patton, 2014). Bu kapsamda gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler, “içerik analizi” tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel veriler arasındaki temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimleri olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014). Strauss ve Corbin’in (1998) vurguladığı üzere ilk olarak tümevarımcı bir yaklaşımla “açık kodlama” yapılmıştır. Tümevarımcı analiz veri içinde örüntülerin, kategorilerin ve temaların keşfedilmesini içerir. Bulgular araştırmacının veriyle etkileşimi yoluyla verilerden çıkar (Patton, 2014). Bu kodlama sürecinin sonunda ilk kod listesi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırma verilerinden örüntüler, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra ise, tümdengelimci bir yaklaşım benimsenerek ulaşılan kod ve kategoriler literatürle gerçekliğinin ve uygunluğun test edildiği doğrulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kod ve kategorilere uymayan verilerin veya sapan durumların dikkatle incelenmesi dahil olmak üzere tümevarımsal içerik analizinin gerçekliği ve uygunluğu test edilmiş ve onaylanmıştır.

Bu süreçte kategoriler literatüre uyumlu bir şekilde çeşitli temalarda birleştirilmiştir. Örnek bir kod, kategori ve tema ağacı Şekil 5’te sunulmuştur. Tema etrafında kategoriler ve onların altına kodlar yerleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler “çapraz durum analizi” şeklinde raporlanmıştır. Çapraz durum analizi, veri analizleri sonucunda ulaşılan kod, tema veya kategorilerin durumlar arasında karşılaştırmalı olarak sunulmasıdır. Çapraz durum analizi, durumlar arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Eisenhardt, 1989; Yin, 2014). Araştırma verilerinin analizinde, nitel verilerin sistematik olarak işlenmesini, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini sağlayan Nvivo Programı kullanılmıştır. Bu program aracılığıyla verilerin transkripsiyonu, kodlanması ve depolanmasının yanı sıra veri modellerden grafikler elde edilmesi mümkün olmuştur.



Şekil 5. Örnek kod, kategori ve tema ağacı

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için azami özen ve dikkat gösterilmiştir. Bu kapsamda inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenirlilik ve doğrulanabilirlik kapsamında çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

### İnandırıcılık

Nicel araştırmalardaki iç geçerliğe denk gelen bir kavramdır. Araştırma bulgularının gerçeklikle uyumuyla ilgili bir kavramdır. Buna göre araştırma kapsamında incelenen şeyin gerçekte olanı yansıtması, var olanı göstermesi veya ifade etmesi anlamına gelir (Merriam, 2013). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Bu kapsamda, ilk olarak *çeşitleme* tekniği kullanılmıştır. Çeşitleme tekniği üç farklı açıdan kullanılmıştır: Veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması ve çoklu teorilerden yararlanılmasıdır. Bu doğrultuda, veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme, doküman ve alan notlarının kullanılması veri toplamada çoklu yöntemin kullanılmasına kanıttır. Ayrıca çoklu veri kaynağı açısından okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi okul toplumunu oluşturan üyelerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak çalışma “etkili okul”, “sosyal sistem”, “öğrenme liderliği”, “öğrenme kültürü” gibi çeşitli teorik dayanaklardan beslenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için kullanılan ikinci strateji *katılımcı doğrulaması (üye kontrolü)* tekniğidir. Katılımcıların bakış açısını yanlış anlamayı veya yorumlamayı önlemek amacıyla görüşme yapılan katılımcılardan birine ulaşılmış ve ilk analiz bulguları hakkında onlardan geribildirim istenmiştir. Bu anlamda bir katılımcıyla üye kontrolü gerçekleştirilmiştir. Kendi görüşmelerine ilişkin bulgular hakkında görüşleri istenmiştir. Katılımcı, genel itibarıyla görüşlerinin bulgulara yansıdığını belirtmiştir. İnandırıcılık kapsamında kullanılan bir diğer strateji ise *uygun ve yeterli katılımdır*. Merriam’a göre (2013) nitel araştırmalarda “araştırmacının ne kadar süre gözlem yapacağı ya da kaç kişiyle görüşme yapması gerektiği” gibi sorular cevaplanması en zor sorulardır. Merriam’a göre dikkat edilecek en temel kural araştırmacının verilerin ve ortaya çıkmaya başlayan bulguların bir doyum noktasına geldiğini hissetmesidir. Bu anlamda çalışmada verilerin doyum noktasına ulaşma durumu araştırmacı tarafından belirlenmiş ve ona göre araştırmada veri toplama süreci tamamlanmıştır. İnandırıcılık kapsamında kullanılan son strateji ise, *uzman incelemesi* tekniği olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda, araştırmanın tüm süreçlerinin tez izleme

komitesinde yer alan üretim  yeleri tarafından titizlikle incelendiği ve takip edildiği söylenbilir.

### **Transfer Edilebilirlik**

Nitel araştırmalarda dış geçerliğe denk gelen bir kavramdır. Nitel araştırmalarda çoğunluğun genel görüşünü açığa çıkarmak yerine sistematik ve titiz bir şekilde bir olgu veya durumun derinlemesine anlaşılması amaçlanır (Merriam, 2013). Bu anlamda bu durum çalışmasında da istatistiksel anlamda bulguları genellemek amaçlanmamıştır. Ancak bu, araştırma sonuçlarının değersiz veya diğer durumlara aktarılamayacağı anlamına gelmez (Merriam, 2013; Yıldırım & şimşek, 2016; Yin, 2014). Yin (2014) durum çalışmalarında “analitik genelleme” kavramını ön plana çıkarmıştır. Yani genelleme yapmak yerine teorileri genellemek ve kuramsal  onermeler yapmak temeldir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, araştırma sonuçlarının kuramsal  onermelere dönüştürülmesi, benzer durumlara yönelik kuramsal çıkarımlar sunulması ön planda olmaktadır. Transfer edilebilirlik kapsamında *zengin ve yoğun tanımlamalar* stratejisi kullanılmıştır. Merriam (2013) okurların kendilerini araştırmanın yapıldığı şartların içerisine koyarak bunu zihninde yaşayabilmesi için özelliklerin ve şartların ayrıntılı bir betimlemesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu strateji kapsamında, her bir duruma ilişkin bağlamsal bilgiler detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda zengin doğrudan alıntılar yapılmış ve ortamın yoğun bir şekilde betimlenmesine çalışılmıştır. Böylece çalışmaya ait sonuçların başka bir duruma uyarlanabilmesi veya transfer edilebilmesi olasılığını artırmak, ayrıca okuyucuların saha çalışma ortamını daha iyi anlayabilmesi amaçlanmıştır.

### **Güvenirlik**

Araştırma sonuçlarının tutarlılığı ve güvenirliği ile alakalı bir kavramdır. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Bu kapsamda, *denetim izi* stratejisine başvurulmuştur. Bu strateji, araştırma tasarımı, araştırma verilerinin toplanması, analizi ve bulguların raporlanması gibi her bir adımın ayrıntılı olarak açıklanması olarak ifade edilebilir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu doğrultuda, araştırma tasarımı, veri toplama ve analizi süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Benzer şekilde Yin’in (2014)  nerdiği üzere okuyucuların ilk araştırma sorusundan nihai durum çalışması sonuçlarına kadar kanıtların üretilmesi sürecini adım adım izleyebilmesi için *kanıt zinciri* takip edilmiştir. Bu

kapsamda sistematik olarak işlem adımları net bir şekilde sunulmuş ve bulguların nasıl oluşturulduğu açık bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca çalışmada *durum çalışması veri tabanı* geliştirilmiştir. Böylece, araştırmada elde edilen her bir kanıt ve kaynak bilgisayar ortamında depolanmıştır. Bu kanıtlar, okullara göre kategorilere ayrılmıştır. İlk olarak Okul A, Okul B ve Okul C'ye ilişkin klasörler tanımlanmıştır. Daha sonra bu klasörler gözlem, görüşme ve doküman kanıtları şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. Görüşme verileri katılımcı çeşidine göre tasnif edilmiştir. Gözlem verileri de formel ve gündelik doğrudan gözlem şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Dokümanlar ise, tek bir klasörde toplanmıştır. Her bir kanıt, toplandığı anda klasörlere eklenmiştir. Araştırmada güvenilirliği artırmak için kullanılan bir diğer strateji *kodlayıcılar arası güvenilirlik* olarak ifade edilebilir. Bu strateji aracılığıyla görüşme formlarından biri Eğitim Bilimleri Bölümünde çalışan bir öğretim elemanı tarafından da kodlanmıştır. İç tutarlılığı test etmek için araştırmacının ve diğer kodlayıcının ürettiği kodlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda 13 benzer ve üç farklı kodun üretildiği görülmüştür. Bu anlamda kodlayıcılar arası uyum değeri %81,25 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu uyum değeri iç tutarlılık açısından kabul edilebilir düzeydedir.

### **Doğrulanabilirlik**

Patton'ın (2014) araştırmacı inanılabilirliği Merriam'ın (2013) ise araştırmacının duruşu olarak ifade ettiği araştırmacının nesnelliği ile ilgili bir kavramdır. Patton (2014) nitel araştırmada bir araç olarak araştırmacı ile ilgili bazı bilgilerin raporda yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Merriam'a (2013) göre araştırmacılar gerçekleştirilen araştırma ile ilgili olarak kendi kişisel önyargı ve ön kabullerini eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak zorundadırlar. Bu kapsamda Patton (2014) araştırmacının bazı sorulara cevap vermesi gerektiğini ileri sürmüştür: "Araştırmacı hangi deneyim, eğitim ve bakış açılarını alana getirmektedir? Araştırmayı kim, hangi şartlarda maddi olarak desteklemektedir? Araştırmacı, araştırma alanına giriş iznini nasıl almıştır? Araştırmacı, araştırma konusuna ve araştırma alanına hangi ön bilgileri getirmiştir? Araştırmacı; insanlar, program ve çalışma konusu ile hangi kişisel bağlantılara sahiptir?" Bu bağlamda "Araştırmacının Rolü" başlığı altında araştırmacının araştırmadaki konumu detaylandırılmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırımcı, doğal olarak çalışmaya bazı önbilgi veya eğilimlerini aktarmıştır. Bu kapsamda araştırımcı, öğrenci başarısı ve öğrenmesinde ailenin başat bir etkiye sahip olduğu yönünde bir önbilgiye sahiptir. Bu önbilgi, okumalar ve deneyimler yoluyla oluşmuş olabilir. Araştırımcı, bu önbilginin farkında olarak öğrenci öğrenmesinde ailenin yanı sıra diğer etkenlere de aynı mesafe ve dikkatle yaklaşmıştır. Araştırımcının uzmanlık alanının önemli kavramlarından biri örgüt kültürü ve okul kültürü oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlara ilişkin birden fazla çalışması bulunmaktadır. Okulların sembolik yönü, kültürü, temel değerleri ve artifaktları araştırımcı için algıda seçicilik olarak ön planda olmuş olabilir. Araştırımcı bu eğilimin farkında olarak okulun sadece bu yönüne odaklanmak yerine çoklu yönleriyle ele almaya çalışmıştır. Araştırımcı, veri toplama sürecinde objektif olmaya gayret etmiştir. Görüşmelerde, katılımcıların yönlendirilmesinden ve görüşlerine müdahale edilmesinden kaçınılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, çoklu durum analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Her üç duruma ilişkin bulgular “çapraz durum analizi” yoluyla sentez bir yaklaşımla sunulmuştur. Böylece durumlar arasında benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmalar yapılarak bulgular raporlanmıştır. Veri analizleri sonucunda ulaşılan temalar şunlar: (i) okul toplumunun özellikleri, (ii) öğrenme inançları, (iii) öğrenme liderliği, (iv) olumlu öğrenme ortamları, (v) mesleki öğrenme toplumu, (vi) öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü, (vii) öğretim süreçleri ve (viii) etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici unsurlar (Tablo 10).

#### Okul Toplumunun Özellikleri

Araştırmada etkili okullardaki “okul toplumunun özellikleri” başlığı altında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar; (i) okul yöneticisi profili, (ii) öğretmen profili ve (iii) öğretmen profilidir.

#### Okul Yöneticisi Profili

Okul yöneticileri, yöneticilik alanında tecrübeli bir yapıya sahiptir. Örneğin Okul C’nin müdürü yaklaşık 40 yıl, Okul B’nin müdürü ise yaklaşık 25 yıldır eğitim kurumlarında yöneticilik yapmaktadır. Tecrübelerinin yanında etkili yönetim becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Planlama, koordinasyon, işbirliği ve görüş alışverişi gibi yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü, bu konularda çeşitli yer ve ortamlarda eğitimler aldıkları vurgulanmıştır. Örneğin, Okul C’nin müdürü “Kamu Yönetimi” alanında yüksek lisans mezunudur, ayrıca Okul A’nın müdürü “Eğitim Yönetimi” alanında doktor unvanına

sahiptir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin kendi bölgelerinde tanınan, sevilen ve çalışmalarıyla takdir edilen bir kimliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle Okul B’de araştırmacının şahit olduğu üzere bizzat okul müdürü bu okulda olduğu için çocuklarını okula kaydetmek isteyen veliler vardır. Öğretmenler, okul yöneticileriyle çalışmaktan keyif aldıklarını belirterek iyi iletişim becerisine sahip olduklarını vurgulamışlardır. Örneğin Okul C’de bir öğretmen, müdürü hakkında “*kibar, nezaketli ve nezih*” biri olarak bahsetmiştir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin düzen ve disipline önem verdikleri, özellikle disiplinli bir anlayış benimsedikleri söylenebilir. Bu kapsamda düzenli ve olumlu bir sosyal ortam oluşturmak, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek ve müdahale etmek, güvenli okul ortamı sağlamak için çeşitli girişimlerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısı gereği ve veli beklentilerinin de buna paralel olarak yüksek olması sebebiyle veli beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olan ve buna cevap verebilen bir yönetim anlayışı benimsendiği yorumu yapılabilir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde yöneticiler sıklıkla velinin beklenti ve isteklerinden bahsetmiş, bu durumun ise üzerlerine büyük sorumluluk yüklediğinin farkında olduklarını ifade etmişlerdir.

### **Öğretmen profili**

Bu okullardaki öğretmenler genel itibarıyla yüksek mesleki kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerden oluşuyor. Öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemi 20 yılı aşmaktadır. Okulların tercih edilen bölgelerde olması sebebiyle hizmet puanı yüksek öğretmenlerin olması doğal karşılanmaktadır. Yüksek mesleki kıdeme sahip olmalarına rağmen dinamik, yenilikçi, araştıran ve kendini sürekli geliştiren bir öğretmen profili bulunmaktadır. Bu durum, hem yöneticilerin söylemlerinden hem de okulda gerçekleştirilen çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu okullardaki öğretmenler uzun bir süredir bir arada çalışmaktadır. Bu durum, okulda belirli bir kültürün oluşmasına zemin hazırlamakta ve öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmektedir. Bu okullardaki öğretmenlerin lisansüstü eğitim oranları çok düşük düzeylerde olmasına rağmen hizmet içi eğitim, konferans, seminer, çalıştay gibi çeşitli öğrenme girişimlerinde aktif oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir diğer ortak özelliği ise, görev ve sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmeleridir. Özellikle derslere zamanında girmek, okuldaki etkinliklerde sorumluluk bilinciyle etkin bir şekilde çalışmak, kendilerine verilen görevleri zamanında yapmak ve geri

bildirimlerde bulunmak gibi özellikler sıralanabilir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin okul devamlılıklarının yüksek olduğu da vurgulanmaktadır. Örneğin Okul C’de yapılan hesaplama sonucunda öğretmen devamsızlığı bir eğitim-öğretim yılında yaklaşık iki gün olarak belirlenmiştir.

### **Öğrenci profili**

Okullarda öğrenim gören öğrencilerin en temel ortak özelliği, okula hazır bir şekilde gelmeleridir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okulu özel kılan özelliklerin başında öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yüksek olması gelmektedir. Buna göre öğrenciler öğrenmeye açık, istekli ve arzuludur. Anne ve babanın eğitim durumunun yüksek olması ve çocuğunun eğitimiyle yakından ilgilenmesi, çocukların hazır bulunuşluğunu artıran önemli bir unsurdur. Buna ek olarak öğrencilerin okula devam oranları çok yüksektir. Bazı sağlık problemleri veya çocuğun elinde olmayan durumlar dışında, öğrenciler okula düzenli devam etmektedir. Öğrencilerin genel olarak bir diğer özelliği ise, planlı ders çalışmalarındır. Hem öğretmenler hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışma alışkanlığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler kütüphanede bazı öğrenciler de kendilerine özgü çalışma stiliyle daha etkili ve verimli bir şekilde ders çalışabildiklerini belirtmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında oldukları ve bilinçli bir seçimle ders çalışma stratejilerini belirledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin genel itibarıyla kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları da söylenebilir.

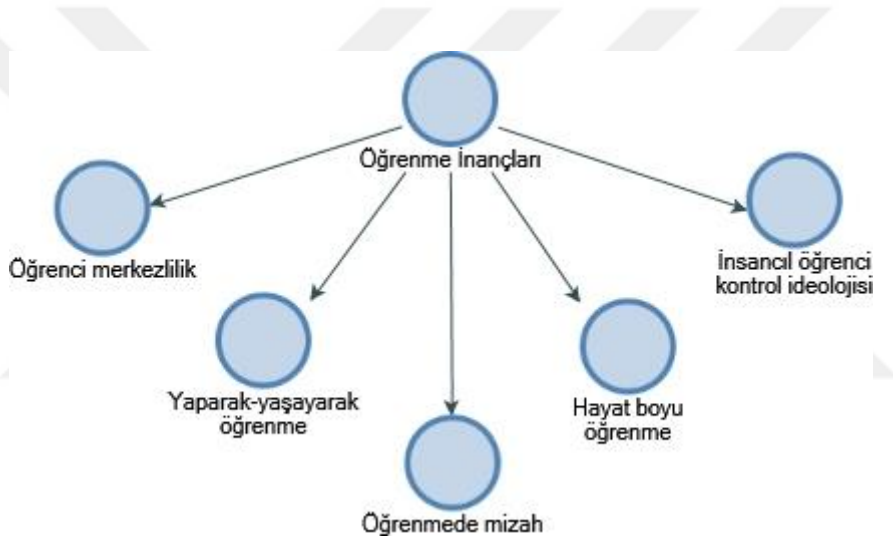
Tablo 10.

*Analizler Sonucunda Ulaşılan Temalar ve Kategoriler*

| Temalar                                                 | Kategoriler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Okul Toplumunun Özellikleri                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okul yöneticisi profili</li> <li>Öğretmen profili</li> <li>Öğrenci profili</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Öğrenme İnançları                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenci merkezlilik</li> <li>Yaparak-yaşayarak öğrenme (Aktif öğrenme)</li> <li>Öğrenmede mizah</li> <li>Hayat boyu öğrenme</li> <li>İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi</li> </ul>                                                                                                                                                                                |
| Öğrenme Liderliği                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Vizyoner liderlik</li> <li>Disiplin temelli yaklaşım</li> <li>Öğrenmeye ve değişime açıklık</li> <li>Katılımcı karar verme</li> <li>Akademik önem ve başarıya değer verme</li> <li>Öğretimi geliştirmeye destek</li> </ul>                                                                                                                                         |
| Olumlu Öğrenme Ortamları                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Güvenli, düzenli ve hijyenik okul</li> <li>Etkili iletişim ve olumlu ilişkiler</li> <li>Karşılıklı güven ve saygı</li> <li>Okulun fiziki imkânları ve öğrenme fırsatları</li> </ul>                                                                                                                                                                                |
| Mesleki Öğrenme Toplumu                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme toplumunun nitelikleri</li> <li>Araştıran ve öğrenen öğretmen</li> <li>Mesleki iş birliği</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Öğrenmeyi Teşvik Eden Güçlü Okul Kültürü                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Temel değerler ve ritüeller</li> <li>Kurumsal kimlik inşası</li> <li>Başarı kültürü</li> <li>Başarı için yüksek standartları cesaretlendirme</li> <li>Anlamlı veli katılımı</li> <li>Akran öğrenmesi</li> </ul>                                                                                                                                                    |
| Öğretim Süreçleri                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Etkili öğretim uygulamaları</li> <li>Etkili sınıf yönetimi ve olumlu etkileşim</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Etkili Okullarda Öğrenme Kültürünü Engelleyici Unsurlar | <ol style="list-style-type: none"> <li>Kişisel faktörler <ul style="list-style-type: none"> <li>Okula ve öğretmene müdahale eden veli</li> <li>Öğrenciler arasında olumsuz rekabet</li> <li>Değişime isteksiz öğretmen</li> </ul> </li> <li>Sistemsal ve örgütsel faktörler <ul style="list-style-type: none"> <li>Sınav odaklı eğitim sistemi</li> <li>Öğrenci mevcudunun artması</li> </ul> </li> </ol> |

## Öğrenme İnançları

Öğrenme inançları, duygu ve davranışları şekillendiren önemli bir etkidir. Okul paydaşlarının öğrenme sürecine dair davranışlarını anlamada ve açıklamada bu inançların incelenmesi önemli bir adımdır. Bu sebeple, ilk olarak bu okullarda paylaşılan öğrenme inançları incelenmiştir. Analizler sonucunda, okullarda ortak olarak benimsenen öğrenmeye dair çeşitli inançlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğrenci merkezlilik, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenmede mizah, hayat boyu öğrenme ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisi (Şekil 6).



Şekil 6. Öğrenme inançları tema ağacı

Okullarda yapılan incelemeler sonucunda, öğrenme inançlarının odağında “öğrenci merkezlilik” yer almıştır. Öğrenmenin; öğrencinin aktif olduğu, kendini özgürce ifade edebildiği, soru sorabildiği, rahatça tartışabildiği bir ortamda oluşabileceği vurgulanmıştır. Okul B’deki Rehber öğretmeni “Okul deyince temelde öğrenci var, okulun türü ve grubu ne olursa olsun temel aldığımız şey öğrenci. Bütün işlerin temelinde yani masanın ortasında öğrenci duruyor, onun üzerinden gidiyoruz.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ek olarak Okul C’de öğrenim gören bir öğrenci, öğretmenlerin kendileriyle bire bir ilgilendiklerini, derse katılım konusunda cesaretlendirdiklerini ve derste aktif olan tarafın kendileri olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenmeye dair benimsenen bir diğer inanç “yaparak-yaşayarak öğrenme” konusundadır. Genel itibarıyla öğretmenler, öğrenilen bilginin hayata aktarılabilmesinin ve bilgiyi kullanabilmenin önemini altını çizdi. Ayrıca çocukların bilgiyi hayatta kullanabilme becerisi geliştirmesi için çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Okul B’deki Fen Bilimleri öğretmeni, dersinin “hayatın içinde olduğunu göstermeye” ve öğrencilerde “farkındalık oluşturmaya” çalıştığını ifade etmiştir: “...Yani bir basit makineyi anlatırken bile basit makinayı hayatında kullandığı şeylerden örnek verirsiniz daha çok ilgileniyor çocuk ve yapabileceğine dair ilgisi ve merakı daha artıyor. Mutlaka ünite başında bununla ilgili öngörü de bulunup mutlaka bununla ilgili konuşmayı yapıp çocukların dikkatini bana toplamaya çalışıyorum.” Okul A’da Rehber öğretmeni, ise çocuğun yaparak yaşayarak öğrenebilmesi için onun doğal ortamlara v gezilere götürülmesine vurgu yapmıştır. Böylece çocuğun görme, duyma veya dokunma gibi farklı duyularına hitap etmenin gerektiğinin altını çizmiştir. Okul B’deki Sosyal Bilgiler öğretmeni “...çocuk bilgiyi kullanma becerisi geliştirmişse zaten o hayatında önemli bir adım olarak karşımıza çıkacaktır. Ben de okul içerisinde bunu gerçekleştiriyorum.” diyerek öğrencilerin öğrendiklerini hayatta kullanması için çeşitli girişimlerde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan Okul A’daki İngilizce öğretmeni, öğrencilerinin günlük hayatta İngilizce konuşmalarının, yani öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarının önemini farkında olduğunu belirtmiştir. Ek olarak bu konuda onları cesaretlendirdiğini belirterek şu görüşleri paylaşmıştır: “...çocukların İngilizce konuştuklarını görebiliyorum kendi aralarında veya tatile gittikleri zaman konuştuklarını söylüyorlar. Aslında bu İngilizceyi etkili öğrendiklerinin bir göstergesi, kendi hayatlarında demek ki bunu uygulayabiliyorlar. Çok sevenler var mesela yabancı kanallar yabancı diziler yabancı müzikler dinleyenler var hayatlarına geçirmişler...” Bu görüşleri destekler nitelikte, Okul A’daki Sosyal Bilgiler öğretmeni “fes giyme” ve “mecelle kanunu” konularını Süt Kardeşler filmine atıf yaparak anlatmıştır. Ardından öğrencilerin derse ilgisinin ve dikkatinin konuya yoğunlaştığı, bazı örneklerle derse katıldıkları gözlenmiştir.

Öğrenme inançları konusunda “öğrenmede mizah” vurgulanan bir diğer noktadır. İncelenen okullarda, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmenin önemine yönelik bir inanç bulunmaktadır. Öğretmenler genel itibarıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun algısının açık olması ve çocuğun istekli olmasının şart olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple çocuğun ilgisini çekmek, onda merak uyandırmak, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Okul B’deki Fen Bilimleri Öğretmeni “...öğrencinin

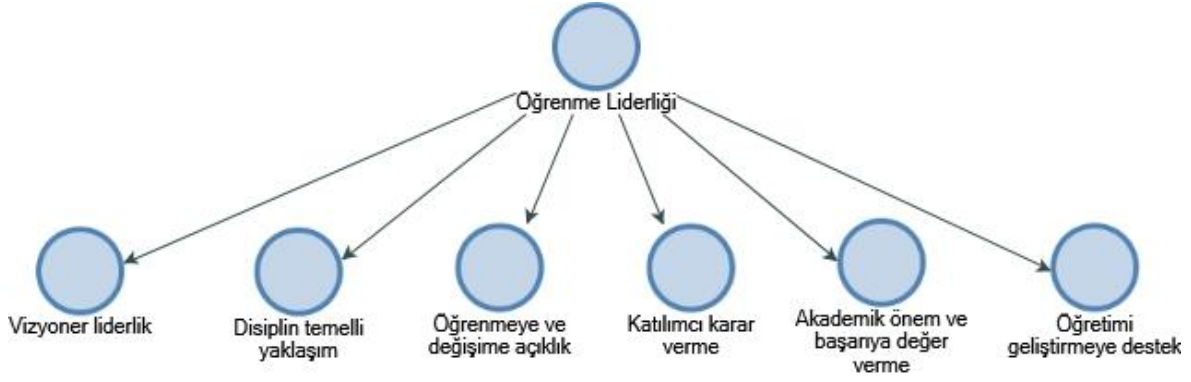
*ne kadar çok ilgisini çekebilirsek, ne kadar merak uyandırabilirsek veya keyif aldırabilirsek öğrenme o kadar fazla oluşur diye düşünüyorum.*” şeklinde bir görüş belirtmiştir. Diğer taraftan bu okullarda öğrenim gören birçok öğrenci derslerden keyif aldıklarını, öğretmenlerinin dersi ilgi çekici ve merak uyandırıcı şekilde işlediklerini belirtmiştir. Araştırmacının Okul A’daki Sosyal Bilgiler dersine ilişkin sınıf gözlemi, bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu derste öğretmen bazı yerlerde öğrencinin dikkati toplamak için çeşitli espriler yapmış, eğlenceli anekdotlar anlatmıştır. Öğretmenin dili olumlu ve yapıcıdır.

Okullarda benimsenen öğrenmeye dair bir diğer inanç ise, “hayat boyu öğrenme” anlayışıdır. Özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin belirttiği üzere “öğrenme, hayat boyu devam eden bir süreç”tir. Bu öğrenme süreci, doğumdan başlar ve bir ömür boyu devam eder. Bu inanç doğrultusunda Okul A ve B’de velilerin öğrenme sürecini desteklemek için çeşitli kurslar düzenlenmektedir. Okul yöneticileri, bu kurslarla ailelerin okula ve öğrenmeye entegre olmasını, öğrenme sürecinden kopmamalarını amaçladıklarını belirtmiştir.

Son olarak okullarda “insancıl öğrenci kontrol ideolojisi”nin olduğuna dair bir ortak inancın varlığından söz edilebilir. İncelemeler sonucunda, ilgili okullarda demokratik bir ortamın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenciler olduğu gibi kabul edilir, onlara güvenilir ve öz sorumlulukları desteklenir. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve okul gözlemlerinde, öğrenciler bir birey olarak saygın bir yere sahiptir. Bu okullarda katı bir gözetim veya cezalandırıcı bir yaklaşım söz konusu değildir. Aksine, öğrenciye “güven” konusu sıklıkla vurgulanmıştır. Okul C’de öğrenim gören 8. Sınıf öğrencisinin “...*bu okulda öğretmenlerin bizim fikirlerimizi dikkate alması çok güzel bir özellik. Bir şeye karar vereceklerinde muhakkak bizim fikrimizi de alıyorlar yani öğretmenlerle öğrenciler arasında bir duvar olmuyor hep iç içe oluyoruz.*” şeklindeki görüşü dikkat çekicidir. Öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini dikkate aldığı, onlara güvendikleri ve değer verdikleri anlaşılmaktadır.

### **Öğrenme Liderliği**

Öğrenme liderliği, etkili okullarda öğrenme kültürünün temel bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Bu tema altında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar; (i) vizyoner liderlik, (ii) disiplin temelli yaklaşım, (iii) öğrenmeye ve değişime açıklık, (iv) katılımcı karar verme, (v) akademik önem ve başarıya değer verme ve (vi) öğretimi geliştirmeye destektir (Şekil 7).



Şekil 7. Öğrenme liderliği tema ağacı

### Vizyoner Liderlik

Analizler sonucunda, genel itibarıyla okul müdürlerinin “vizyoner liderlik” anlayışının öğrenme kültürünün önemli bir unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin öğrenmenin geliştirilmesi, öğrenci iyi oluşu, mesleki gelişim ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gibi konularda vizyoner ve idealist bir yaklaşıma sahip oldukları vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin geleceğe dair belirli idealleri vardır. Bunun yanı sıra kendi okullarının bağlamına özgü vizyoner bir yaklaşımla farklı uygulamaları hayata geçirdikleri söylenebilir. Örneğin Okul A’da öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu asker çocuğudur. Bu öğrencilerin asker anne veya babası yıl içerisinde birçok kez farklı illerde operasyonlara katılmaktadır. Bu durum, duygusal açıdan öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını farklılaştırmaktadır. Bunun farkında olan Okul A’nın okul müdürü, müzik öğretmeniyle iş birliği içerisinde çeşitli müzik kursları düzenlemiştir. Çocukların okul sonrasında müzik çalışmalarıyla meşgul olması, duygularını sanat yoluyla icra etmesi istenmiştir. Bununla birlikte özellikle Okul B’de hem okul yöneticileri ve öğretmenler hem de öğrenciler açısından okul müdürünün vizyoner bir yaklaşıma sahip olduğu konusunda ortak bir kanaat vardır. Örneğin Okul B’deki müdür yardımcısının, okul müdürü hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

*“...Şimdi mesela bu okulun en büyük şansı müdürümüz. Yani ben birçok müdürle çalıştım işin açıkçası ama ben bu kadar disiplinli, idealist bir müdürle çalışmadım. Ne istediğini çok iyi bilen birisi hatta bizim canımızı okuyor çalışma konusunda. Kendisini çok severim...bu okulu aslında okul yapan müdürle başlıyor...İdealleri var, o idealleri öğrencilerin akademik başarısı, sosyal, kültürel, sportif anlamda adından söz ettiren bir okul olmak ve geldiğinde aldığı LGS o zamanki TEOG sonuçlarının değerlendirdiğimizde akademik olarak çok*

*başarılı bir noktaya getirmiş. Benim geldiğim dönemden beri de şunu görüyorum yani ben hiçbir okulda bu kadar yorulmuyorum ama aynı zamanda da keyif alıyorum. Yani şikayet etmiyorum bu durumdan hatta müdürle de konuştuğumda da diyorum.” Okul B, Okul müdür yardımcısı*

### **Disiplin Temelli Yaklaşım**

Okul müdürlerinin düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmada disiplin temelli bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Görüşme ve gözlemler sonucunda “disiplin temelli yaklaşım” kategorisi altında okul müdürlerinin şu özellikleri ön plana çıkmıştır: sistematik, planlı ve titiz çalışma, sıkı bir iş takipçisi olma, sorumluluğu paylaşma. Buna göre okul müdürleri genel itibarıyla düzen ve sürekliliği sağlamak, öğrenmeye uygun bir okul ortamı sağlamak için sistematik, planlı ve titiz bir çalışma alışkanlığına sahiptir. Okul C’de Okul müdürü işleri zamanında yapmaya dikkat ettiklerini, bu anlamda sistematik ve titiz çalıştıklarını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Bugünün işi asla yarına kalmaz zamanında yaparız. Benim masamda hiçbir evrak kalmıyor zaten bilgisayarımda da bekleyen bir iş olmaz. İşleyişte de herhangi bir sıkıntı yaşamayız. Günü de en iyi şekilde değerlendiririz.”*

Aynı zamanda okul müdürleri sıkı bir iş takipçisidir. Örneğin, araştırmacı Okul B’ye ilk ziyaretinde okul müdürü ile görüştüktan sonra öğretmenlere ölçek uygulamıştır. Okul müdürü, ölçek uygulaması için bizzat öğretmenler odasına kadar araştırmacıya eşlik etmiştir. Öğretmenlere araştırmadan bahsetmiş, onlarla kısa bir sohbet etmiş ve ölçekler öğretmenler tarafından doldurulana kadar oradan ayrılmamıştır. Bu durum, okul müdürünün sıkı bir iş takipçisi olduğunun bir göstergesi olabilir.

Okul müdürlerinin bir diğer özelliği ise, “sorumluluğu paylaşma” olarak ifade edilebilir. Örneğin Okul A’da okul müdürü odasında okul müdürü ile bilişim teknolojileri öğretmeninin görüşmesi gözlenmiştir. Bu görüşmede okul müdürü, okul web sayfasının düzenli olarak güncellenmesi, duyuru veya haberlerin sistematik olarak web sayfasına eklenmesi konusunda görev ve sorumluluklara vurgu yaparak konuyu önemsendiğini nazik bir dille bildirmiştir. Tüm okul müdürleri, öğrenme sürecine dair sorumlulukların tüm paydaşlar arasında paylaştırılmasına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre herkes *“elini taşın altına koymalı”* ve öğrenme sorumluluğunu almalıdır. Okul B Rehber Öğretmeni okul müdürünün görev ve sorumluluklara verdiği önemi şu sözlerle ifade etmiştir: *“...artı görev ve sorumlulukları herkesin alması gerektiği gibi yerine getirmesini sağlamak müdürümüz için önemli, yani herkesin bir görev tanımı var zaten. Biz hepimiz devletin*

*çalışanlarıyız devletin koyduğu bir iş tanımı var, bize görev ve sorumlulukları var, bir kere herkesin bunu yapması bekliyor müdürümüz ve istiyor. Çünkü kendisi yapıyor bu konuda da titiz bunu yapmayan biri olursa da onu uyarıyor. Haliyle bu konularda titiz diyebiliriz.”* Okul B’de okul müdürü ve müdür yardımcının bir görüşmesi gözlenmiştir. Bu görüşmede, spor müsabakasında bir öğrencinin sakatlanması üzerine beden eğitimi öğretmenin okul idaresini aramadan aileyi direkt araması konuşulmaktaydı. Okul müdürü, bu duruma çok sinirlendiğini belirterek bu tarz konularda okul idaresinin haberdar olması gerektiğini, aileye durumu kendilerinin anlatmasının daha doğru olduğunu söylemiştir. Bu açıdan beden eğitimi öğretmenin görev ve sorumlulukları konusunda daha duyarlı olması gerektiği konusunda kendisiyle görüşeceğini belirtmiştir.

### **Öğrenmeye ve Değişime Açıklık**

Araştırmada okul müdürlerinin “öğrenmeye ve değişime açıklık” anlayışı benimsedikleri ön plana çıkmıştır. Her bir okul müdürü, öğrenmenin sürekliliğine vurgu yapmıştır. Özellikle bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği bir çağda, değişime ayak uydurmak için sürekli öğrenme ve gelişme anlayışıyla hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Okul A Okul müdürü lisansüstü eğitim kapsamında doktor unvanına sahiptir. Okul müdürü doktora eğitiminde edindiği bilgilerin yönetim becerilerini geliştirdiğini, ayrıca bu bilgileri yönetim süreçlerine yansıttığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra birçok farklı alanda lisans derecesine sahip olup çeşitli kongre, sempozyum ve çalıştaylara katılmaya gayret etmektedir. Benzer şekilde Okul B Okul müdürü, öğrenme yollarını çeşitlendirmek, farklı kültürlerde bilgi ve beceri paylaşımına öncülük etmek için Avrupa Birliği projelerinin yapılması girişimlerinde bulunmuştur. Bu kapsamda, okulun bir Erasmus+ KA2 projesi kabul almıştır. Okul C Okul müdürü, öğrenci öğrenmesine destek olabilecek yeni uygulamaları hayata geçirme konusunda istekli olduklarını belirtmiştir. Bu kapsam yabancı dil ağırlıklı şube uygulaması kendi bölgelerinde uygulayan ilk okul olduklarını vurgulamıştır. Bu yenilikçi uygulamalar ve öğrenme girişimleri, okul müdürlerinin öğrenmeye ve değişime önem verdiğinin kanıtları olarak değerlendirilebilir.

### **Katılımcı Karar Verme**

Okul müdürleri, okulda etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak için demokratik bir ortama ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda okulda alınacak kararlarda ilgili kesimin

görüşlerine değer verdiklerini, fikir alış verişi ve beyin fırtınası yaptıklarını, öğretmenleri birincil olarak etkileyen kararlarda onları bizzat karar alma süreçlerine dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Okul C’de okul müdürünün öğretmenleri kararlara dâhil etmeyle ilgili görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretmenlerle ilgili bir karar alacaksam mutlaka onları dinlerim. Diyelim Türkçe öğretmenleriyle ilgili bir karar alacaksam onları toplayım muavinim gerekirse onları da çağırırım gerekmezse çağırmam kimle ilgiliyse onları karara katarsam başarılı olurum. Onlarda istekli olur... vatandaşı karara ortak ederseniz o olayı benimsiyor. Ve mahcubiyet duymamak adına kendi aldığı kararı da uygulamazsa kendini inkar etmiş olacak. O nedenle karara kattığımız için arkadaşlarımızı severek isteyerek o işi yapıyorlar.”* Okul C, Okul müdürü

Okul B’de Sosyal Bilgiler Öğretmeni, okul yönetiminin karar alırken katılıma önem verdiğini, farklı görüşlere açık olduğunu, fikir uyuşmazlıklarında inisiyatif alarak gerekli dengeyi sağladığını ifade etmiştir. Türkçe öğretmenin görüşleri de bu görüşü destekler niteliktedir: *“...okul müdürü karar verme sürecinde dinler. Öncelikle bizleri dinler ama bizim gibi kalabalık bir okulda herkesi dinlemesi imkânsızdır. Dinlediği fikirler içerisinde uygun olanlarından kendi kafasında belirlediği o fikre şekil verir konu eğer çok uzarsa anında kendi inisiyatifini kullanır ve der ki “arkadaşlar bunu bu şekilde yapıyorum.” Her şey bir süreçte sallanıp durmaz bir şekilde karar verilir.”*

Okul A’da birçok öğretmen, kendilerini ilgilendiren kararlarda okul yönetiminin sürekli görüşlerine başvurduğunu vurgulamışlardır. Türkçe öğretmeni *“...hatta önce biz öğretmenlerin çalışmasını isteyip daha sonra oluşan kanaate göre birlikte karar alırız.”* diyerek karar almadan önce konuyla ilgili ön çalışmanın kendileri tarafından yapıldığını belirtmiştir. Araştırmacı tarafından gözlemlendiği üzere, okul müdürü mezuniyet töreni hakkında Türkçe öğretmeni ve okul aile birliği başkanıyla kısa bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede mezuniyet töreni programı ve içeriği, görev dağılımı, diploma basımı ve takdimi gibi konular görüşülmüştür. Bu görüşmede, açık bir iletişim aracılığıyla görüş alış verişi sağlandığı söylenebilir. Özellikle okul müdürünün, ailelerin temsilcisi olarak okul aile birliği başkanının görüşlerine başvurması önemli bir bulgudur. Dolayısıyla farklı görüşlere açık bir yaklaşımla katılımcıların rahat bir ortamda görüş belirttiği, kararların ortaklaşa alındığı bir ortamın varlığı gözlenmiştir.

## Akademik Önem ve Başarıya Değer Verme

Öğrenme liderliği teması altında ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, okul müdürünün öğrenmeyi önceliklendirmesi, başarıya değer vermesi ve akademik çalışmalara önem vermesidir. Her okulda öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeki ortak nokta, okul yönetiminin öğrenci öğrenmesini ve öğretim süreçlerini merkeze alan bir anlayışa sahip olmalarıdır. Buna ek olarak, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, takdir edilmesi yani başarıya değer verilmesi bir diğer ortak görüştür. Öğretimle alakalı veya öğretimin geliştirilmesine dair her çalışmanın desteklendiği görüşü hâkimdir. Okul C Okul müdürü, öğrenci öğrenmesine dair her bir konuda öğretmenleri desteklediklerini belirterek sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“...faydalı olduğuna inandığımız her kaynağı öğretmenlerimiz kullanır. Ben buna hiçbir şekilde engel teşkil etmem. Yani nerede bir faydalı kaynak varsa biz o faydalı kaynakla çocuklarımızı karşılaştırırız, buluştururuz. Biz bunu yaparken hiçbir kısıtlama yapmayız.”* Bununla birlikte, okul müdürlerinin mesleki öğrenme ve gelişmeye açık, ayrıca bunu önemseyen bir yaklaşıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin, Okul A’da okulun akademik danışmanı okula gelip seminer verdiğinde, okul müdürü bu danışmanın yazdığı eğitim kitaplarını öğretmenleri için satın almış ve onlara hediye etmiştir.

Her üç okulda da başarının takdir edildiği, başarılı öğrencilerin ödüllendirildiği ve onurlandırıldığı söylenebilir. Okul B Okul müdürü, öğrencileri motive etmek ve öğrenme yolunda onları daha da cesaretlendirmek için başarılı öğrencileri takdir ettiklerini, onları herkesin huzurunda ödüllendirdiklerini ifade etmiştir. Benzer durum, Okul A’da yıl sonu karne töreninde gözlenmiştir. Karne günü okul bahçesinde kısa bir organizasyon yapılmıştır. Bu törende 5, 6, 7 ve 8. sınıf birincilerine plaket takdim edilmiştir. Aynı törende, okul duvarlarını estetik bir şekilde boyayan, çeşitli resimler çizen öğrenciye ayrıca teşekkür edilmiş ve bir öğretmen ona kitap hediye etmiştir. Başarılı öğrencilerin yanı sıra iyi bir başarı elde edememiş öğrencilere yönelik kabullenici bir yaklaşım benimsendiği söylenebilir. Okul B’de öğrenim gören 8. sınıf öğrencisinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: *“...Bu dönem başında da kaç kişi takdir aldı, kaç kişi teşekkür aldı onları söylüyor müdürümüz herkesi tebrik ediyor. Başarılı olursak, daha başarılı olursak da okulun bir parçasıyız. Nasıl binanın tuğlaları olmadan bina olamazsa okul içinde de başarılı veya başarısız tüm öğrenciler bu okulda yer alıyor, fark etmiyor. Tüm öğrencileri kabullenici bir yaklaşım var okulda.”* Okul C Stratejik Planı’nda, farklı ve değişik konularda farkındalık oluşturmak ve bu konulara öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlı ödüllü yarışmalar düzenleneceği planlanmıştır. Bu yarışmalarda başarılı öğrencilerin bayrak törenlerinde okul müdürü tarafından tebrik

edileceği, onlara ödöl takdimi yapılacağı belirtilmiştir. Okul stratejik planında, öğrencilere başarma fırsatı verebilecek ortamlar oluşturmak için yarışma platformları düzenlemenin planlanması dikkat çekicidir. Akademik önem ve başarıya değer verme başlığı altında belirtilen diğer görüşler aşağıda sunulmuştur:

*“...Müdür beyin, bilgiyi değerli kılan kişilerin olması çok önemli. Siz bilirsiniz ama sizi anlayan birisi olmaz ise... bir rehberlik için okul müdürü çok önemli. Onun bakış açısı eğitime verdiği önem yani o anlamazsa ben bir şey yapamam.”*  
Okul A, Rehber öğretmen

*“Bizim okulun idarecilerinin bir güzel tarağı var, ben çok seviyorum onu. Herhangi bir iyilik içeren fikirlerde desteklerini hiç esirgemiyorlar. Hocam bunu yapalım mı? Çocuklara şu şu şu faydası olacak. Hemen yapalım yani destekliyor. Evet her anlamda maddi manevi şekilde desteklerini esirgemezler. Yani çok da fazla okul müdürüyle çalışmadım ama eşim de öğretmen. Çevre civar okulları da biliyorum. Yani diğer idarecileri de biliyorum. Bu konuda biraz farklı bizim idarecilerimiz. Öğrenci öğrenmesine dair, öğretimin geliştirilmesine dair bir şey yapalım dediğin anda desteklerini hiç esirgemiyor. Hem maddi hem manevi yönden”* Okul C, Bilişim Teknolojileri

### **Öğretimi Geliştirmeye Destek**

Öğrenme liderliği temasının bir diğer önemli bileşeni, “öğretimi geliştirmeye destek” olarak ifade edilebilir. Her üç okulda öğretmenler, okul yönetimlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda maddi ve manevi olarak kendilerine destek olduklarını belirtmişlerdir. Okul B’de görev yapan Türkçe öğretmeni, kendi okulunun özel bir okul olduğunu vurgulayarak sebebini şu şekilde açıklamıştır: *“...özel bir okuldur çünkü birçok okulda görölmeyen bir özellik bizim okulda söz konusudur. Okul idaresi inanılmaz bir şekilde öğretmenin arkasındadır... Bu açıdan kendimi güvende hissederim...herhangi bir etkinlik herhangi bir çalışma yaptığında yalnız kalmayız.”* Benzer şekilde Sosyal Bilgiler öğretmeni ile Fen Bilimleri öğretmeni de çalışma ortamının destekleyici olduğunu, herhangi bir yeniliği uygulamak istediklerinde okul yönetiminin çalışmalarına “kesinlikle” destek olduğunu vurgulamışlardır.

Okul C’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmeni, kendisini okulun bir parçası olarak gördüğünü, bu düşüncesinde okul yönetiminin destekleyici ve sorun çözücü yaklaşımlarının önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, yönetimin bu desteğine karşılık kendileri de fedakârca çalıştıklarını vurgulamıştır: *“...Bir şeyler istenildiği zaman yarıda kalmaz bu okulda... yönetimden bir şey istediğimiz zaman kesinlikle yarıda kalmaz. Haliyle böyle bir ilişki var. Bu ilişkiyi sağlayanda okul yönetiminin öğretmenlere karşı tavrıdır. Okul*

*yönetimi öğretmenlerin sorunlarını çözmeye çalışır. Bu da okul ve öğretmen ve yöneticiler arasındaki birlik beraberliği arttırıyor. Haliyle biz de bu okulun bir parçası olduğumuzu düşünüyoruz. Üzerimize bir görev verildiği zaman hani yönetsel, üzerimize düşen normal yönetmelik harici görevler verildiği zaman yapmaya çalışırız. Çünkü şunu biliyoruz ki biz ne zaman istesek karşılığını alıyoruz.”* Okul C’de okul yönetimi ve okul aile birliği arasında haftada bir gün küçük bir toplantı yapılmaktadır. Bu toplantıda, okulun genel ihtiyaçlarını giderme ve öğretimi geliştirme konusunda haftalık genel değerlendirme yapılması dikkat çekicidir.

Okul yönetiminin genel olarak öğretmenlere özgürce çalışma ortamı sağladığını ifade eden Okul A’da görev yapan İngilizce öğretmeni, bu durumun motivasyonunu artırdığını ve okulda mutlu hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca materyal desteği sağlama, öğrenciler için fotokopi çalışma kâğıtları hazırlama konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını, okul yönetiminin birçok konuda kendilerine destek olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşü destekler nitelikte rehber öğretmeni, okul gezileri gibi okul dışı etkinliklerde özellikle okul müdürünün araç sağlama, gerekli izinleri alma ve organizasyon açısından gerekli desteği sağladığını ifade etmiştir. Türkçe öğretmenin görüşleri ise şöyledir: *“Okul idaresi öğrenci ve öğrenme konusunda sürekli destekler. Şu kitabı istedim. Hemen gelir. O konuda sınırsız. Yani yeter ki öğretmenlerimiz bir şey istesin öğrenmeye dair, öğrenci başarısına dair.”*

### **Olumlu Öğrenme Ortamları**

Okullarda etkili ve sağlıklı bir öğrenme kültürü için öğrenme ortamlarının niteliği önemli bir bileşendir. Araştırma kapsamında, her üç okulun genel itibarıyla “olumlu öğrenme ortamları”na sahip olduğu söylenebilir. Bu tema altında, çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar; (i) güvenli, düzenli ve hijyenik okul, (ii) etkili iletişim ve olumlu ilişkiler, (iii) karşılıklı güven ve saygı ve (iv) okulun fiziki imkânları ve öğrenme fırsatlarıdır (Şekil 8).



Şekil 8. Olumlu öğrenme ortamları tema ağacı

### Güvenli Düzenli ve Hijyenik Okul

Olumlu bir öğrenme ortamının güvenli, düzenli ve temiz olması temel öncelikler arasında sayılabilir. Araştırma kapsamında, incelenen üç okulun bu özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İlk olarak tüm okulların, “güvenilir bir ortamda” eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttüğü söylenebilir. Okul A’nın yerleşkesi, Milli Savunma Bakanlığına ait bir lojman içerisinde yer alır. Yapısı itibarıyla giriş ve çıkışları kontrol altında olan korunaklı bir okul statüsündedir. Okul B ve C ise, olumsuz olayların az yaşandığı güvenli denilebilecek bir çevrede yer alır. Özellikle okul çevresiyle alakalı olarak veli profilinin iyi olması, okulda güvenlik sorunlarının çok az yaşanmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu okullarda bir güvenlik görevlisi görev yapmakta, okul çevresi güvenlik kameralarıyla sürekli izlenmektedir. Araştırmacının okul ziyaretlerinde de gözlemlendiği üzere, giriş ve çıkışlarda güvenlik birimine kimlik teslim edilmekte ve ziyaretçi kartı ile giriş sağlanmaktadır. Güvenlik görevlileri, “okula niçin geldiği, kimle görüşüleceği, randevunun olup olmadığı” gibi sorularla profesyonel bir tavır sergilemektedir. Okul güvenliğine ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

*“Bu okulu özel kılan nedenlerden bir tanesi kendisini toplumun dışında bir özel güvenlik alanı içerisinde olması ve bir sosyal olarak yani çünkü; kendisini tamamen korunaklımış alanda olması ve bir özel alandır. Dolayısıyla diğer okullar gibi çevre faktörü en aza iner güvenlik bakımından çünkü; güvenli, huzurlu bir ortam sağlar veli açısından da içerde çalışanlar içinde bunu sağlar.”*  
Okul A, Müdür yardımcısı

*“...ben Türkiye'nin farklı yerlerinde çalıştığım için çok farklı öğrenci profilleri ile karşılaştığım... Yani bizim okulda öğrenciler açısından çıkacak problemin üst çizgisini tahmin edebiliyoruz, aşırı uç sorunlarla karşılaşmıyoruz. Bu tabii*

sosyo-kültürel yapılarından da kaynaklanıyor. Dolayısıyla bu anlamda çok rahat ve güvenilir bir okul diye düşünüyorum. Yani herkes birbirini tanır, çok ekstra olaylarla karşılaşmayız sürekli idareye Çocuk götürmek kavga dövüş gibi şeyler çok nadiren Basit şekilde yaşanır. Dolayısıyla güvenli bir okul. Bu anlamda çok düzenli olduğunu düşünüyorum.” Okul B, Fen Bilimleri öğretmeni

“...öğrencilerin bir kartları var. Anne baba eğer izin veriyorsa evine gider yemek yer veya gider alışveriş merkezi var, orada alışveriş yapar, dışarıda yiyebilir anlamında kartımız var. Onu gösterir, güvenlikçi veya nöbetçi öğretmenin nezaretinde dışarı çıkar. O 40 dakikalık öğle arasında. Ama okulda kalan işte hazır getirmiştir veya kantinden yiyecektir. O tip öğrenciler de güvenli bir şekilde bahçemizin içindedir. Kesinlikle dışarıda kimse yani yabancı bir kimse bu kimse dediğimiz, velileri gene alıyoruz içeri. O gelip öğrenciyi rahatsız etmez. Bu da bazı veliler hatta şey yapıyor. Ben çocuğumu okula bıraktım akşama kadar okulda saat 3 buçukta çıkar 3 te işte bir on dk. molası var herhalde. 10 15 dakikalık, sonra kurslarımız 5'e kadar. Öğrenci burada güvenli bir şekilde kalmış oluyor. Bu da aileye vermiş olduğu bir rahatlık güvenlik hissi olmasından kaynaklı olarak okulumuzun böylece de farklı bir konumunu ortaya çıkarmış olur.” Okul C, Teknoloji ve Tasarım öğretmeni

İkinci olarak bu okulların öğrenmeye uygun “düzenli” bir ortama sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okul B’de görev yapan Fen Bilimleri öğretmeni, düzenli bir okulda çalıştığı için çok mutlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okulu hakkında şu görüşleri paylaşmıştır:

“...düzenli bir okul yani işleyiş düzenli, bir şekilde işler. Temiz bir okul, çocuk okula girdiğinde okulun kültürüne uyum sağlar. Sınıf ortamında öyle tantanalar kopamaz öyle kim kime dum duma bir okul değildir, düzen çok etkiliyor olabilir. Dolayısıyla o çocuk sınıfa girdiğinde o sınıftaki uyuma dikkat etmesi başarıyı bence artırıyor diye düşünüyorum...”

Doğudan batıya birçok yerde çalıştığını belirten Sosyal Bilgiler öğretmeni ise, çalıştığı okullar arasında okulun öğrenmeye uygunluğu açısından bu okulu ikinci sıraya koyabileceğini ifade etmiştir. Bu okulda birinci kat koridorunun orta alanında büyük bir saksı çiçeği bulunmaktadır. Etrafı öğrencilerin oturması için kare şeklinde bankla çevrilidir. Rehber öğretmen bu bankın, koridorda orta alanda yer almasının öğrencilerin koridorda koşuşturup düşmelerini ve zarar görmelerini engellemek için yavaşlamaları amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin sağlığına önem veren bu girişimin belirli bir düzen çerçevesinde yapılması önemli bir durumdur. Ayrıca okul koridorlarında öğrencilerin dinlenmesi için banklar yer almaktadır. Bu banklarda öğrenciler soru çözmekte, arkadaşlarıyla sohbet etmektedir. Okul müdürü, okulda oturmuş bir düzenin ve sistemin varlığına vurgu yapmıştır. Bu sebeple herkesin ne yapması gerektiğini, görev ve sorumluluklarını net olarak bildiğini ifade etmiştir. Daha sonra şu görüşleri paylaşmıştır:

“...Diğer taraftan okulda zaten kendiliğinden süregiden bir kuralları Oturttuğunuz zaman sistem kendiliğinden yürüyor. Yani ben bazı günler okulun koridorlarında dolaşmıyorum bile Yani bir bakıyorum ki üç teneffüs 4 teneffüs çıkmadığım zaman olmuş, ama eğer siz kendiniz kabul etmişseniz öğrenme ortamları zaten kendiliğinden işliyor. Nasıl? Nöbetçi öğretmenlerinizi iyi organize ediyorsunuz. Yani aslında yetişkinlerin kurallara uymuş olması öğrencilerin öğrenme ortamlarını katkısıdır. Başta biz öğretmenlerin kuralları iyi bilmesi ve uyması lazım. Düzen oturursa hiçbir şeye ihtiyaç kalmıyor. Ben bazen toplantıya gidiyorum mesela. Arkamdan okulu sorgulama ihtiyacı duymuyorum. Okulda ne oldu ne bitti diye düşünmüyorum. Bakıyorum da bir başka müdürü 3-5 kez aramışlar. Beni hiç aramadıklarında bundan mutluluk duyuyorum. Çünkü ekibim beni arama ihtiyacı duymadı. Ben olsam da olmasam da burada öğrenme ortamı sağlıklı ve işler yolunda gidiyor, bu da tabii bireylerin sorumluluklarını bilmesinden kaynaklanıyor. Öğretmen sorumluluklarını biliyor, öğrenci sorumluluklarını biliyor, çalışan diğer yardımcı personeller sorumluluklarını biliyor ve doğal olarak öğrenme ortamları sağlıklı bir şekilde yürüyor.” Okul B, Okul müdürü

Okul C’de Teknoloji ve Tasarım öğretmeni düzenli ve disiplinli bir okulda görev yaptığını belirterek okuldaki yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların oluşturduğu düzene öğrencilerin de ayak uydurduğunu vurgulamıştır: “...Öğrencilerde de aynı şekilde derse giriş çıkışlarda kesinlikle geç kalma olayı olmuyor. Biraz aile olmakla ilgili gibi. Yani iyi bir aile ortamı oluşmuş. Burada haliyle ister istemez. Gözünüzü kapatarak çocuğunuzu vereceğiniz bir eğitim ortamı var.” Okul A’nın da Milli Savunma Bakanlığı lojmanı içerisinde yer alması açısından askeri disiplin ve düzenin okula yansıdığı söylenebilir. Bu disiplinli yapı, öğrenci davranışlarına da yansımaktadır. Türkçe öğretmeni öğrencilerin genellikle asker çocuğu olduğu için disiplin cezası olmaktan çok korktuklarını ifade etmiştir: “Bir öğrencim arkadaşıyla kavga ettikten sonra ona disiplin cezası alabileceğini söylemiştik. Sene sonunda bana hocam disiplin cezası aldım mı acaba cezam silindi mi diye sordu. Ben de sildirdiğimi söyledim. Yani öğrenciler disiplin cezası almaktan çok korkuyor.”

Güvenli ve düzenli olmalarının yanı sıra bu okulların “hijyenik” olduğu konusunda da ortak bir kanaat söz konusudur. Her üç okul da Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Temiz Okul, Sağlıklı Okul Projesi” kapsamında “beyaz bayrak” almıştır. Ayrıca okulların stratejik planları incelendiğinde, okulun temizliğine ilişkin memnuniyet oranlarının çok yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Okul B’den Türkçe öğretmeni okulu için “...gerçekten temiz bir okul. Okul müdürünün temizlikle bu kadar ilgilenmesi önemlidir.” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşü destekler nitelikte Fen Bilimleri öğretmeni de şu görüşleri paylaşmıştır:

*“Birincisi fiziki şartlar. Kesinlikle çok önemli yani kötü bir okulda çalışmıyorsunuz. Temiz, düzenli, böyle her şey yerli yerinde o anlamda bu beni çok mutlu ediyor. Çünkü kötü bir lavaboya giriyorsanız, işte öğretmenler odasında kötü bir masada oturuyorsanız, bir sınıfa girdiğinizde temiz ve düzenli değilse bunlar çok önemli. Fiziki şartların temiz ve düzenli olması çok önemli.”*  
Okul B, Fen Bilimleri öğretmeni

### **Etkili İletişim ve Olumlu İlişkiler**

Araştırma kapsamında incelenen okullarda, genel itibarıyla sağlıklı ve olumlu ilişkilerin sürdüğü huzurlu bir çalışma ortamı bulunmaktadır. Okul B ve C’de tam gün eğitim yapıldığı için okuldaki tüm paydaşlar arasında “sıcak, samimi, dostça ve içten ilişkilerin” varlığından söz edilebilir. Ancak Okul A’da, öğrenci sayısının fazlalığından ötürü ikili eğitim yapılmaktadır. Derse giriş ve çıkış saatlerinin uyuşmaması sebebiyle birçok öğretmen birbirini görememektedir. Bu ise, öğretmenler arasında klikleşmeye yol açmıştır. Buna rağmen, birçok öğretmen okulda kendi arkadaş gruplarıyla güzel bir ortamlarının olduğunu, okul dışında da sosyal ilişkilerini sürdürdüklerini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni, bazı destek olan öğretmen arkadaşlarla birkaç öğrenciye burs verdiklerini, birlikte güzel çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmacı da bu öğretmeni burs için para toplarlarken gözleme imkânı bulmuştur. Tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak üç öğrenci burslu olarak okutulmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni, okulda maddi durumu iyi olmayan bazı öğrencilere yardımcı olduklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenler arasındaki güven ve olumlu ilişkilerin varlığına bir işaret olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan Okul C, tek katlı, öğretmen ve öğrenci sayısı görece düşük olduğu için “butik okul” olarak tanımlanabilir. Okulun bu özelliği, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasında yakın ilişkilerin oluşmasını sağlamıştır. Okul müdürü, bu okulu özel kılan şeyin “sıcak iletişim” olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, okul havasının her yönüyle farklı olduğunu, bütünleştirici bir ortama sahip olduklarını belirterek şu sözleri söylemiştir: “...okulda dışlanan veya ön yargıyla yaklaşılan kimse yok. Herkes oyunun içinde. Oyunun dışına birilerini iterseniz orada huzur olmaz. Bizim en iyi yaptığımız şey bu, kimseyi oyunun dışına itmiyoruz. Tam tersi dışarıdakilerini de oyunun içine dâhil ediyoruz.” Bilişim Teknolojileri öğretmeni, okulun butik bir yapıda olmasının öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Matematik öğretmeni de okulda huzurlu bir çalışma ortamı olduğunu söyleyerek çalışanların genellikle güler yüzlü olduğunu, birbirine selam verdiğini, okul dışında da görüştiklerini vurgulamıştır. Bu görüşleri destekler nitelikte

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni de “*Öğretmen çevresi açısından bir aile ortamı gibiyiz. Burada gruplaşma çok fazla yoktur. İnsanlar genelde birbirlerine yakındır. Sohbet ortamı vardır...*” şeklindeki düşünceleriyle okuldaki olumlu ilişkilere odaklanmıştır. Ayrıca 8. sınıf öğrencisi okulda çok mutlu olduğunu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını sevdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Okulumu ve öğretmenlerimi çok seviyorum...okuldaki öğretmenler çok iyi. Çok şanslıyım. Elimde olsa gitmek istemem... Mesela benim çevremde çok iyi ve başarılı arkadaşlarım var. Diğer okullarda...öğrenciler arasında bir birlik beraberlik yok. Yani biz mesela teneffüslerde beraber dolaşıyoruz. Bir takım halinde dolaşıyoruz, birbirimize yardım ediyoruz. Arkadaş çevresi açısından mesela bir şeyi anlamadığımızda, olduğunda dertleşip mutlu olabiliyoruz. Yani kendi kendimize moral verebiliyoruz.”* Okul C, 8. Sınıf öğrencisi

Okul B’de tüm paydaşlar arasında sıcak ve samimi ilişkilerin olduğundan, ayrıca olumlu bir öğrenme ortamının varlığından bahsedilebilir. Okul müdürü, insan ilişkilerinde yargılayıcı ve ceza dilini kullanmadan kabullenici ve yapıcı bir anlayış benimsediğini belirtmiştir: “*Sevgi gözümüzü açık tutmamız lazım insan ilişkilerinde... İnsanları hataları ile yargılamaktan ziyade onları nasıl kazanacağıma bakıyorum... Birçok okulda nöbette öğretmenler isyan ederken buradaki öğretmenlerin hiçbiri isyan etmez. Ben onlara... ceza dilini kullanmadım, hep onların yanında durmaya, yanında yer almaya çalıştım.*” Öğretmenlerle sağlıklı ve sürdürülebilir bir ilişki kurmaya çabaladığını, ayrıca öğretmenlerde yanlış bir izlenim oluşmasını önlemek için çok az sınıf ziyareti yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bunun gerekçesini şu şekilde belirtmiştir: “*...Sınıf ziyaretlerine çok gitmek istemiyorum işin açıkçası, çünkü öğretmenler de şu duygunun oluşmasını istemiyorum: ‘müdür beni gözlemliyor.’ Onlara güven duyduğumu söylemek istiyorum. Benim gözlemlerimle değil, “sen zaten bunu meslek edinmişsin, sen bunun belgesine sahipsin, benim gözlemime de ihtiyacın yok” bu mesajı vermeye çalışıyorum.*”

Araştırmacı okula ilk gittiğinde anket uygulamak için okul müdürüyle birlikte öğretmenler odasına gitmiştir. Orada yer alan tüm öğretmenler, okul müdürü rica ettiği için anketi seve seve doldurabileceklerini belirtmiştir. Araştırmacıya da çok sıcak davranmışlardır. Okul müdürü ve öğretmenler arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Fen Bilimleri öğretmene göre, bu okulda çalışmak istemesinin en büyük nedenlerinden birinin arkadaş ortamının çok iyi olmasıdır. Öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilerin ortak çalışmalar, projeler ve etkinlikler düzenlemeyi kolaylaştırdığı yorumu yapılabilir. Örneğin okulda yürütülen Avrupa Birliği Erasmus+ projesi, bu arkadaşlık ilişkilerinin öğrenmeye katkı

sağladığı somut bir üründür. Okulda öğretmenler arasında evlenme, doğum yapma gibi özel günlerde birliktelik sağlanmaktadır. Araştırmacı bu tarz bir olaya şahit olmuştur. Çocuğu olan bir öğretmen için öğretmenler arasında para toplanmış ve altın hediye alınmıştır. Öğretmenler hediyenin müdür tarafından verilmesini talep etmişlerdir. Daha sonra müdür odasında samimi bir ortamda öğretmene hediyesi verilmiştir. Fen Bilimleri öğretmeni, öğretmenlerin genel olarak iletişime açık ve öğrencilere karşı ilgili olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin rahatça öğretmenlerle iletişim kurduğunu, sorularını sorduğunu ve problemlerini anlattığını vurgulamıştır. Bu görüşü destekler nitelikte öğrenciler de öğretmenlerle rahat iletişim kurduklarını, herhangi bir soru veya sorunları olduğunda öğretmenlerinin gerekli desteği sağladığını ifade etmişlerdir. Dahası öğrenciler okulda değerli olduklarını hissetmektedirler. Okuldaki tüm çalışanların öğrencilerle ilgilendiğini, onlarla duygusal bağ kurduğunu vurgulamışlardır. Bir öğrencinin okul hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

*“...Buraya gelmeyi ortam sıcak olduğu için seviyorum. Bir insan ailesinin yanında mutlu olur. Ben de burada kendimi ailemin yanında hissediyorum... öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim çok güçlü, iyi bir iletişim kurabiliyoruz. Öğretmen, öğrenciye olumlu yaklaşıyor. Eğer olumlu yaklaşımasaydı öğrenci de uyumlu yaklaşmaz idi. Karşılıklı bir ilişki var aslında, sıcak ve samimi...”* Okul B, 8. Sınıf öğrencisi

Öğrencilerle yakın olmaya, onlarla göz teması kurmaya dikkat ettiğini belirten Türkçe öğretmeni öğrencilerle ilişkisini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okulun ilk günü tahtaya numaramı yazarım. İlk veli toplantısında mutlaka tahtaya telefon numaramı yazarım ve şunu söylerim ‘saat 12’ye kadar öğrenciyi ilgilendiren herhangi bir problemde lütfen bana dönün.’ Çünkü soruna anında müdahale edilirse çözülebilir. Benimle iletişime lütfen açık olun derim çocuklar benimle çok net konuşurlar, her şeyleri anlatırlar, çok rahattırlar.”* Okul B, Türkçe öğretmeni

### **Karşılıklı Güven ve Saygı**

Araştırma kapsamında incelenen okullarda, ortaya çıkan bir diğer kategori “karşılıklı güven ve saygı”dır. Buna göre, okullarda paydaşlar arasında güven ve saygı temelli ilişkilerin yürütüldüğü söylenebilir. Her bir okuldaki ortak kanaat, iletişimin karşılıklı saygı çerçevesinde ilerlediği şeklindedir. Bu durum, Okul A’daki Sosyal Bilgiler öğretmenin “...okulda herkes ile samimi olmayabilirim, ancak saygı temelli birbirimize selam veririz.”

tabiriyle daha iyi açıklanabilir. Okulda herkesin birbirine saygı duyduğunu vurgulayan Okul C'nin Okul müdürü, okuldaki güven ilişkini şu sözlerle açıklamıştır: “...Okulu özel yapan özelliklerden biri de karşılıklı güven. Bu binanın içerisinde hiç kimsede art niyet yok burada arkadaşına gözüm kapalı güvenebilirim, o da bana güvenir. Benim odam kapım çekmecem hep açıktır, bu beni çok mutlu eder. Hiçbir yer kapalı değildir. Çocuk mesela elli kuruş bulmuştur bana getirmiştir bu çok güzel bir şey elli kuruşu kaybeden gelirse buradan alır gider.” Okul B’de öğrenim gören öğrenci ise, tüm öğretmen ve öğrencilerin genellikle birbirlerini tanıdığını, böylece okulda karşılıklı bir güven ortamının oluştuğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte her üç okulda da velinin okul yönetimine ve öğretmenlere güvendiği söylenebilir. Okulların yüksek oranda tercih edilmesi, toplumun okula güven duygusunun bir göstergesi olabilir. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okulun belirlediği politikalar genellikle veliler tarafından benimsenmektedir. Ayrıca okul çaplı sosyo-kültürel etkinlikler, geziler ve ziyaretlere veli katılımı çok yüksektir. Bunlar da velinin okula güvendiğinin, okulu desteklediğinin bir işareti olabilir. Okul müdürlerinin velilerin okula güven duygusu ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“... sıcak iletişimin, sağlıklı iletişimin olduğu yerde hiçbir şey gizli kalmıyor. Yani bize bir güven var. Vatandaş okulda çocuğum güvende diyor.” Okul C, Okul müdürü

“Bizim velimiz kurumuna güvenmektedir, okulu ekonomik olarak desteklemektedir. Aynı zamanda yönetime aşırı bir saygı vardır. Bu saygının bizim iletişim dilimizin güçlü olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Yani aynı bölgede uzun bir süredir çalışıyorum... Özellikle de birçok velim anaokulu sürecinden bile tanır beni. Bu bölgede tanınan bir okul müdürüyüm. Veli benim ilkelerim olduğunu kabul eder. Güvenli bir müdür olduğumu düşünür, kuralları işleten bir müdür olarak görür. Aslında toplumda kabul görmüş bir yöneticiyim. Yani okula öğrencisini kayıt ederken bunu ifade eder. Derler ki “siz burada olduğunuz için biz öncelikle bu okula geliyoruz”. Yönetime karşı toplumsal bir güven var.” Okul B, Okul müdürü

### **Okulun Fiziki İmkânları ve Öğrenme Fırsatları**

Okulun fiziki imkânları ile okulda sunulan öğrenme fırsatları, öğrenme ortamının niteliğini etkileyen önemli bir bileşen olarak düşünülebilir. Olumlu öğrenme ortamları teması altında ulaşılan son kategori, “okulun fiziki imkânları ve öğrenme fırsatları” kategorisidir. Analizler sonucunda bu kategori kapsamında, bazı okulların fiziki imkânlarında çeşitli yetersizlikler olmasına rağmen öğrenciler için zengin öğrenme fırsatlarının sunulduğu söylenebilir.

Okulların fiziki imkânları birlikte değerlendirildiğinde, özellikle Okul A ve C'nin yeterli fiziki imkânlara sahip olmadığı ifade edilebilir. Okul A'da görüşülen tüm öğretmenler *“keşke bu okulun fiziki şartları daha iyi olsa”* görüşünü paylaşmışlardır. Bu bağlamda; dersliklerin yetersizliği sebebiyle sınıfların kalabalık olması, spor salonu, kütüphane ve bilgisayar laboratuvarı gibi mekânların eksikliği, öğretmenler odası ve konferans salonun yeterli büyüklükte olmaması gibi fiziki yetersizlikler sıralanabilir. Türkçe öğretmeni okuldaki yer sıkıntısı nedeniyle yapmak isteyip de yapamadıkları etkinlikler olduğunu vurgulamıştır. Örneğin; şiir dinletisi, tiyatro gibi sanatsal etkinlikler yapmak istemesine rağmen öğrencilerle çalışabilecek yer sıkıntısı nedeniyle bu etkinlikleri gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. Ancak Rehber öğretmeni, önceki çalıştığı okullarla kıyasladığında fiziksel anlamda yoksunluğa rağmen bu okulu çok başarılı bulduğunu belirtmiştir: *“Bu kadar zor şartlara rağmen bu kadar çalışmayı nasıl yapıyoruz ben kendi kendime hayret ediyorum. Buranın o kadar çok eksiği var ki fiziksel anlamda... Fiziksel koşullar öğrenmede ne kadar etkili? Burada böyle bir şey var, ben bunu kendi içimde değerlendirmeye çalışıyorum. Fiziksel koşulun her şey olmadığını ben bu okulda öğrendim. Bu okul da bu kadar yokluğa rağmen başarılı diyorum. Sınıflar kalabalık mesela... bu okul mucize bir okul diyorum.”*

Okul C'nin fiziki imkânları incelendiğinde ise, aslında okulun ilk açıldığı dönemde birçok imkâna sahip olmasına rağmen son yıllarda öğrenci sayısının artmasıyla laboratuvar, çok amaçlı salon ve bazı atölyeler dersliklere dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin neredeyse tamamı, son yıllarda yaşanan okul mevcudundaki dramatik artışa dikkat çekmiştir. Aslında bu artışın memnuniyet verici olduğunu ifade ederek okulun talep edilen bir okul olduğunu göstermesi açısından önemli olduğunu da belirtmişlerdir. Ancak, fiziki şartları olumsuz etkilediği için okul üzerinde bir meydan okuyucu unsur olarak değerlendirilmiştir. Buna rağmen okul ortamını verimli bir şekilde kullanabilmek adına çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Örneğin, spor salonu yok ama okulun ana holünde bir masa tenisi alanı oluşturulmuştur. Araştırmacının okul ziyaretlerinde, öğrencilerin genellikle masa tenisi oynadığı gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan kısa sohbetlerden anlaşıldığı üzere masa tenisinde oynama, belirli bir plana bağlanmıştır. Buna göre rehber öğretmen tarafından her sınıf ve şube için masa tenisi oynama sistematik olarak sıraya koyulmuştur. Nöbetçi öğretmenden raket ve top alarak masa tenisi oynanmaktadır. Ayrıca okul bahçesinde voleybol, basketbol ve futbol alanları bulunmaktadır. Hava şartlarının iyi olduğu günlerde öğrencilerin bahçede oyunlar oynamaktadır.

Diğer iki okulun aksine Okul B, fiziki imkânları açısından donanımlı bir okuldur. Buna göre okulda; dersliklerin yanı sıra çok amaçlı salon, çok amaçlı saha, destek odası, Z kütüphane, fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, iş ve beceri atölyeleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, okulun fiziki imkânlarından genel itibarıyla memnundur. Okulda, spor etkinliklerinde aktif olarak kullanılan bir spor salonu ve çeşitli enstrümanlarla donatılmış bir müzik odası bulunmaktadır. Ayrıca bu okul, çoğu resmi okulda olmayan “Z Kütüphane”ye sahiptir. Burası hem internet bağlantılı bilgisayar ve tabletlerle donatılmış dijital kütüphane hem de basılı kitapların olduğu kütüphane özelliğindedir. Ayrıca öğrencilerin rahat bir ortamda çalışmaları için armut koltuklar, yer minderleri ve estetik masalarla donatılmıştır. Öğrenciler galoşunu giyerek oraya girip çok rahat bir şekilde zamanını değerlendirmektedir. Türkçe öğretmenleri, bu kütüphanede kitap okuma saatleri düzenlemektedir.

Okulların öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatları incelendiğinde, genel itibarıyla her okulda öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik ve kişisel gelişimini destekleyecek zengin öğrenme fırsatlarının olduğu söylenebilir. Akademik açıdan ele alırsak her okulda çeşitli akademik kurslar düzenlenmekte ve farklı branşlarda TÜBİTAK-4006 Bilim Fuarları Destekleme Programı kapsamında projeler yapılmaktadır. Okul C’de bu projelerden birine katılan 8. sınıf öğrencisi, proje kapsamında arkadaşlarıyla çeşitli araştırmalar yaptığını, öğretmenlerinin teşvikiyle merak duygusunun arttığını belirtmiştir. Aynı okulda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenin aktif proje çalışmaları yürüttüğü, öğretmenlerle ortak projeler geliştirdiği gözlenmiştir. Bilişim Teknolojileri öğretmeni bu öğretmen hakkında şu sözleri paylaşmıştır: “...Hanım, Fen bilgisi öğretmeni. 4 tane proje yürütüyor. Çeşitli grupları var. Her sınıfta genelde altıncı sınıflar. Artı diğer öğretmen arkadaşları da tetikliyor... Bir projeye kattı beni de keza aynı şekilde bir projeye katıyor... hoca büyük bir güç burada, yani okulun tanıtımı için de çok büyük bir güç.”

Öğrenme fırsatları açısından en dikkat çekici çalışmalardan biri, Okul B’de yürütülen ve öğrencilerde “girişimcilik becerisini” geliştirmeyi amaçlayan uygulamadır. Okul ziyaretlerinin birinde araştırmacının da şahit olduğu bu uygulamayı okul müdürü şu şekilde açıklamaktadır:

*“Çocuklarımız bu uygulamayla girişimcilik öğrenirler... çok önemli bir değer olan girişimciliği. Biz şöyle yapıyoruz mesela öğretmenleri ile sınıflarıyla bir hafta bir sınıf belirliyoruz. Her hafta bir sınıfımız olmak kaydıyla mini bir sergi açıyorlar burada aileleri ile yaptıkları bir gıda olabilir, başka bir ürün olabilir. Bu sergide öğrenciler bu ürünlerini satıyorlar, girişimcilikte bulunuyor. Kermes*

*değil, biz onu Mayıs ayında yapıyoruz ama bir satış olarak bir girişimci ilk olarak tanımıyoruz. Hedef girişimcilik becerisi kazandırmaktır. Öğrencilerimizin iletişim becerilerini kullanarak pazarlama ve girişimcilik becerilerini geliştirmeyi istiyoruz.” Okul B, Okul müdürü*

Okullarda öğrencilerin başarı hazzı yaşamalarını desteklemek, birlikte ortak çalışmalar üretmelerini sağlamak için çeşitli yarışmalar düzenlenmektedir. Örneğin Okul B’de Avrupa Birliği projesine logo belirlemek için “logo yarışması” düzenlenmiştir. Öğrenciler, okulun uluslararası bir projesine dâhil edilmiş, öğrenciler de bu projede bir pay sahibi olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni, okul yönetiminin arada sırada derslere girip öğrencilerle konuşmasının, onların görüşlerini doğrudan veya toplu olarak almasının öğrencilerin özgüvenini, kendi görüşlerini özgürce ifade edebilmesini geliştirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte okul olarak öğrencilerin daha geniş açılarda düşünmelerine ve girişimciliklerine fırsat tanıdıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

*“...Bu sene bir proje yaptık, üretim dağıtım tüketim ünitesi diye bir üniteydi. Bir sınıfta çocuk şunu beklemiş herkesin anlatımını bekledi, ben sonra konuşayım dedi. Herkes söyledi benim şu kadar sermayem var, bunu yapacağım şunu yapacağım diye. En sonunda o ben bekleyeyim bekleyeyim diyene söz verdim. Hocam dedi ‘arkadaşlarımın bu işi yapabilmek için sermayeye ihtiyacı varmış, ben de bir banka açmayı hesaplıyorum. Ülkenin neresinde olursa olsun ben onlara bu katkıyı vereceğim. Ondan sonra da ülke dışında uluslararası bir boyuta doğru büyümeye hedefliyorum.’ Bu benim anlattığım kısa bir özeti çocuk bunun için oturmuş sayfalarca yazmış, reklamını yapmış. Diğer bütün öğrenciler gibi yani çocuklar bu girişimcilik ruhuna her an sahipler ve okul bunu da daha etkin hale getiriyor. Yani ben de bir babayım bazen ev ortamında daha net ve otoriter olduğumuzda çocukların anlatım düzeyini kesebiliyoruz ya da düşüncelerinde belirli bir ket vurmuş oluyoruz. Ama okulda biraz daha profesyonel davrandığımız için herhalde onların daha geniş açılarda düşünmelerine fırsat tanıyoruz, bunun gibi daha çok örnekler var. Yani iş ortaklığı teklif ediyorlar birisi konuşuyor hemen diğer taraftan diğeri öyle yapacak mısın ben kerestecilik ile uğraşıyorum gel birleşelim diyorlar, şirket birliktelikleri doğuyor.” Okul B, Sosyal Bilgiler öğretmeni*

Okullarda genel itibarıyla öğrencilerin takım olarak öğrenmesine fırsat veren “akademik oyun”lar düzenlendiği söylenebilir. Bu oyunların daha çok sınıf düzeylerinde olduğu söylenebilir. Bu oyunlarla öğrencilerin derse ve konuya daha çok motive olduğu, eğlenerek öğrendiği ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak bu okullarda öğrencilerde çevre bilincini geliştirmek, doğa ve hayvan sevgisini artırmak için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Her okulda öğrencilerle birlikte

belirli dönemlerde fidan dikimi ve çevre temizliği yapılmaktadır. Ayrıca, okul bahçesinde evcil hayvanlar için kulübeler bulunmaktadır. Okul C Müdür yardımcısı, öğrencilerinin çevre bilinci konusunda memnuniyet verici düzeylerde olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

*“... mesela çocuklar geliyor şunu söylüyorlar: ‘Bizim ders boş, bizim ders beden onlar maç yapıyor. Biz hortum çekelim ağaçları sulayalım.’ Bu tip talepler geliyor, bu insanın hoşuna gidiyor. Yani şimdi bunu söylemesi demek ki biz dikerken ya da biz sularken görmüş, etkilenmiş vs.”* Okul C, Okul müdür yardımcısı

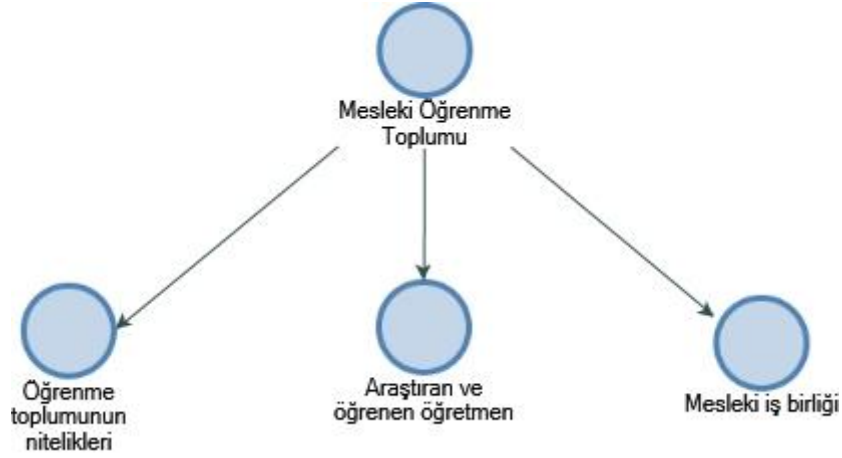
Okul B Türkçe öğretmeni ise, bu konuyla ilgili kendi geliştirdiği ufak çaplı projesinden bahsetmiştir:

*“...şu anda pandemi döneminde benim yaptığım bir çalışma var: Benim bir çiçeğim var. Okul açılınca dikeceğim diye çocuklara evde bir saksı çiçeği edindirdim. Bakımını üstlendiler. Okullar açılınca müdürümüzden izin aldık. Okul bahçesinde hobi bahçesi yapacağız.”* Okul B, Türkçe öğretmeni

Okullarda her yıl düzenli olarak müzelere geziler düzenlenmektedir. Bununla birlikte Okul A Müdür yardımcısının tabiriyle, *“okulları yaşayan bir ortam haline getirmek amacıyla”* ücretsiz olarak okulda öğrenci ve veliler için sanat, spor ve hobi kursları yapılmaktadır. Son olarak araştırma kapsamında incelenen okullarda öğrenci, veli ve öğretmenlerle okul bahçesinin, duvarlarının, koridorlarının çeşitli estetik çizimlerle boyandığı görülmektedir. Aslında burada önemli olan nokta öğrenci, veli ve öğretmenlerin okulu daha yaşanabilir bir yer haline getirmek için birlikte ortak bir çalışmada yer almalarıdır.

### **Mesleki Öğrenme Toplumu**

Araştırmada incelenen etkili okullarda, mesleki iş birliği ve öğrenmeye dayalı bir “mesleki öğrenme toplumu”nun olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda, bu tema altında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar; (i) öğrenme toplumunun nitelikleri, (ii) araştıran ve öğrenen öğretmen ve (iii) mesleki iş birliğidir. (Şekil 9).



Şekil 9. Mesleki öğrenme toplumu tema ağacı

### Öğrenme Toplumu Nitelikleri

Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğrenme toplumlarının çeşitli niteliklere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nitelikler, okullardaki öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen, yönlendiren ve destekleyen inançlar, değerler ve kabuller olarak değerlendirilebilir. Bu niteliklerin başında “paylaşılan ortak amaçlar” gelmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, okul toplumu olarak herkesin üzerinde anlaşma sağladığı ortak amaçlara ulaşmak için çalışmalarını yürüttüklerini belirtmişlerdir. Okul B’nin müdür yardımcısı, kurum kültürünün getirdiği bir nosyon olarak herkesin ortak bir hedef için çalıştığını ifade etmiştir. Bu ortak hedef ise genel itibarıyla; “*öğrencinin öğrenmesi, temel yaşam becerileri ile insani ve ahlaki beceriler edinmesi, mutlu ve başarılı olması*” şeklinde ifade edilmiştir.

Okullardaki öğrenme toplumlarının bir diğer niteliği, “öğrenmeye bağlılık” olarak açıklanabilir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel itibarıyla öğrenme serüvenlerinin sürekli devam ettiği ve görev sürelerinin hangi aşamasında olurlarsa olsunlar öğrenme ve değişime sürekli açık oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürleri, azınlıktaki bazı öğretmenler haricinde öğretmenlerinin genel itibarıyla sistemde yer alan değişikliklere göre kendilerini yenilediği ve öğrenmeye açık olduğu görüşünde hemfikirdir. Örneğin Okul B Fen Bilimleri öğretmeni, okullarında çok fazla lisansüstü eğitim yapan öğretmen olmamasına rağmen kişisel ve mesleki gelişim açısından proje, seminer gibi öğrenme etkinliklerine katılmak isteyen çok fazla öğretmen olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak müfredatın ve soru tiplerinin değişmesi

ve akademik anlamda başarılı öğrencilerin olması kendilerini yenilemeyi zorunlu kıldığını vurgulamıştır.

Son olarak araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer öğrenme toplumu niteliği, “bilgiyi paylaşma ve yayma” şeklinde ifade edilebilir. Bu doğrultuda, her üç okulda da okul yöneticileri dâhil öğretmenler arasında etkin bir bilgi paylaşımının olduğu söylenebilir. Bu paylaşım sonucunda bireysel çapta elde edilen bilginin ilk olarak öğretmenler arasında, daha sonra ise okul boyunca yayılması öngörülebilir. Örneğin Okul A’da görüşülen tüm öğretmenler; okul içinde öğretmenler arasında, özellikle de zümre öğretmenleri arasında bilgi paylaşımı ve fikir alış verişinin yoğun bir şekilde yapıldığını söylemişlerdir. Öğrencilere ilişkin konular, mesleki seminer, konferans veya etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, müfredat çalışmaları gibi konular üzerinde görüş alış veriş ve paylaşımı yapıldığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni konuyla ilgili şu görüşleri paylaşmıştır: *“Zümre öğretmenim ile iyi anlaşıyoruz, o benle paylaşır, ben onla paylaşıyorum. Sınavlarımızı mutlaka ortak yaparız. Bir birimizle testlerimizi, dokümanlarımızı, konularımızı paslaşırız... Hiçbir şekilde hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz.”* Rehber öğretmen ise, katıldığı seminer, konferans veya diğer etkinliklerde aldığı notları öğretmen arkadaşlarıyla paylaştığını belirtmiştir. Ayrıca okul müdürüne de bu etkinlikle ilgili geri bildirim verdiğini, onu bilgilendirdiğini vurgulamıştır.

### **Araştıran ve Öğrenen Öğretmen**

Araştırmada incelenen üç okulda ortak olarak kendini geliştiren, araştıran, mesleki heyecanını kaybetmeyen ve sürekli öğrenen okul yöneticileri ve öğretmenler büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğretmenler, genel itibarıyla kendilerini *“yenilikçi, dinamik ve öğrenen öğretmen”* olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte her üç okulun da başarılı olmasında hazır bulunuşluğu yüksek ve başarılı öğrencilerin yanı sıra nitelikli, alan uzmanı ve deneyimli çalışma kadrosunun varlığına değinilmiştir. Öğretmenler genel itibarıyla kendilerini nitelikli ve kendini geliştiren öğretmenler olarak ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin öz-yeterlik algıları güçlüdür. Okul B’de Türkçe öğretmeni okul ve öğretmenler hakkında *“gelişmeye açık”* sıfatını kullanmıştır. Buna ek olarak *“Ben mesleki anlamda okumayı ve araştırmayı çok seviyorum, araştırdıklarımı uygulamayı seviyorum...”* şeklinde düşüncelerini iletmiştir. Okul müdürü ise, öğretmenlerinin yenilikçi ve dinamik

olduğunu, mesleki kıdemlerine rağmen tükenmişlik sendromu yaşamadıklarını ve halen şevkle çalıştıklarını altını çizmiştir. Bu konuyla ilgili diğer düşünceleri şu şekildedir:

*“Bence istediğiniz kadar fiziksel mekânlar yaratın, istediğiniz kadar süsleyin hiçbir yol kat edemezsiniz; niye içinde eğer nitelikli öğretmen yoksa. Bence en güçlü ayakta tutan durum öğretmen kadrosudur...Kendini geliştiren bir öğretmen yapımız var, aslında öğretmenler arasında tatlı bir rekabet vardır...Ayrıca okuyan bir öğretmen kadrom var, en azından kitap okumayı severler. Okulumuzda Z kütüphane var. Ara sıra oraya girer kitap okurlar... Öğretmenlerimizin mesleki heyecanlarının olduğunu düşünüyorum”* Okul B, Okul müdürü

Okul B’de Müdür yardımcı ise, öğretmenler hakkında şunları söylemiştir:

*“...Şimdi buradaki öğretmenlerimizin en azından hala dinamik olduklarını düşünüyorum. Yani artık işte emekliliğimiz geldi ya da böyle bir sorunumuz yok. Öğretmenler dinamik, kendilerine yeniliğe açık, donanım olarak da geliştirmeye çalışıyorlar her türlü anlamda.”* Okul B, Müdür yardımcısı

Rehber öğretmen ise, bu okulu etkili kılan en önemli kriterlerden birinin iyi bir eğitim kadrosuna sahip olması şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak işini seven, işine önem veren, çaba sarf eden yaratıcı öğretmenlere sahip olduklarını vurgulamıştır. Buna ek olarak öğrenmeye açıklık anlamında emekliliği doldurmasına rağmen araştıran, öğrenen ve üreten öğretmenlerin varlığına dikkat çekmiştir:

*“...öğrenmeye açıklık anlamında sorduğunuz zaman benim çok takdir ettiğim arkadaşlarım var. Mesela emeklilik, aslında ilgili süreyi doldurmuş ama hala kitap yazmaya çalışan, soru üreten ya da işte bu sokaklar, hani işte Türkçe sokağı, Fen sokağı vesaire yapılacağı zaman hemen ortaya çıkıp şöyle yaparız, böyle de yaparız biraz araştıralım tarzı girişimci arkadaşlarımız var.”* Okul B, Rehber öğretmen

Fen Bilimleri öğretmeni, araştırma ve öğrenmeyi sevdiğini, ayrıca birçok projede ödül aldığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler için ders notları çıkarmaya gayret ettiğini belirtmiştir. Bu notların öğrenciler ve veliler tarafından çok kabul gördüğünü ve beğenildiğini vurgulamıştır. Bu düşüncüyü geliştirmeyi, bu notları etkinlikler ve sorularla destekleyerek bir kitap yazmaya çalıştığını ifade etmiştir: *“...Şu anda çok büyük bir kısmı tamamlandı. Bununla ilgili bağlantılar kurmaya çalışıyorum. Çünkü neyi soracağımı çok iyi biliyorum. Neyi önemsediyimi çok iyi biliyorum. Bu aşamada bunun için emek veriyorum. Bu kitabı çıkarmaya çalışıyorum.”* Bununla birlikte, müfredatın değişmesi ve yeni nesil soru

tipleriyle birlikte teknolojiye ayak uydurmak zorunda olduklarını, kendilerini yenilemenin bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca şu görüşleri paylaşmıştır:

*“Yani dijital ortamda yapamadığım bir şey kalmamasını istiyorum. Bununla ilgili mesela bilgisayar kursuna gittim. Bundan beş yıl önce, bir öğrencim bana ders verdi. Yani Word’ü iyi kullanabilmek, Excel’i iyi kullanabilmek kesinlikle size çok büyük artılar getirir. Çünkü artık sınav sorularımızı elle yazmıyoruz. Kesinlikle şey ortamında yazıyoruz. Orada ne kadar istediğiniz soruyu sorabilmek, sizin oradaki becerinize bağlı oluyor. Yoksa öbür türlü kes yapıştırdan ibaret kalıyor. Şekil çizmeyle ilgili çeşitli programlar indirip onlar üzerinde denemeler yazıyorum.”* Okul B, Fen Bilimleri öğretmeni

Sosyal Bilgiler öğretmeni bu okulun öğretmenlerini diğer okullardan ayıran özelliğin “değişime ve gelişime açık” öğretmen yapısı olduğunu belirtmiştir. Daha sonra ise şu düşüncelerini paylaşmıştır:

*“...Evet iyi bir hamur var elimizde ve biz bu hamuru iyi bir şekilde yoğurabiliriz. Tamamen öğretmenin kendi kişisel gelişim ile alakalı bence...şu an kendi kütüphanemde eğitim ile mesleki alanımla ilgili birçok paylaşım içeren kitaplar var onları okudum, kendimi geliştirmek zorundayım...Şu dönemde bile 4 tane 5 tane hizmet içi eğitimi tamamladım.”* Okul B, Sosyal Bilgiler öğretmeni

Benzer şekilde Okul C’de de dinamik, araştıran ve öğrenen öğretmenlerin varlığına vurgu yapılmıştır. Okul müdürü, okul olarak yeniliği araştırdıklarını, yenilikçi uygulamaları hayata geçirdiklerini belirtmiştir:

*“...Araştırıyoruz, internetten yararlanıyoruz. Dünyadan yararlanıyoruz, sadece Ankara’dan değil, üç beş okuldan değil. Biz dünyada ne olup bitiyor hepsini araştırıyoruz. Yeni bir uygulama varsa onu biz mutlaka önce yaparız. Mesela bu çevrede yabancı dil uygulaması yapan ilk okul biziz. Talim ve Terbiye Kurulu bir karar çıkardı, o zaman validen onay alınıyor. Yabancı dil ağırlıklı şube açmak için 11 saat yabancı dil ağırlıklı yapıyoruz. Şimdi bizim ayrıcalığımız burada ortaya çıkıyor ben şimdi onay almak için ilçeye yazı yazdığımda ilçemiz bana şunu söyledi: ‘ya hocam böyle bir şey mi vardı ya.’ İnanır mısınız komik ama böyle. Şimdi eğitim öğretime bakan şube müdürünün haberi yok, şefin haberi yok. Benim yazdığım yazıya telefon edip ‘hocam ya ben o metni ilgi tutmuşum talim terbiye kurulundan falan sayılı kararına göre şu şekilde yapılmıştır işte valilikten onaylanmıştır.’ inanır mısınız benden o yazının metnini istiyor eğitim öğretim bölümüne bakan şefimiz. Bizim okulumuzun farkı bu, değişiklikleri ve yenilikleri takip ediyoruz. Ve bu çevrede ... ilk yabancı dil ağırlıklı okul biziz o nedenle”* Okul C, Okul müdürü

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, sosyal medya, eğitim sayfaları ve blogları gibi internet tabanlı araştırmaları sürekli yaptığını, oradan birçok şey öğrendiğini ve sınıflarda uyguladığını ifade etmiştir. Bilişim Teknolojileri öğretmeni ise, alanı gereği gelişen teknolojiye karşı kendisini sürekli geliştirmek, araştırmak ve öğrenmek zorunda olduğunu şu düşüncelerle vurgulamıştır:

*“...Yani siz bireysel olarak kendinizi ne kadar geliştirebilirsiniz o kadar geliştiriyorsunuz. Geliştirmesenzaten sistemin içinde kayboluyorsunuz, mecbur kalıyorsunuz bir nevi. Biz de bireysel olarak kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz. İşte sanal ortamlarda sosyal medya grupları bunlar. Gruplarımız var. Onlara üye oluyoruz. Hem soru ihtiyacımızı oradan karşılıyoruz hem de değişik metotlar. Arkadaşlar videosunda yayınlıyorlar ya da anlatıyorlar da oradan da kendimize pay çıkarıyoruz bir şeyler. Dediğim gibi mesleki gelişim hocamın da dediği gibi hiçbir şekilde yüz yüze eğitim alma şansımız olmuyor. Çok az oluyor. Tamamen bireysel öğrenme ihtiyacından da kaynaklanıyor.”*  
Okul C, Bilişim Teknolojileri öğretmeni

Okul müdür yardımcısı, COVID-19 pandemi döneminde eğitim ve öğretimin uzaktan yapılması sürecinde öğretmenlerin teknoloji sınavını başarıyla atlattığını belirtmiştir. Öğretmenlerinin teknolojiye çok çabuk uyum sağladığını belirterek bu durumu, öğretmenlerin değişime ve yeniliğe açık olduklarının bir göstergesi olarak yorumlamıştır. Son olarak Okul A için de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendini yenilemesi, değişime ve öğrenmeye açıklık, sürekli araştırma ve üretkenlik açısından benzer şeyler söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmeni, akademik olarak başarılı bir okulda olmanın kendini sürekli yenilemeyi gerektirdiği için çok güzel bir duygu olarak tanımlamıştır. Daha sonra şu düşünceleri paylaşmıştır:

*“...Hep yarış içindeyiz. Her zaman hazır ve yenilikleri öğrenmeye açığım. Ben evde her daim bilgisayar başındayım. Hep kendimi hazır daha fazla çocuklara bir şeyler vermek için mücadele eden bir öğretmen konumundayım. Burada kendini sürekli hazır hissetmen gerekiyor...Benim eşim de tarih doçenti. Dolayısıyla onun makaleleri, sempozyumları, yazımı, düzeltilmesi her şeyi benden geçer. Dolayısıyla ben zaten hep hazırım. Alanı hep takip ediyorum. İnternette üye olduğum bazı siteler var onları takip ediyorum. Yeni bir şey varsa onu öğrenmeye çalışırım. Alanımla ilgili seminerleri yapmaya çalışıyorum. Geçen sene zenginleştirilmiş eğitim seminerine katıldım mesela.”*

Okul A’da öğretmenlerle yapılan görüşmelerde şu görüşler ön plana çıkmıştır:

*“... öğretmenler değişime direnç göstermiyor. Uyum sağlıyorlar. Özellikle teknolojiye uyum sağlama gibi akıllı tahtalar, EBA gibi platformları aktif olarak kullanıyoruz” Okul A, Türkçe öğretmeni*

*“Öğretmenlerin tutumu da önemli öğretmenler de kendini geliştiren ve geliştirmeye açık olup bitenden haberdar eğitimdeki gelişmelerden bilgi sahibi teknolojik gelişmelerden teknolojiyi kullanabilen öğretmenlerimiz var... Bizler değişime açığız. Yeni bir uygulama olduğunda denemek, öğrenmek isteriz. Whats up gibi uygulamalarla bunu paylaşıyoruz.” Okul A, İngilizce öğretmeni*

Okul Rehber öğretmeni, öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemesi ve çağın gereklerine göre değişmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan kendisini yeterli görmeyip daha çok öğrenme sürecine dâhil olmaya gayret ettiği anlaşılmaktadır:

*“Ben eğitimi seven inanan bu insanların kendini geliştirmesini düşünen biriyim. 4 senelik diplomayla bu işler yapılmaz. Bu süreçte yapamazsın. Çocuklar değişti çocukların ruh sağlığı değişti bu çağda yapamazsınız. Şu anda ben seminerlere yetişemiyorum. Gitmem gerektiğini düşünüyorum. Bunları öğrenmem lazım. Atılım Üniversitesinin semineri vardı. Mesleklerin değişimi ile ilgili. Öğrencilere bunları aktarmam gerekiyor velilere aktarmam gerekiyor. Ondan sonra TED üniversitesinin çalışması vardı, ona gitmem lazım. Ergenlerde depresyonla ilgili. Bunları ben takip ediyorum çünkü tazelenmem lazım. O çocuklarla birlikte yeniden yenilenmem lazım.” Okul A, Rehber öğretmen*

Okul A’da öğrenim gören 7. sınıf öğrencisi öğretmen kadrolarının çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla hem genel kültür hem de dersleri anlamında öğretmenlerinden çok şey öğrendiğini ve bundan keyif aldığını vurgulamıştır.

### **Mesleki İş Birliği**

Araştırma kapsamında mesleki öğrenme toplumu teması altında “mesleki iş birliği” kategorisine ulaşılmıştır. Her üç durumda yapılan analizler sonucunda, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında mesleki iş birliği ve dayanışmaya dair kanıtlar bulunmaktadır. İş birliği açısından ilk olarak “zümre çalışmaları” vurgulanmıştır. Özellikle Okul A ve Okul B’de etkili zümre çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Zümre kararlarının kâğıt üzerinde kalmayıp uygulandığını belirten Okul B Müdür yardımcısı şu görüşleri paylaşmıştır:

*“... Zümrelerin gerçekten ortak ve verimli çalışmalar yaptığını düşünüyorum... Bizde müdür zümreleri okuduğu için herkes zümre çalışmalarını planlayarak uyguluyor. Yani zümredeki gündem maddelerinden öğretmenlerin haberleri var, ne yazdıkları o dönem boyunca ne planladıklarından haberi var. Amacına uygun*

*kâğıt üzerinde olmayan bir zümre yapılıyor. Yani gerçekten zümre yapılıyor...”*  
Okul B, Müdür yardımcısı

Türkçe öğretmeni de “zümre dinamiği ve iş birliği” ne vurgu yapmıştır. Zümre arkadaşlarıyla iş birliği halinde ortak çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca şu görüşleri paylaşmıştır:

*“Öncelikle şöyle söyleyeyim okulumuzda en önemli çalışma öncelikle zümre bazındadır. Biz zümre bazında çalışırız. Zümre dinamiği, zümre işbirliği çok önemlidir. Türkçe zümresi anlamında çok şanslı bir zümrem var. İnanılmaz, birimizin yaptığı çalışma 8 Türkçe öğretmeniyle sekizimiz tarafından aynı anda uygulanır, geliştirilir. Birimizin aldığı karar hepimizin kararıdır. Çatışmalarımızı bile biz zümre içerisinde halleder okul idaresinin karşısına böyle çıkarız... ve işbirliği halinde çalışırız çünkü okul başarımız çok önemlidir bu inanmışlık ile ilgili bir şey okul başarısı gerçekten önemlidir ve ciddi anlamda dayanışma görür zümre bazında söyleyeyim. Yıllık plan, kütüphane tasnifi ve diğer şeyler işlevsel hale getirilir hemen iş bölümü yapılır. Hatta zümre başkanının belirlenmesi ile bizim aramızda o kadar güzel çözümlenir ki hemen belirlenir ve idareye ismi verilir. Birinin yapmak istediği bir şey varsa diğeri nasıl yardımcı olabilirim, sana yük oldu mu gibi sorular sorar. Bir yerden bütün arkadaşlar aynı anda paylaşıyoruz.”* Okul B, Türkçe öğretmeni

Okul A Türkçe öğretmeni de zümre iş birliğine değinerek zümre arkadaşlarıyla çok iyi anlaştığını ve bir sinerji oluşturdıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak yeni bir şey bulduğunda veya mesleki anlamda önemli, dikkat çekici bir şey olduğunda bunu zümreleriyle paylaştığını ifade etmiştir.

Mesleki iş birliği açısından ikinci olarak “mentorluk” konusuna değinilmiştir. Her üç okulda da deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere bilgi ve deneyimlerini aktardıkları anlaşılmaktadır. Okul C’de görev yapan Matematik öğretmeni, okuldaki deneyimli, alan uzmanı hâkimiyeti yüksek öğretmenlerden çok şey öğrendiğini belirterek şunları söylemiştir:

*“Buradaki en tecrübesiz öğretmenlerden biri benim. Ben de 16 yıllık bir öğretmenim, konuya böyle bakabiliriz. Her biri kendi alanında gerçekten çok tecrübeli. Mesleki gelişimlerini tamamlamışlar. Konuya çok vakıflar alanlarına hâkim durumdadır. Nasıl ne yapması gerektiğini bilen öğretmenler. Biz de tabi gençler olarak onlardan bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. En büyük avantajları bu.”* Okul C, Matematik öğretmeni

Okul A’da görev yapan İngilizce öğretmeni, “*Benim bu okulda birinci yılım benden daha deneyimli öğretmenlere sorun yaşadığım konularda onlara danışırım.*” diyerek mentor öğretmenlerden yararlandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmeni, idarecilik de yaptığını belirterek birçok konuda öğretmen arkadaşlarına destek olduğunu, onlara naçizane yol gösterdiğini ifade etmiştir. Bu bilgilerin yanı sıra bu üç okulda lider, risk alan öğretmenlerin olduğu vurgulanmıştır. Bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere destek olduğu, onları yönlendirdiği, etkilediği ve mesleki öğrenme açısından cesaretlendirdiği söylenebilir. Örneğin Okul A’daki Rehber öğretmen, lider öğretmenler hakkında şu düşüncelere sahiptir: “*...lider öğretmenler var. Çalışan, işini güzel yapan. Bu okulda bu tip öğretmenler var. Onları yakalayıp onunla bağ kurunca o mesela yanındaki bir kişiyi de etkiliyor.*”

Mesleki iş birliği altında üçüncü olarak “ortak çalışmalar üretme” başlığı ön plana çıkmıştır. Her üç okulda da öğretmenlerin birlikte çeşitli etkinlik, proje ve uygulamalar yürüttükleri söylenebilir. Okul kermesleri, mezuniyet törenleri, TÜBİTAK projeleri, belirli gün ve haftalardaki etkinlikler ile okullara özgü çalışmalar örnek verilebilir. Ancak bu konuda Okul B’deki okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha etkin oldukları söylenebilir. Bu okula özgü olarak “koridorda sınav var uygulaması”, “koridorların yaşam alanlarına dönüştürülmesi projesi”, “Avrupa Birliği Erasmus+ KA2 projesi”, “öğretmenime mektup” ve “23 Nisan evimi ve balkonumu süslüyorum” çalışmaları bunlardan birkaçıdır. Örneğin okul müdürü “koridorda sınav var uygulamasını” şu şekilde açıklamıştır:

*“...Öğretmenler arasında uyumlu ve güzel birlikte yaptıkları uygulamalar var. Bunlara ne örnek verebiliriz. Mesela bir Avrupa Birliği projemiz kapsamında ortak çalışmalar yapıldı. Onun dışında “koridorda sınav var uygulaması” var...Tüm öğretmenler akıllı tahtalar geldiği zaman okulumuzdaki eski tahtaları ortadan kestikten sonra koridorlara taktırdık. Öğretmenlerimizden biri tahtaya soru yazıyordu. Öğrencilerimiz koridorda soru çözmeye çalışıyordu. Daha sonra tüm öğretmenlerimiz bir proje haline dönüştürdü, koridorda sınav var uygulaması devam etti.”* Okul B, Okul müdürü

Türkçe öğretmeni, pandemi sürecinde okul, öğrenci ve velilerle birlikte çok anlamlı bir çalışma yaptıklarını belirtmiştir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını, pandemi sürecinden ötürü okulda kutlayamadıkları için herkesin evinde bir kutlama yapmasını istediğini belirtmiştir. Bu çalışmayı şu şekilde açıklamıştır:

*“...Pandemi döneminde de bir çalışma yaptık. Bu sadece öğretmen çalışmasından ziyade öğrenci, veli ve öğretmen çalışmasıydı. İnanılmaz bir*

*çalışmaydı. “23 Nisan evimi ve balkonumu süslüyorum” çalışması yaptık. Çocuklarla çok zevk aldık. Okul müdürümüz de okulun tüm hoparlörlerinden çocukları ve velileri organize etti. Bütün çocuklarımızı balkonlara çıkardık. Bayraklarla görüntüler çektiler ve bize yolladılar, çok güzeldi.” Okul B, Türkçe öğretmeni*

### Öğrenmeyi Teşvik Eden Güçlü Okul Kültürü

Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğrenmeyi teşvik eden güçlü bir okul kültürünün varlığına yönelik çeşitli işaretler bulunmaktadır. Böylece yapılan analizler sonucunda bu tema altında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar; (i) temel değerler ve ritüeller, (ii) kurumsal kimlik inşası, (iii) başarı kültürü, (iv) başarı için yüksek standartları cesaretlendirme, (v) anlamlı veli katılımı ve (vi) akran öğrenmesidir (Şekil 10).



Şekil 10. Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü tema ağacı

#### Temel Değerler ve Ritüeller

Okulların stratejik planları ve yapılan görüşmeler incelendiğinde, okulların genellikle ortak temel değerler benimsendiği görülmektedir. Okullar tarafından belirlenen bazı ortak değerler şunlardır:

- Türkiye Cumhuriyeti’nin temel değerlerinin benimsemek
- Milli ve manevi değerler
- Erdemli, ahlaklı ve iyi insan yetiştirmek
- Eşit, adil ve tarafsız olmak

- Çocuğa değer vermek
- Dürüstlük
- Sevgi ve saygı
- Yardımlaşma
- Birlikte çalışma ve güven
- Kararlara katılımcı olmak
- Gelişime ve yeniliğe açıklık
- Bireysel farklılıklara duyarlılık
- Çevreye ve hayvanlara duyarlılık

Öğrencileri önemsemek, bir birey olarak görmek ve onlara değer vermek okulların ortak değeri olarak dikkat çekmektedir. Örneğin Okul C’de Okul müdürü, okullarının asli unsurunun öğrenci olduğunu belirterek “iyi insan yetiştirmek” gibi bir değere sahip olduklarını ifade etmiştir:

*“Buradaki ilk değerimiz, iyi bir insan yetiştirmek istiyoruz. Biz doktor yetiştirip de böbrek ticareti yapan adam istemiyoruz. Elektrik mühendisi olmuş adam senin bankamatliğini dolandırıyor, biz böyle insan yetişmesin istiyoruz. Bizim tek temennimiz iyi insan olsun. Hem kendine yararlı olsun hem ailesine hem milletine hem devletine hem insanlığa faydası olacak bir birey yetiştirelim istiyoruz. Az matematik bilebilir az fen bilgisi bilebilir az sosyal bilgiler bilebilir ama insanlığın azı çoğu olmaz adam gibi adam olsun istiyoruz. Bizim gayretimiz bu bunu yapmaya çabalyoruz...”* Okul C, Okul müdürü

Araştırmacı, Okul A’nın okul müdürünün daveti üzerine okul bahçesinde düzenlenen mezuniyet törenine katılmıştır. Okul müdürü, mezuniyet töreninde açılış konuşması yapmıştır. Bu konuşma esnasında okul müdürünün vurguladığı noktalar, okulun benimsediği temel değerler hakkında önemli ipuçları taşımaktadır:

*“...Kıymetli konuklarımız, sevgili öğrencilerimiz konuşmamı kısa bir anekdot ile tamamlamak istiyorum. Su, ateş ve ahlak dostluk kurmuşlar... Dolaşırlarken, “kaybolursak birbirimizi nasıl buluruz” düşünce ve merakı içine girmişler!.. Suyu sormuşlar; “Kaybolursan seni nasıl bulacağız?” diye. Suyun cevabı; “Nerede bir şırıltı duyarsanız işte oradayım” olmuş. Ateş’e sormuşlar; “Seni yitirsek ne yapalım” diye. Onun cevabı da “Bir duman gördüğünüz yerde ben varım.” cevabını vermiş. Sıra Ahlak’a gelince meraklanmışlar ne cevap verecek diye! Çünkü elle tutulur gözle görülür hali olmadığı için! Ahlak şöyle bir kurulup karşındakilerini düşüncelere meylettirecek cevabını vermiş. “Beni*

*kaybederseniz. Bir daha kesinlikle bulamazsınız!” (Alkış). Her şeyden önce ahlak, son nefesimize kadar elimizdeki, yüreğimizdeki, gönlümüzdeki, hayalimizdeki en büyük ölçü olmalı arkadaşlar. Gençler, misafirler, ahlak olmadan hiçbir şey olmaz (Alkış). Başarıyı ahlak ile taçlandıracaksınız.” Okul A, Okul müdürü*

Okul müdür yardımcısı ise “vatan ve bayrak sevgisi” ni okullarının önemli değerlerinden biri olarak belirtmiştir. Ayrıca görüşünü şu sözlerle desteklemiştir:

*“Mesela, en büyük değerlerimiz vatan sevgisi, bayrak sevgisi... zaten orada da bir hazır olmuşluğumuz var. Zaten asker çocukları bunların bakışını birleştirdiğimizde bizi de onların içerisinde bir bütün olarak görüyorlar...” Okul A, Okul müdür yardımcısı*

Okul B’nin okul müdürü ise, okulun benimsediği birçok temel değere vurgu yaparak sosyal yardımlaşma değeriyle ilgili şu düşünceleri paylaşmıştır:

*“... Çocuklarımıza sosyal dayanışmayı öğretiyoruz... özellikle Elazığ depreminden sonra çocuklarımız destek topladılar, yardım topladılar.” Okul B, Okul müdürü*

Okulların değerlerinden biri olan “çevreye ve hayvanlara duyarlılık” kapsamında Okul B’nin Sosyal Bilgiler öğretmeni çocuklarda hayvan sevgisini geliştirmek için çeşitli girişimlerde bulunduklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

*“...Örneğin en son benim öğrencilerle beraber yaptığım iki etkinlikten bahsedeyim. Bunların ikisi de 1. Dönem içerisinde gerçekleştirilmişti. Aslında toplum hayatına tamamen entegre olması gereken bir sokak hayvanları konusunda 5. sınıfları aldık ve 5. sınıflarla beraber bahçede gezerken sokak hayvanları ile ilgili ne yapabiliriz üzerine sohbet etik. Müdürümüz bunu yönlendirmişti zaten bize. Hemen çocuklar kediler için okulun bir kedisi vardı ‘Duman’ isminde. Hemen onun için bir barınak yapmayı düşündüler... Müdürümüzün tavsiyesi ve okulun personelinde de yardım alarak bir barınak yaptık. Ertesi gün olduğunda 5. sınıfların hayvanlar için gıda alıp geldiklerini gördük. Okulun değişik noktalarına onlar için koyduk. Sonuçta dünyayı paylaştığınız sadece insanlar değil, diğer canlılar da var.” Okul B, Sosyal Bilgiler öğretmeni*

İkinci olarak araştırmada incelenen etkili okullarda, okul kültürünün oluşturulmasına ve geliştirilmesine yardımcı olan “ritüeller” bulunmaktadır. Her bir okulda uygulanan ortak ritüeller olduğu gibi okullara özgü ritüeller de vardır. Bahar şenlikleri, mezuniyet törenleri,

okul gezileri, emekli olan veya okuldan ayrılan öğretmenler için özel bir gün ayarlama ortak ritüellere örnek verilebilir. Anlaşıldığı üzere, her okulda da mezuniyet törenlerine büyük önem verilmektedir. Öğrencilerin de mezuniyet törenlerini heyecanla beklediği, o güne özel hazırlıklar yaptıkları söylenebilir. Mezuniyet törenlerinde; mezun öğrencilere diploma takdimi, bayrak değişimi, kep atma töreni, kütüğe isim çakma gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Okul A'nın mezuniyet törenine katılan araştırmacı, öğrencilerin heyecanına ve mutluluğuna bizzat şahit olmuştur. Özellikle bayrak tesliminde öğretmenlerin, ailelerin ve diğer katılımcıların güçlü bir gurur duygusu yaşadıkları gözlenmiştir. Okulda 8. sınıf birincisinin 7. sınıf birincisine bayrağı teslim ederken ki sözleri “milli değerler” in öğrenciler tarafından içselleştirildiğinin bir göstergesi olabilir:

*“Bayrağımız, her yerde bu kahraman ulusun gurur kaynağı olmuştur. Onu teslim aldığımız günden bugüne gururla taşıdık. Sizin de bu kutsal emaneti koruyup yücelteceğinize inanıyor ve aldığımız gibi öperek sizlere teslim ediyoruz.” Okul A, 8. Sınıf birincisi*

*“Rengini atalarımızın kanlarından almış bu şanlı bayrağın ulusumuzun bağımsızlık sembolü olduğunu biliyor ve onu teslim almaktan gurur duyuyoruz. Bugünden itibaren teslim edeceğimiz güne kadar gururla taşıyacağımıza, bu kutsal emaneti bizden sonraki sınıflara devredeceğimize söz veriyoruz.” Okul A, 7. Sınıf birincisi*

Okullara özgü ritüeller açısından Okul B’de mezuniyet töreninin yanı sıra “mezuniyet balosu” da düzenlenmektedir. Rehber öğretmeni, mezuniyet balosunun okul dışında bir yer ayarlanarak yapıldığını ifade etmiştir. Baloda velilerin olmadığını, öğretmenlerden de birkaç öğretmenin ortamı düzenlemek, herhangi bir sorun oluşmasını önlemek için bulunduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, okulda belirli aralıklarla okul aile birliği ve okul yönetiminin katkılarıyla öğrencilere yönelik motivasyon ve eğlence etkinliklerinin düzenlendiği söylenebilir. Bu etkinliklerin ciddi fedakarlıklarla yapıldığını belirten Rehber öğretmeni, bu etkinliklerle öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştirmeyi, sosyalleşmelerine katkı sağlamayı amaçladıklarını vurgulamıştır.

Okullara özgü çalışmalar açısından her yıl Okul A’da, “yıl sonu konseri” düzenlenmektedir. Okul müdürünün daveti üzerine araştırmacı da yıl sonu konserine katılmıştır. Davetliler arasında aileler, öğretmenler ve okul yönetiminin davet ettiği bürokratlar yer almıştır. Konser yaklaşık 2-2,5 saat sürdü. Öğrenciler bireysel ve koro halinde keman performansı sergilediler. Konser şefi olan müzik öğretmeni, öğrencilerle birlikte bu çalışmada yer almaktan memnuniyet duyduğunu belirtmiştir. Okul müdürü bu çalışmalarla öğrencilerin

kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi, girişimcilik becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan Okul C’de ise, her yıl Nevruz Kutlamaları kapsamında “Geleneksel Pilav Günü” düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra her yıl öğrencilerin ve ailelerinin çalışmalarının sergilendiği “kermes” yapılmaktadır.

### **Kurumsal Kimlik İnşaası**

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında, “kurumsal kimlik inşaası” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okulların tamamında, okula yönelik aidiyet ve bağlılık oluşturma, ayrıca çalışanlara ve öğrencilere bir üst kimlik kazandırma amacının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapılan analizler sonucunda, bu amacın büyük oranda gerçekleştiği söylenebilir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin okullarının bir parçası oldukları için gurur duydukları ifade edilebilir. Okul A’da görev yapan Türkçe öğretmeni, okulunun öğrencilere bir kimlik kazandırdığını, öğrencilerin bu kimliği gururla taşıdığını ifade etmiştir:

*“Çocuklar bu kuruma ait olmanın verdiği gururla ve bizim onları gerçekten büyük hedeflerle mezun etmenin bilinciyle gidiyorlar... okulu öğrencisi lisede fark edilir. Öğrencilerimiz lisede fark yaratır. Gittikleri okuldan sen nereden geldin diye soruyorlar... okulundan geldiklerini gururla söylüyorlar. Bu bir ayrıcalıktır, liselerde bilirler donanımlı ve başarılı öğrencilerdir. Çalışma ve etkinlikler de öğrencilerimiz kullanılır... Özellikle sorulan sorulara verdikleri cevaplarla ... kimliğini geliştirirler. Bu okulun bir kimliği oluşmuştur.” Okul A, Türkçe öğretmeni*

Benzer şekilde Okul B’nin okul müdürü tüm çalışanların ve öğrencilerin okula yüksek düzeyde aidiyet duygusuyla bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu kurumun onlara bir üst kimlik kazandırdığını, bu kurumda bulunmaktan mutluluk duyduklarını belirtmiştir. Buna ek olarak şu düşünceleri paylaşmıştır:

*“Öğrencilerimizin saygılı, hoşgörülü bireyler olarak mezun olduklarını görüyorum. Bunu nereden biliyorum mezun olup gidiyorlar ama 2-3 gün önce bir öğrencimiz geldi. Bilkent’te üniversite sınavlarında ilk 100’de giren bir öğrenci, tam burslu olarak kazandı. Buradaydı, benim yanımdaydı. Bu okulla olan bağının güçlü olduğunu, okula sevgi duyan bir öğrenciydi. Şöyle tabir ederler okuldan nefret edilen değil, sevilen bir okuluz. Öğretmenim biz burayı özliyoruz diyen çocuklar yetiştiriyoruz... Öncelikle ... okulundan mezun olmuş olmak onlar için büyük bir artı olduğunu düşünüyorum. Bir üst öğrenime gittikleri hangi okul olursa olsun tüm toplantılarda bunu ifade ederler...”*

*‘okulundan gelen öğrenciler başkadır’ derler. Okulun popülerize olmuş öğrencileri olurlar.” Okul B, Okul müdürü*

Okul müdürü sadece öğretmenlerin veya öğrencilerin değil, okulun tüm çalışanlarının bu okula bağlı olduğunu şu anekdotla ifade etmiştir:

*“...Kantincinin öğrenci ile iletişimi bile çok önemli, bir örnek vereyim bu yurtdışına projeye gidip geldiğimizde benim çalışanlarından bir tanesi ilkököl mezunu hocam ‘hoş geldiniz’ dedi. Nasıl geçtiğini sordu, ‘çok güzeldi çok keyifliydi, burada çok iyi çalıştığınız yokluğumuzu aratmadınız’ dedim, o da ‘hocam biz size teşekkür ederiz’ dedi. ‘Okulumuzun ismini ta oralarda duyurdunuz’ dedi. Ben de bu senin söylediğin çok kıymetli bir cümle dedim. İlkokul mezunu aslında kişilere yönelik beklentilerimiz diplomasına göre değil, ama bir üniversite mezununun yapamadığı bir cümleyi sarf etti, bu okulu ne kadar sahiplendiğini gösterir bu. “Bizim Okulumuz” dedi. Bu çok önemliydi ‘ta oralarda’ dedi dünyaya açılan bir göz olarak vizyondan bahsetti ve beni öven cümleler söyledi...” Okul B, Okul müdürü*

Okul C’de görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmeni hem kendilerinin hem de öğrencilerin okula yüksek düzeyde bağlılık duyduğunu belirtmiştir. Daha sonra şu görüşleri paylaşmıştır:

*“Esas kadrom başka bir okulda. Bu beşinci yılım görevlendirmem bitti. Buradaki memnuniyetimden dolayı önümüzde bir yıl daha bu okulda çalışmak istiyorum. Onu da çalışırsam bırakmayı düşünüyorum. Mesela burada ihtiyaç olduğunda geçen sene görevlimiz yaz tatilinde yoktu herhalde. Bu sıraların bakım ve onarımı ile ilgili mesela buraya üç gün geldim. Bütün oturakları sıraların düşen kırılan. İşte ahşap ile metali ayrılmışsa, onları severek yaptık. Hiçbir şey karşılık beklemeden, çatı akıyor dendi. Çıktık baktık, eleman buldum... tamirâtı yaptırıldı. Çevremi okula karşı kullanıyorum. İşte burada bozulan, kırılan işte yapabileceğim bir şey varsa onu yapıyorum. Mesela bir laboratuvarımız var. Minik, onun üzerinde şu şeyler gibi kare şeyler var. Böyle toz çimento, baskı şeklinde ıslanmış şey yapmış şöyle çökme olmuş sararmış. Müdür bey sordu. Dedim ya ben şu anda bilmiyorum. Bana zaman ve süre tanı ben sitelere gittiğimde o malzeme satanlara sorarım sorduk işte 30 40 lira mı ne tanesi, işte saydık. 7 8 tane eksik var telefon ettim dedim fiyatı bu toplamı bu. Onaylıyor musunuz? Onaylıyoruz dedi. Ben karttan çektim, aldım geldim, verdim getirdim. Burada da yerine taktım. Çok basit şeylerle. Yani bu okulda olmak gerçekten yani böyle arkadaşlar dostane birbirine ilişkileri, bir de kesinlikle kırkma şeyimiz yok... Bu şekilde olduğumuz için ben bu okulun bir parçasıyım diyorum. Kendi adıma.” Okul C, Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni*

İncelenen okullarda kurumsal kimlik inşa etme çalışmalarının olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Okul A’da Türkçe öğretmenin “okul andı” yazması dikkat çekicidir.

Araştırmacının bizzat şahit olduğu üzere, okul müdürü bu andın renkli sert kartona basılmasını ve okulun görünen bir yerine asılmasını okul personelinden istemiştir. Bu and, mezuniyet töreninde tüm öğrenciler tarafından hep bir ağızdan söylenmiştir. Türkçe öğretmeni bu konuyla ilgili şu düşünceleri paylaşmıştır: “...Okulu Andı yazdım, okul için bir aidiyet ve kimlik oluşturmaya adına önemli bir çalışmaydı. Bu önemli bir hizmet olabilir.”

Bununla birlikte Okul B’de, sözü ve bestesi müzik öğretmenine ait bir “okul marşı” bulunmaktadır. Rehber öğretmen, okul kültürü oluşturmak, öğrencilere bir kimlik kazandırmak adına bu girişimlerde bulunduklarını ifade etmiştir. Aynı okulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencisi okuldan ayrılacağı için üzüleceğini şu sözlerle belirtmiştir:

“...biliyorsunuz üç ay sonra LGS var. Bu LGS’den sonra mezuniyetimiz olacak. 8. sınıfın sonunda başka okula gideceğiz ve ben bu okulu çok özleyeceğimi söyleyebilirim. Vakit buldukça da bu okula geleceğim.” Okul B, 8. sınıf öğrencisi

Okul C’nin müdür yardımcısı, öğrencilere okulu sevdirmek, okula aidiyet duygularını geliştirmek için özellikle son yıllarda birçok uygulama yaptıklarını belirtmiştir. Mezun öğrencilerin sıklıkla okullarını ziyaret ettiğini kanıt olarak göstererek bunu başardıklarını vurgulamıştır.

Kurumsal kimlik inşası kategorisi altında okullarda çeşitli sembollerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin okullarda başarılı, yüksek derece elde etmiş öğrencilerin isimleri okul panosunda asılmaktadır. Öğrencilerin yarışmalarda elde ettiği kupa ve madalyalar sergilenmektedir. Ayrıca her yıl okul mezuniyet töreninde okul birincilerini onurlandırmak için kütük çakma merasimi düzenlenmektedir.

### **Başarı Kültürü**

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında, “başarı kültürü” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırılan etkili okullarda, herkes tarafından benimsenen ve sürdürülen bir başarı kültürünün varlığı kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, okullarda başarı kültürünün olduğuna dair üç temel kanıt şunlardır: yüksek akademik beklenti, sınav odaklı çalışma ve başarıyı izleme ve değerlendirme.

Araştırılan okullarda öğrencilerden akademik beklenti çok yüksektir. Örneğin Okul A’da görev yapan öğretmenlerin tabiriyle “öğrenciler başarmak zorundadır”. Okul müdür yardımcısı da benzer bir görüş paylaşmıştır: “...Şu an burada bir kurum kültürü var. Burada,

*işte yıllara dayanan öğretmenlerin olması hepsi bir araya gelince başarı kaçınılmaz oluyor. Kurum kültürü dediğimiz nedir? ....okulu başarmak zorunda, çalışmak zorunda, bir test değil on test çözmek zorundadır. Her konuyu tekrar edip hâkim olmak zorunda.” Sosyal Bilgiler öğretmeni ise, okullarında başarı kültürünün oluşmasını üç özelliğe bağlamıştır. Bunlar “velinin istekli olması, öğrencinin hazır gelmesi ve okulun etkilemesi” dir. Okullarda yüksek akademik başarı beklentisinin oluşmasında velinin de etkisi büyüktür. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri dikkat çekicidir:*

*“...velinin gözünde hep akademik başarı önce geliyor. Velilerin kafasındaki düşünce şu: akademik başarıların önündeki her şeyi engel olarak görüyor. Bir velimiz çocuğunu mezuniyet törenine göndermek istemedi. Kafası dağılır diye ama hiç iyi yapmadı çünkü çocukta hiç iyi bir etkisi olmadı. 8. Sınıflara kadar sosyal etkinlikler önemseniyor ve yapılıyor, ancak 8. Sınıfta birinci hedef akademik başarı.” Okul A, Sosyal Bilgiler öğretmeni*

Başarı kültürünün bir diğer kanıtı ise, okullardaki sınav odaklı çalışmalar gösterilebilir. Sınıf gözlemleri ve görüşmelerde, özellikle 8. sınıf düzeyinde okullarda sınava yönelik çalışmalar etkin bir şekilde yürütülüyor. Örneğin, okullarda genellikle ayda bir deneme sınavı olmaktadır. Öğretmenler, derslerin belli bir bölümünde test ve çıkmış sorular çözmektedir. Araştırmacının gözlemlediği üzere, teneffüste sınava girecek öğrenciler genellikle soru çözmektedir. Ayrıca öğretmenlerine bu teneffüs aralarında soru sormaktadır. Bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerine rahatlıkla soru götürebildiklerini, ayrıca soru çözmek için kendilerine ait olan teneffüs gibi dinlenme zamanlarında da yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“...okuldan soru çözüm saatlerimiz var. Öğretmenlerimiz bizim iyiliğimiz için ayırdı orada da soru çözüyorum sürekli. Soru çözüm saatleri gününe göre değişiyor. Bugün 2 saat var bilim uygulamaları dersinde soru çözüyoruz, hocamız anlamadığımız sorulduğunda soruyoruz Mesela şu an ... hocaların dersindeyiz o bizim sorumuzu çözüyor. Soru götürdüğümüzde ilgileniyor.” Okul B, 8. sınıf öğrencisi*

*“Öğretmen yaklaşımı, öğretmenlerin bize yaklaşımı iyi soru rahatlıkla götürüyoruz yardımcı olmuyor dediğim bir öğretmen yok. Soru götürürken çekinmiyorum. Her öğretmen de yardımcı oluyor...Hatta genelde 8 sınıflar soru sormak için öğretmenleri çağırdıklarında işte teneffüs olmuş derste sor gibi yaklaşımlarla karşılaşmadım zaten olması gereken de budur çocuklar ne isterlerse bu konuda mümkün olduğunca verici olarak davranıyorlar.” Okul B, 7. Sınıf öğrencisi*

*“Öğretmenimiz herhangi çözemediğimiz bir soru olduğunda bazen bizi öğretmenler odasının dışına çıkarıp anlatıyor, bazen öğretmenler odasında*

*anlatıyor, bazen de bir sonraki dersimiz o ders ise sınıfta hepimize anlatarak çözüyor ama mutlaka anlatıyor sorunun çözümünü.” Okul C, 7. sınıf öğrencisi*

Başarı kültürünün hâkim olduğu bu okullarda çalışmak, öğretmenlerde farklı duyguların yaşanmasına sebep olmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler akademik olarak başarılı okulda çalışmayı şu kavramlarla açıklamışlardır: Gurur duygusu, mutluluk hissi, mesleki tatmin, manevi doyum, motive olma, kendini geliştirme zorunluluğu, sınav kaygısıyla baş etme ve iş yükünün artırmasıdır. Okul B’de görev yapan Fen Bilimleri öğretmeni, başarılı okulda görev yapmayı şu sözlerle açıklamıştır:

*“...Manevi doyum yaratıyor. Yani çocuğa öğrettiğiniz o püf noktaları çocuk yakaladığında çok mutlu oluyorsunuz yani çabuk unutan çok iyi anlayamayan öğrencinin verdiği manevi doyumla başarılı öğrencinin verdiği manevi doyum farklı tabiki. Dolayısıyla ben hiçbir dezavantaj görmedim. Hani bu okulda zorlandığım öğrencilere yetemediğim onların sorularına cevap veremediğim öyle şey olmadığı için ben son derece rahatım.” Okul B, Fen Bilimleri öğretmeni*

Başarılı okulda çalışmanın kendisini geliştirmeye zorladığını belirten Okul C’deki Matematik öğretmeni, bu durumu bir avantaj olarak değerlendirmiştir:

*“Şimdi şöyle söyleyeyim. Bundan önceki görev aldığım okullarda hiç bu kadar başarılı bir profile sahip öğrenci grubuyla karşı karşıya kalmamıştım... Yani çünkü karşınızdaki öğrenci grubu ne kadar iyi olursa, sizi ne kadar zorlarsa siz de kapasitenizi, kendi kapasitenizi arttırmaya çalışıyorsunuz. İster istemez daha fazla soru çözmeye çalışıyorsunuz. Daha fazla anlatım metotlarıyla ilgileniyorsunuz. Dolayısıyla ben de mesleki olarak bir gelişmeye, olumlu bir gelişmeye sebep oldu. Daha önceki okullarda öğrenciler sizi fazla zorlamadığı için ya da başarılı öğrenci sayısı çok az olduğu için, ister istemez kendinizi bir salıveriyorsunuz, daha rahat oluyorsunuz. Ama burada öyle değil. Çünkü karşınızda tabiri caizse canavar gibi çocuklar var. Verdiğimiz hemen alıyor, sorguluyor. Dolayısıyla siz de kendinizi ister istemez geliştirmek zorunda kalıyorsunuz. Geliştiriyorsunuz da. Bu benim için bir avantaj. Avantaj evet kesinlikle avantaj.” Okul C, Matematik öğretmeni*

Diğer taraftan başarılı okulda görev yapmanın iş yüklerini artırdığını belirten Okul B’nin okul müdürü şu düşünceleri paylaşmıştır: *“Bu okulda yer almanın bir yönü de iş yükümüzü artırmasıdır... Daha fazla talep alıyorsunuz, öğrenci sayısı artıyor, kayıttan dolayı bürokrasi anlamında yani yoğunluğundan dolayı bizi çok zor durumda bırakıyorlar. Sınıflardaki öğrenci yoğunluğu artıyor. İş yükümüz artıyor.” Aynı okuldaki Rehber öğretmen ise, yüksek akademik beklentiyle ilgili olarak öğrencilerde yüksek kaygı*

sorununun ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu sorunun, veli beklentisi ve öğrenci beklentisi olmak üzere iki boyutu olduğunu da sözlerine eklemiştir.

Son olarak okullarda başarı kültürünün bir diğer göstergesi, başarıyı izleme ve değerlendirme çalışmalarıdır. Her okulda özellikle sınava hazırlık olarak belirli aralıklarla deneme sınavları yapılmaktadır. Bu deneme sınav sonuçları, okul yönetimi öncülüğünde analiz edilmekte, başarı grafikleri çıkarılmakta ve üzerinde tartışmalar yapılmaktadır. Araştırmacının Okul B'deki bir ziyaretinde, okul müdürü odasında öğretmenlerle deneme sınavı değerlendirilmesi yapıldığı gözlenmiştir. Okul müdürü izleme ve değerlendirme çalışmalarını şu şekilde açıklamıştır:

*“Hocam istatistikler tutuyoruz elbette ki sene başında sınıf rehber öğretmenlerimizden hangi öğrencilerimizin hangi dalda sportif etkinliklerde çalıştığının bilgisini alıyoruz ikincisi akademik anlamda ki ölçütünün zaten çocukların kendi yazılı sınavları bir geri dönüş oluyor, ortak sınavlar yapıyoruz 1 ve 2. dönem il genelinde veya ilçe genelinde oradan akademik yönden durumumuzu görebiliyoruz. Yerleştirdiğimiz öğrencilerimize istatistikler alıyoruz nereye ne kadar öğrenci gönderdik onlardan sonuçlarınızı alıyoruz Onlar bizim analizlerimiz oluyor Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlemiş olduğu bir analiz vardır TEOG sınavları sürecinde daha sonra milli eğitim bunu yayınlamamaya başladı Bu da bizim için güzel bir geri dönüş oluyordu.”* Okul B, Okul müdürü

Okul yöneticileri deneme sınavlarının sonuçlarını kullanarak okulun mevcut durumunu analiz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde şube bazında sınıfları değerlendirerek sorun hissettikleri sınıflara müdahale edebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Okul C müdür yardımcısı deneme sınavlarıyla sınıfları ve şubeleri karşılaştırma imkânı elde ettiklerini şu sözlerle belirtmiştir:

*“...deneme sınavının güzel tarafı şu şubeleri birbirleriyle karşılaştırdığımız zaman ortalamaları birbirleriyle karşılaştırdığımız zaman, baktığımız zaman hani ben burada görüyorum, öğretmen arkadaşım kendisi de görüyor hani ister istemez cevaplıyor. Hani şey değil boşlama olmuyor, herkes ister istemez bir şeyler vermeye, yapmaya gayret ediyor. Değerlendiriyorsunuz, çalışıyorsunuz, sonuçları analiz ediyoruz.”* Okul C, Müdür yardımcısı

### **Başarı için Yüksek Standartları Cesaretlendirme**

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında, “başarı için yüksek standartları cesaretlendirme” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okullarda, okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olması için onları motive ettiği ve

cesaretlendirdiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ulaşılabilir, kendi ilgi ve isteklerine göre hedef belirlemelerine destek oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencilerin yüksek standartlara ve başarıya erişmeleri için cesaretlendirici uygulamalara başvurdukları ifade edilebilir. Okul B’de Okul müdürü, her öğrencinin bir hedef koymasını istediklerini belirtmiştir. Özellikle sınıf ziyaretlerinde öğrencilerle sohbet ettiğini, onların hedeflerini sorduğunu; ek olarak onlara akademik anlamda bir hedef belirlemelerini istediğini eğer yoksa da hedef koymaları noktasında onlara telkinde bulunduğunu belirtmiştir. Bu okulda 7. sınıfta öğrenim gören öğrenci ise şunları söylemiştir: *“Okulumuz başarılı bir okul genel olarak öğrencilerin çok çalışması hem de öğretmenlerin ilgisi etkili. Öğretmenler öğrencilere yardım ediyorlar derslerde iyi anlatıyorlar öğrencileri motive ediyorlar.”* Fen bilimleri öğretmeni ise, öğrencilerde hedef belirleme davranışının oluşması için bazı çalışmalar yaptığını şu sözlerle belirtmiştir:

*“Öğrencilerle hedef konusunda 5 sınıftan itibaren ciddi çalışmalar yapıyorum. Ailelerin koyduğu hedeften bahsetmiyorum. Çocuğa kendini çok ütobik olmayan üstte bir hedef koymasını belirtiyorum. Bu hedefe ulaşmak için yaptığı her adım benim için başarıdır. Yani herkesin 100 almasını beklemiyorum, herkesin her şeyi dört dörtlük yapmasını beklemiyorum. Kendi çitası için neler yaptığı benim için çok önemli. Dolayısıyla o hedef belirleme konusunda ciddi zaman harcıyorum. Zaman zaman o hedeflere ait resimler yaptırıyorum, mesela kendini 5 sene sonra nerede görüyorsun somutlaştırır, mesela 10 sene sonra kendini nerede görüyorsun resmet, yaz. Hani bir dilek ağacına yazarsın ya onu resmetmelerini istiyorum, sonra topladığımda değerlendiriyorum. Ben kesinlikle bakıyorum, çocuklarla değerlendiriyoruz çocukta iç disiplini oluşabilmesi için hedefinin olması lazım.”* Okul B, Fen Bilimleri öğretmeni

Her bir okulda okul müdürleri, başarıyı ödüllendirdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle başarılı öğrencileri takdir etmek, diğer öğrencileri ise başarı konusunda cesaretlendirmek için bunu yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul A’da Okul müdürü, öğrencilerde başarılı olma isteğinin oluşması için törenlerde, okul web sayfasında ve sınıflarda başarılı öğrencileri onurlandırdıklarını, onlara plaket, madalya veya kitap hediyesi gibi ödüller verdiklerini vurgulamıştır. Bu konuya ilişkin Okul B’de Okul müdürü ise şu görüşleri paylaşmıştır:

*“...sportif faaliyetler de başarı gösteren öğrencilere mutlaka o pazartesi ve cuma günlerinden birinde çıkartıp onları onu oraya diyorum. Bunların çok büyük bir başarı olduğunu nasıl başarılı olduğunu söylüyorum. Öğrencilere alkışlatıyorum, o öğrencilere övgü dolu cümleler kullanıyorum. Tüm öğrencilerden aynı davranışları beklediğimizi söylüyorum. Bunlar da mutluluk oluyorlar. Öğrencilerinden bir tanesi bir gün geldi dedi ki: ‘Öğretmenim bir metin yazdım, metnin resim koymamış o kız diye başlık düşmesini ama metinde tamam beni anlatmış. Bana olan o sevgisini dile getirmiş. Ben ertesi gün*

*çocuklara çıktım ve mikrofonda şunu söyledim: ‘çocuklar yazmalısınız.’ Bu noktada her çocuğun bir metni olmalı ve bunu da sergilemelisiniz. Bu şekilde çocukları farklı alanlara yönlendirmeye çalışıyoruz.” Okul B, Okul müdürü*

Okul A’da Türkçe öğretmeni, öğrencilere ara ara motive edici konuşmalar yaptığını belirtmiştir. Ayrıca onlar için yüksek beklentiler koyduğunu, onların başarması için onlara umut aşıladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Sınıfa giriyorsunuz çocuk bitap durumda öğrenciyi gaza getirici bir konuşma yapıyorsunuz çocuk derslerine, teste sarılıyor. Örneğin; iki hafta gezme, telefona bakma, ben de yoruldum ama tatili düşünüyorum. İyi okul olmazsa dört yılın kahrolacak gibi motive edici konuşmalar yapıyorum. Öğrenciler için yüksek beklentiler koyuyorum, son bir ayda gaza basarsan diğer arkadaşlarını sollarsın diyorum. Öğrenciyi cesaretlendirmek çok önemli, umudu olan çocuk her şeyi başarmak için elinden gelen her şeyi yapar. Kendiniz ile yarışın derim... Bir de şunu söylüyorum hep onlara: ‘Herkes çok çalışkan olmak zorunda değil, herkes Matematiği çok sevmek, Türkçeyi çok sevmek zorunda değil. Bir hedefiniz olsun.’ Bunu çok söylüyorum çocuklarıma ben. Türkiye’deki çok büyük sorunlardan biri hedefsizliktir. Yani bir meslek sahibi veya ben şu olacağım ben bunu yapacağım, bir kararlılık yok.” Okul A, Türkçe öğretmeni*

Okul C’de öğrenim gören 8. Sınıf öğrencisi, öğretmenlerinin sürekli kendilerine destek olduğunu, onlara moral ve motivasyon sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca başarılı ve başarısız öğrencilerin teşvik edildiğini ve cesaretlendirildiğini şu sözlerle belirtmiştir:

*“O kişiye daha fazla, daha fazla demeyeyim de, test kitabı verilir, şey yapılır. Mesela başarılı olan, başarısız olana da verilir. Ondan sonra ‘devam et’ der, ‘sende gelecek görüyorum’ der. Başarısız kişiye de bunu hissettirmeden yapar. Çünkü öğretmenlerimiz bize eşit olarak yaklaşıyor. Mesela başarısız olan kişiye de ‘sende gelecek görüyorum, devam et, başaracaksın’ der. Yani son zamanlarda benim gözüme iyi gözükmeye başladın başarısız öğrenciler kısmına öyle diyor. Onu teşvik ediyor mesela. O kendini küçük görmeye başladığı anda, anlamadım dediği anda ‘Ha Hoca bende bir şey görüyor, bir şeyler fark etmiş’ diyor ve o da çalışmaya asılmaya başlıyor. Böyle devam ederse hocalar onları teşvik ediyorlar, eşit olarak yaklaşıyor bize mesela. Konuyu anlatıyor, testler veriyor, bizi her türlü destekliyorlar.” Okul C, 8. sınıf öğrencisi*

### **Anlamli Veli Katilimi**

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında, “anlamli veli katılımı” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okulların tamamında, öğrenci öğrenmesi ve başarısında velinin anlamli katkısı ve katılımı olduğu görülmektedir.

Okullardaki veli profili genellikle en az lisans mezunu eğitimli ve çalışan anne ve babadan oluşmaktadır. Velilerin en temel özelliği, çocuklarının eğitimiyle yakından ilgili olmalarıdır. Bu açıdan çocuğunun öğrenme süreçlerini destekleyen, eğitime kıymet veren ve çocuğunu okul dışında çeşitli sanat, spor ve akademik kurslarla destekleyen bir veli yapısı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okulda aktif vakit geçirmekte, okul etkinliklerine katılmakta ve görev almaktadır. Örneğin, Okul B'nin Z kütüphanesinde her gün 3 ila 5 velinin nöbet tutması önemli bir bulgudur. Diğer taraftan, okullardaki okul aile birliği aktif bir şekilde çalışmaktadır. Hem okul yönetimi düzeyinde hem de öğretmenler düzeyinde velilerle olumlu ilişkiler yürütülmektedir. Her okulda, öğrenci öğrenmesinde önemli bir etken olarak velilerle iletişim kurmaya özen gösterildiği söylenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin onlarla işbirliği sağlamaya çalıştığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra veliler ise, özellikle bağışlar yoluyla okulu maddi olarak desteklemekte, okul için ciddi bir kaynak oluşturmaktadır. Okul C'de Müdür yardımcısı velilerle ilgili şu düşüncelere sahiptir:

*“Bizim veli portföyümüz o konuda şanslı okullardan birisiyiz. Her konuda bizi desteklerler, her kolda yani eğitime dair aldığımız kararlarda, çocukların eğitimin kalitesini artırmaya yönelik olduklarını anladıkları, hissettikleri zaman her konuda bizim arkamızda dururlar. Maddi ve manevi her konuda arkamızda olurlar, yardımcı olurlar bize.”* Okul C, Müdür yardımcısı

Okul aile birliğinin okullarla ilgili çalışmalarda aktif olarak rol aldığı, etkinliklerin koordinasyonuna katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin Okul A'da okul aile birliği başkanı ve Türkçe öğretmeni mezuniyet törenini organize etmiştir. Okul müdürü odasında planlamalar üzerinde istişare ettiklerinde araştırmacı da aynı ortamda bulunmuştur. Buna ek olarak araştırmacı, okul ziyaretlerinde birçok kez okul aile birliği başkanıyla karşılaşmıştır. Velilerinin çocuklara bir hedef aşıladığını belirten Türkçe öğretmeni düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Veli okulu çok sık ziyaret eder...Bu okulun etkili olmasında en temel unsur velidir. Bir kere çocuklar bir hedefle dünyaya geliyor, büyüyorlar. Hedefleri farklı, yaşam alanları farklı, temel ihtiyaçları farklı. Bu öğrencilerin hedefleri doktor olmak, mühendis olmak. Bu çok önemli. Veli faktörü.”* Okul A, Türkçe öğretmeni

Okul A'nın Rehber öğretmeni istekli ve talepkâr bir veli profiline sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip

olduğu düşünülmektedir. Rehber öğretmen velilerin eğitime dair beklentilerinin yüksek olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Sınav sistemiyle ilgili LGS normalde bunların bilgilendirmesi basında açıklandı farklı yerlerden geldiler. Veliler bizden sınav sistemiyle ilgili bilgilendirme istiyor, bize güveniyorlar. Etraftan topladığı bilginin bizim tarafımızdan teyit edilmesini istiyor. Mesela ben ilçe rehber öğretmenlerinin grubu var siz seminer falan yaptınız mı diye sordum, yapan yok. Ben ne zaman yaptım? 3 hafta olmadı. İlgi vardı telefonlardan istek geldi ben daha geç yapmayı düşünüyordum öyle bir şans bırakmadılar, istediler.”* Okul A, Rehber öğretmen

### **Akran Öğrenmesi**

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında son olarak “akran öğrenmesi” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğrencilerin birbirlerinden çok şey öğrendiği söylenebilir. Öğrencilerin özellikle ders çalışma, sınav hazırlığı gibi konularda birbirlerine yardım ettiği ve destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının okul ve sınıf gözlemlerinde, öğrencilerin sınıfta veya teneffüs aralarında arkadaşlarıyla birlikte ders çalıştığı, soru çözdüğü veya öğretmenlerine çözmesi için soru götürdüğü, okulda veya okul bahçesinde oyunlar oynadığı görülmüştür. Okul A’da öğrenim gören 7. Sınıf öğrencisi arkadaşlarıyla birlikte yaptığı çalışmalarını şu şekilde açıklamıştır:

*“Zorlandığım konularda arkadaşlarımdan yardım isterim. Onlar da benden yardım istiyor. Mesela matematik uygulamaları dersinde herkes test getiriyor ya da hoca test veriyor işte bilmediğimde arkadaşlarıma sorup fikir alabiliyorum ya da hocalarıma soruyorum... Duruma göre değişiyor. Ancak sistemli bir çalışmada var tabi...Bazen işte sıraları çeviriyoruz yuvarlak yapıyoruz ve o grubun etrafında çalışıyoruz, bazen de mesela o grupta bulunan öğrenciler çözemediğinde gidiyoruz yanına nasıl diyeyim mesela o kişi Türkçe çözüyor ve şu an matematik sorusu çözmek istemedi o zaman tabi ki de başka birine gidip soruyorum bu bence vakit kaybı değil sonuçta ben çözemedim başka insanlardan fikir alınca şey gibi oluyor Aaa! Bu şekilde çözebilirim diye bir aydınlanma geliyor ve bu çalışma hoşuma gidiyor bu şekilde.”* Okul A, 7. sınıf öğrencisi

Buna ek olarak öğrencilerin genellikle grup çalışmalarına özendirildiği, birlikte çalışmalarının teşvik edildiği vurgulanabilir. Örneğin Okul B’de öğrenim gören 8. sınıf öğrencisi, matematik dersinde grup çalışmaları yaptıklarını açıklamıştır:

*“Mesela matematik dersinde grup oluşturduk. Grup olarak anlamadığımız soruyu birisi anlatıyor, hepimiz anlamadığınız zamanda hep birlikte sınıf hocamıza gidip soruyoruz. Sınıf öğretmenimiz önerdi bunu, hangi*

*arkadaşlarınızla istersek bu grubu oluşturabilirsiniz dedi. Anlamadığınız sorularda ben kesinlikle yardım edeceğim dedi... ama onun dışında zorlandığım konularda arkadaşlarıma rahatlıkla soru götürebilirim Mesela benim Türkçem iyidir. Bana sürekli Türkçe sorusu getirirler. Bazen matematik sorusu getirirler, mesela sınıftan bir arkadaşım var hocamızdan izin alıyorlar soru çözüm saatinde yanıma gelip birlikte soru çözüyoruz.” Okul B, 8. sınıf öğrencisi*

Okul B Türkçe öğretmeni, okullarında öğretmenlerin fahri olarak öğrenci koçluğu yaptığını, öğrencilerin gelişimini takip ettiklerini ve desteklerini vurgulamıştır. Fen Bilimleri öğretmeni ise, öğrencilerin paylaşarak ve birbirlerinden öğrenerek çalışmalarını sağlamak için akran grupları oluşturduklarını belirtmiştir:

*“Akran çalışması üzerinde bir dönem ciddi bir şekilde çalıştık. Bizim Z kütüphanemiz var. Çok güzel bir çalışma ortamı orası. Dolayısıyla öğlen aralarındaki zaman içerisinde akran grupları oluşturduk ve işte başlarında mesela bir öğrenci iki öğrenciye ders, test çözerken birlikte yardımcı oldu. Ciddi anlamda planlamasını yaparak yaptık bunu. Kesinlikle çok etkili olduğunu düşünüyorum. Akran öğrenmesi başarılı öğrenciye de çok büyük katkıda bulunuyor. Şimdi bir şey anlarsınız fakat anladığınızı anlatmak başka bir şeydir. Anladığınızı anlatırken bazı şeyler öğrenirsiniz. Dolayısıyla bunu kesinlikle çok önemsiyorum. Sınıf içerisinde de zaman zaman kullandığım olur mesela hani bir tekrar yapmışsınızdır, iki tekrar yapmışsınızdır ya da bir şey olmuştur hadi şunu bir birbirinize anlatın sonra bana dönün dediğim olmuştur. Akran öğrenmesi gerçekten çok önemli bazen sizin yapamadığınız şeyleri yapabiliyorlar onlar.” Okul B, Fen Bilimleri öğretmeni*

Okul C’de Bilişim Teknolojileri öğretmeni, öğrencilere disiplinler arası bir yaklaşımla kodlama eğitimi verdiğini, onlara koçluk yaptığını ve öğrencilerin birlikte öğrenmesine destek olduğunu belirtmiştir:

*“...Bana özgü. Bize özgü. Aslında ilk üç sene önce çocuklarla beraber biz bu işe başladık. Birkaç tane çocuktan şimdi onlar lise 1. Sonradan ben devam ettirdim. Baktım yaptığımız işleri hem internet sitesine atıyorum hem bir paket olmuş oluyor. Hem de oradan yola çıkıyorum. Yani çocuğa mesela okula geldiğim zaman, sınıfa geldiğim zaman bir atıyorum bir program kurulacak o siteden rahatlıkla kurabilirsiniz diyorum. Hem de hazır oluyor. Çocukların flaşına atmaktansa her şey hazır tık tık... Disiplinler arası bir çalışma, zaten hedefim o. matematikte kullanalım, fende kullanalım, teknoloji tasarımda kullanalım. Zaten benim sitenin sende kodla nokta kom. Siteye girdiğiniz zaman. İngilizce ayrı, Fen ayrı işte hepsi ayrı ayrı. Yani menülerde farklı farklı. Her yer yerde kullanmaya çalışıyorum. Ama mikro anlamda yapabileceğim öğrencileri alıp onlarla işte bu akran öğrenmesi ile birlikte grup çalışmaları yapıp arka planda, teneffüste geliyorlar yanıma. Teneffüste benim oda dolar. Küçük bir odam var aşağıda belki bakarız. Teneffüste gelirler yaparlar, evde yaparlar.*

*Yapabildiğimiz kadar yani. Önemli olan burada hareket olması, öğretimine katkı sağlaması.” Okul C, Bilişim Teknolojileri öğretmeni*

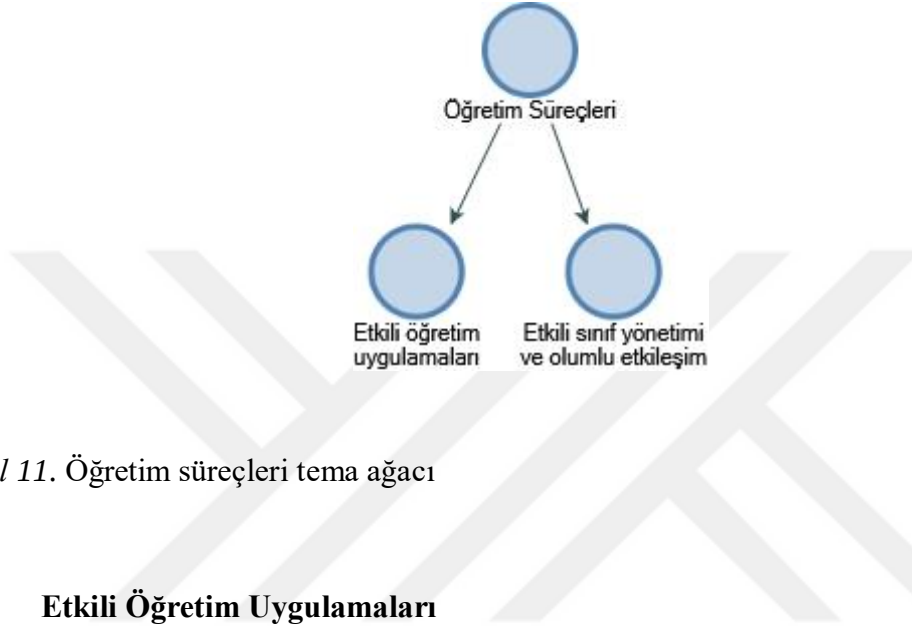
Matematik öğretmeni ise, okullarında akran öğrenmesinin gerçekten iyi düzeyde olduğunu, öğrencilerin kendi aralarında birbirlerinden çok şey öğrendiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Teknoloji ve Tasarım öğretmeni de okulda birçok kez öğrencilerin bir arada çalıştıklarına ve beraber soru çözdüklerine, ortak projelerde uyumlu bir şekilde çalıştığına rastladığını vurgulamıştır. Okulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencisi ise arkadaşlarıyla çalışmalarını şu şekilde ifade etmiştir:

*“... mesela bir arkadaşımız bir soruyu çözemedi, bana veya birkaç arkadaşına götürüyorlar. Mesela yan yana oturuyoruz, ben çözemedim o bana şey yapıyor. Biz de anlamadığımız soruları hocalara götürüyoruz. Mesela hocalarımıza bir soru soracağımız zaman mesela 3-5 kişi topluyoruz, haydi gelin ben bir soru soracağım, beraber tartışalım, beyin fırtınası yapalım, bakalım siz ne düşünüyorsunuz? Bir fikir sunalım diye birbirimizin sorularına yardım ediyoruz. Çalışmaya yardım ediyoruz. Anlamadığımız konularda sorular soruyoruz. Yani bu konuda birbirimize çok yardım ediyoruz... Evet. Mesela beraber araya gelip ders çalıştığımız oluyor. Mesela teneffüslerde oturup test kitaplarımızı yan yana koyup sorular çözüyoruz. Anlamadığımız soruları birbirimize soruyoruz. Ben ona soruyorum, o bana soruyor. Beraber ders çalışıyoruz. Anlamadığımız soruları anlatıyoruz.” Okul C, 8. sınıf öğrencisi*

Akran öğrenmesini, sadece akademik çalışmalar açısından ele almak doğru bir yaklaşım değildir. Her üç okulda disiplin cezası oranı çok düşüktür. Müdür yardımcılarının söylemiyle “yılta bir veya iki” disiplin cezası verilmektedir. Bu açıdan öğrencilerin okullarında belirlenen disiplin kurallarına büyük oranda uyduğu söylenebilir. Disiplin kurallarına uyma konusunda öğrencilerin birbirlerinden öğrendiği çok şey olabilir. Akran öğrenmesi yoluyla olumlu davranışların öğrenilmesi de mümkün olmaktadır. Araştırmacının Okul B’de yaşadığı bir olay bu duruma örnek gösterilebilir. Okul bahçesinde bir grup öğrenci oyun oynamaktadır. Oyun esnasında bir öğrencinin ağzından kötü bir söz çıkmıştır. Bunu duyan diğer bir öğrenci anında, “arkadaşlar lütfen kötü konuşmayalım” şeklinde bir tepki vermiştir. Bu basit örnekte olduğu gibi, öğrencilerin olumlu davranışlar edinmesinde akran çevresinin önemli bir payı vardır. Bu okullarda, öğrencilerin özellikle olumlu birçok şeyi akranlarından öğrendikleri söylenebilir.

## Öğretim Süreçleri

Araştırma kapsamında, etkili okullarda “öğretim süreçleri” incelenmiştir. Analizler sonucunda, bu tema altında iki kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar; (i) etkili öğretim uygulamaları ve (ii) etkili sınıf yönetimi ve olumlu etkileşimdir (Şekil 11).



Şekil 11. Öğretim süreçleri tema ağacı

### Etkili Öğretim Uygulamaları

Öğretim süreçleri teması altında, “etkili öğretim uygulamaları” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında her üç okulda çeşitli derslerde sınıf gözlemleri yapılmıştır. Bu sınıf gözlemleri ve görüşmeler sonucunda, etkili okulların tamamında sınıflarda etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders planı ve materyalleri ile öğretim görevi için hazırlıklı olarak sınıfa geldikleri söylenebilir. Öğretmenler genellikle derse başlamadan önce dersin hedeflerini açıklamış, dersin sonunda ne tür kazanımlar elde edileceğinden bahsetmişlerdir. Bunun akabinde önceki haftanın kazanımları hatırlatılmış ve bağlantı kurulmuştur. Örneğin Okul A’de Sosyal bilgiler dersinde öğretmen sınıfa girdikten sonra önceki dersten bahsederek, o konuyla ilgili özet bilgiler sunmuştur. Benzer şekilde Okul C’de Türkçe dersinde de başka bir konuya geçmeden önce öğretmen, önceki derste işlenenleri hatırlatmak için “Haydi ek-fiili hatırlayalım” deyip öğrencilere soru sormuş, konu özetlenmiştir. Öğretmenler siyah veya beyaz tahtanın yanı sıra akıllı tahtayı da etkin bir şekilde kullanmıştır. Sınıf gözlemi yapılan hemen hemen her sınıfta, konular akıllı tahtada EBA etkinlikleriyle işlenmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin derse dikkatini çekmek için soru sorma, ilginç olaylardan bahsetme, merak uyandırma gibi çeşitli stratejileri kullanmıştır. Örneğin Okul B’de Sosyal bilgiler dersinde öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için izlediği bir filmdeki “patatesten bulaşan zararlı kimyasal konusu”ndan bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilerin araştırma ve merak duygusunu harekete geçirmek için dersin sonunda “Domates meyve midir, sebze midir?” sorusunu sorarak araştırmalarını istemiştir. Diğer taraftan Okul A’da Sosyal bilgiler dersinde öğretmen, Şapka İnkılabı ve Kılık-Kıyafet İnkılabı dönemindeki olaylardan örnekler sunmuştur. Soyadı Kanunu anlatılırken “*nüfus memurları sözlük alarak veya İstiklal Marşı’ndaki kelimelerden yola çıkarak soy isimleri belirlemişlerdir*” şeklinde bir açıklama yaparak öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, dersin amacı doğrultusunda öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için soru-cevap yöntemini sıklıkla kullanmıştır. Sorulardan sonra öğrencinin yanıtını teşvik etmek için yeterli bir süre bekleme, ipucu kullanma ve yorum yapma gibi yollara başvurulduğu söylenebilir. Öğrencilerin sorduğu sorulara ise genellikle açıklayıcı cevaplar verilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmiştir. Bu doğrultuda sınıf gözlemi yapılan tüm sınıflarda öğrencilerin genel itibarıyla derse ilgili oldukları söylenebilir. Tabiki derse ilgisiz veya derse katılmayan öğrenciler de vardı. Ancak öğretmenler bu öğrencileri derse dâhil etmek için yeterli çabayı göstermiştir. Örneğin Okul C’de Fen Bilimleri öğretmeni cevap vermeyen, ilgisiz öğrencileri derse katmak için özel bir çaba içinde olmuştur. Öğretmen, bu öğrencileri derse dâhil etmek için isteklendirmektedir. Bu anlamda öğretmen, parmak kaldırmayan öğrencileri de derse katmaktadır. “*Kim daha az kalktı, sesini duymadığım kim kaldı*” gibi ifadeler kullanmıştır.

Yalnızca Okul B’de öğretmenlerin öğrencilere not aldırıldığı gözlenmiştir. Mesela Fen Bilimleri dersinde öğretmen tahtaya yazdığı soruları öğrencilerin deftere geçirmesini istedi. Daha sonra “*Bu arada sorusu olan varsa çözebiliriz*” dedi. Bir öğrenci soru sordu ve öğretmen onunla soru çözmeye başladı. Tahtadakileri erkenden deftere geçiren bazı öğrenciler ise kitaplarda soru çözmeye başladı. Her üç okulda da öğretmenlerin farklı öğretim metodları kullanmaya gayret ettiği söylenebilir. Bu konuya ilişkin Okul B’de Türkçe öğretmenin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*“Birinci sırada yaratıcılık çalışmaları kullanıyorum. Bunlar nedir? Reklam senaryosu yazma, bunu çekip sınıfta uygulama, gösterebilme, anlatabilme. Bir diğer etkinlik çocuğun aile oyunu kutu oyunları gerçekleştirmesi ama Türkçenin eğitim öğretim programını sıraları çekip çocuğun hep birlikte orta alanda oturarak yere oturarak birlikte hem öğrenme hem de oyun ile öğrenme etkin*

*olma bunlardan yanayım. Ayrıca çocuk şunu da çok net bir şekilde yapabilmeli. Öğrenme sürecinde sadece tanım öğrenmemeli tanım öğrenemeye karşıyım, ben ezberci değilim.” Okul B, Türkçe öğretmeni*

Okul A’da öğrenim öğren 7. sınıf öğrencisi bazı öğretmenlerin derslerini genelde daha eğlenceli işlediğini, sadece konuşarak veya yazarak değil çeşitli materyaller kullanarak dersi daha eğlenceli hale getirdiklerini belirtmiştir. Okul A’da yer alan Türkçe öğretmeni de farklı öğretim metodları kullanmaya çalıştığını, bu şekilde öğrencileri daha canlı tutabildiğini, dikkatlerini toplayabildiğini belirtmiştir. Daha sonra ise şu görüşleri paylaşmıştır:

*“Öğrenme tek yönlü olmaz, “dinleyerek öğrenirim” yok öyle bir şey. Çocuk sadece dinleyerek öğrenmez, görerek yaşayarak yaparak öğrenir. Sınıfımda ne yapıyorum, sürekli ben konuşmam. Çok konuşum belli verileri ben veririm, sonra mikrofonu onlara veririm. Sözsüz karikatür tahtaya yansıttım, ne diyor, ne anlatıyor, mesaj ne? Bununla ilgili bir deneyim yaşantın var mı? Anılarından veya çevrelerinden faydalanarak anlatma çok etkiliyor. Mesela sıfat anlatırken, top kullanırım. Topları birbirlerine anlatırken bir isim veririm, mesela araba sözcüğü. Arabaya çeşitli sıfat yüklerler, sıfatı yükleyen diğerine atar. Nasıl araba olabilir diye düşünüyor, zihnini yoruyor. Yapararak yaşayarak yapınca kimse onun zihninden çıkaramaz. Çok tekniklerim var.” Okul A, Türkçe öğretmeni*

Bunlara ek olarak sınıf içi öğretim uygulamalarında öğretmenler; öğrenileni hayata aktarma, günlük hayattan örnekler sunma gibi yollara başvurmuşlardır. Örneğin Okul B Sosyal bilgiler dersinde “silo” dan bahsederken Ankara’daki bir alışveriş merkezinin karşısındaki silolar örnek olarak verildi. Okul A Sosyal bilgiler öğretmeni ise “Süt Kardeşler” filmine atıf yaparak “fes giyme” ve “Mecelle Kanunu” hakkında bilgiler verdi. Benzer şekilde Okul C’de Fen bilgisi dersinde “ses” konusu işlendikten sonra, öğretmen yan sınıfın sesinin bu sınıfa gelmesini engelleyecek bir proje çalışması yapılmasını istedi.

Her bir sınıfta öğretim uygulamalarını destekleyecek şekilde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek ve çeşitli konularda araştırmalar yapmalarını sağlamak için çeşitli ödevler verildiği gözlenmiştir. Öğretmenler ödev konusunda titiz ve özenlidir. Dersin başında ve sonunda öğretmenlerin ödev konusuna ayrı bir vurgu yaptığı söylenebilir. Ayrıca bazı sınıflarda öğrencilerin ödev kontrolü açısından sorumlu olduğu gözlenmiştir. Örneğin Okul C’de sınıf gözleminde, ödev kontrolünden sorumlu öğrenci tenefüs arasında sınıf arkadaşlarının ödevlerini kontrol etmiştir. Son olarak sınıf gözlemlerine göre, öğretmenlerin

özellikle 8. sınıf öğrencilerini sınava hazırlayacak şekilde test ve deneme soruları ile sınavlarda çıkmış soruları konu işlendikten sonra çözmeye gayret ettikleri söylenebilir.

### **Etkili Sınıf Yönetimi ve Olumlu Etkileşim**

Öğretim süreçleri teması altında, “etkili sınıf yönetimi ve olumlu etkileşim” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okullarda yapılan sınıf gözlemleri ve görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin genel itibarıyla etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin deneyimli olmalarının yanı sıra sınıf yönetimi konusunda becerikli olmaları sınıfa tam hâkim olmalarını sağlamıştır. Öğrenciler, genellikle parmak kaldırarak söz almaktadır. Sınıflarda gereksiz ve istenmeyen gürültü oranı çok düşüktür. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi açısından iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Örneğin Okul A’da Sosyal bilgiler dersinde bir ders saatinde konu işlendi, konuyla alakalı sorular çözüldü ve ayrıca sınıfa özgü bir uygulama olarak iki öğrenciyle sözlü yapıldı. Öğretmen bir ders saatini dolu dolu işledi ve hiçbir şekilde öğrencilerde dikkat dağınıklığı, ilgisizlik veya başka işlerle uğraşma gibi şeyler gözlenmedi.

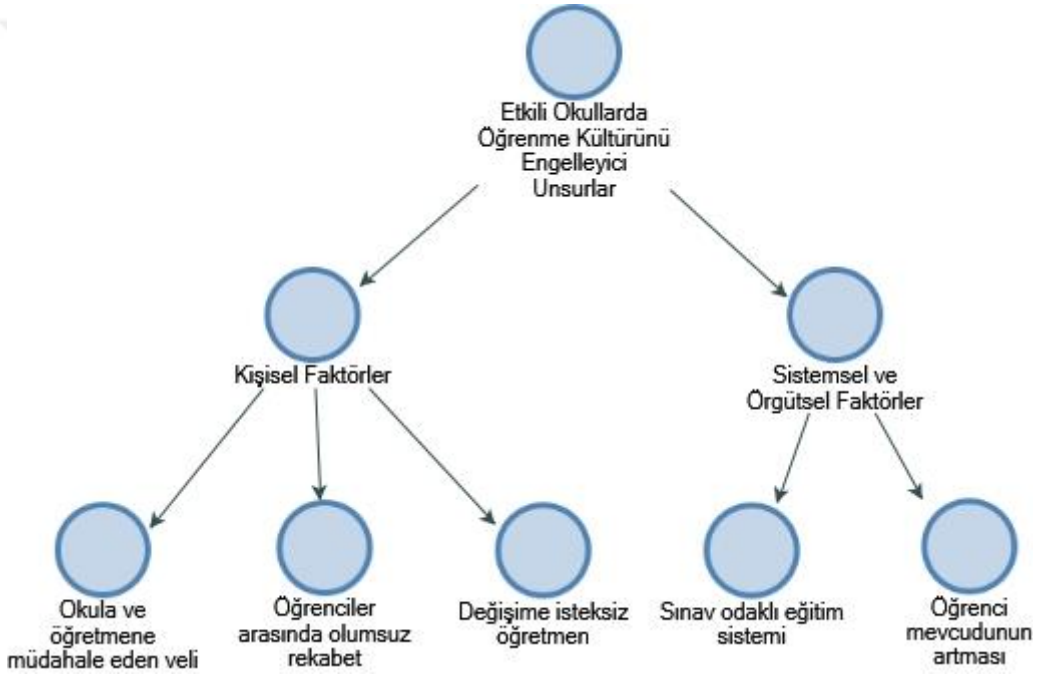
İkinci olarak tüm okullarda yapılan gözlemlerde öğretmenler, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmuştur. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler arası etkileşimin içten ve samimi olduğu söylenebilir. Öğretmenler ile öğrenciler iyi anlaşmaktadır. Öğrencilere söz hakkı verildiğinde, öğretmen öğrencilerle göz teması kurmaktadır. Öğretmenin dili olumlu ve yapıcıdır. Örneğin Okul C, Türkçe dersinde “Aferin sana” gibi pekiştireçlerin yanı sıra cevap veremeyen öğrenciye yönelik “ben seni biliyorum üzülme, kaldır kafanı”, “konu bitmedi hata yapılabilir.” gibi olumlu bir dil kullanılmıştır. Öğretmen öğrencilere “yavrum” şeklinde seslenmektedir. Öğretmen, öğrencilere yönelik samimi ve içten bir anne sıcaklığıyla yaklaşmaktadır. Aynı şekilde Okul B Sosyal bilgiler dersinde, öğretmen mizahtan yararlanmaktadır. Arada bir espri yapılmakta, öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir atmosfer oluşmaktadır. Ancak öğretmen, konunun dağılmasına izin vermemektedir. Okul A’da öğrenim gören öğrenci, sınıfta anlamadığı bir şey olduğunda öğretmenlerine rahatlıkla soru sorabildiğini, öğretmenlerin samimi bir şekilde kendilerine yaklaştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Ben şey bir öğrenciyim anlamadığım bir konu olduğunda hiç şey yapmam mesela ay şunu sorarsam dalga geçerler mi modunda değilimdir. Genellikle pat pat hocam ben anlamadım diye sorabilirim. Ve bu konuda hocalarım anlamadın mı tekrar anlatayım modunda diğer öğrenciler soruları pat pat çözerken ben*

*yapamıyorsam benim yanıma gelip soruları beraber çözebilecek insanlar. Bunu yaparken hala anlamadın mı gibi şeyler kullanmıyorlar. Nasıl diyeyim sanki bir ablamış abimmiş gibi bana konuyu en baştan samimi bir dille anlatıyorlar. Sadece bana değil bütün arkadaşlarıma bu şekilde.” Okul A, 8. sınıf öğrencisi*

### Etkili Okullarda Öğrenme Kültürünü Engelleyici Unsurlar

Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğrenme kültürünü engelleyici bazı noktalara vurgu yapılmıştır. Böylece yapılan analizler sonucunda, kişisel faktörler ile sistemsel ve örgütsel faktörler şeklinde iki alt tema belirlenmiştir (Şekil 12).



Şekil 12. Etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici unsurlar tema ağacı

#### Kişisel Faktörler

Araştırma kapsamında, etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyen kişisel faktörler başlığı altında çeşitli başlıklara ulaşılmıştır. Bunlar; (i) okula ve öğretmene müdahale eden veli, (ii) öğrenciler arasında olumsuz rekabet ve (iii) değişime isteksiz öğretmendir.

### ***Okula ve Öğretmene Müdahale Eden Veli***

Öğrenme kültürünü engelleyen kişisel faktörler başlığı altında, “okula ve öğretmene müdahale eden veli” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okullarda yapılan incelemeler sonucunda, bilinçli ve eğitime ilgili veli profilinin yanı sıra aşırı uç kısımlarında yer alan özellikle okula ve öğretmene işleriyle ilgili müdahale eden bazı velilerin de olduğu vurgulanmıştır. Her üç okulda da bu veli yapısının öğrenme ortamını olumsuz etkilediği, okul için bir dezavantaj olduğu belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin görüşler aşağıda sıralanmıştır:

*“...dezavantajı da şu karşınızda nasıl söyleyeyim mükemmeliyetçi bir veli profili ve ona göre bazen biz de yapı itibarıyla biz ne kadar da düzgün yapalım diyorsak da milli eğitimin bazı aksayan yanları var en basitinden biz isteriz ki ekonomik olarak okulların ekonomik özgürlüğü olsun ama mesela bir kalorifer yanmadığı zaman veli bunu direk olarak başka kanallarla kalorifer yanmama sorumlusuymuşuz gibi de işaret mercii olmamız bizi üzüyor. Yani dezavantajı da bu çünkü veli her şeye hâkim, hâkim olduğu içinde ulaşabileceği yerlerde hâkim anında bir yanlışımızla, o yüzden çok fazla soruşturmamız vardır yani hakkını arayan bir veli o da bize dezavantaj oluşturuyor.” Okul A, Okul müdür yardımcısı*

*“...bu bölgenin kendine has bir özelliği var aslında. Burada öğrenciden çok veli ile ilgili sıkıntı yaşarız biz. Yani ben şimdi taşrada ... çalıştım aşağı yukarı birçok okul türünde çalıştım yani mesela orda veliyi okula çağırıp, okul ortamına eğitimin içine katmaya çalışırken, burada işin içine fazla giren veliyi sınırın ucunda tutmaya çalışmakla çok, yani ben veliye lütfen okula gelmeyin dediğimi biliyorum. Bunu ilk dediğimde de kendi kendime eve gittiğimde çok düşünmüştüm, yani nasıl olur böyle bir şey, yaşamamıştım daha önce. Şimdi buradaki veli grubu eğitime çok önem veriyor gerçekten ama çok ‘müdahil’ oluyor. Bir süre gözlemlediğin zaman görüyorsunuz ki aslında bunun aşırısı çocuğa çok fazla zarar veriyor, çocuğun özgüven gelişimi, karar verme yetisi, kendi kendine problem çözme becerisine engel olmaya başlıyor... Bu tür şeylerle karşılaştıkça ya da velinin mesela öğretmenin işine karışma boyutunda sadece not değil, bir dönem mesela, şöyle şöyle yapsa, yazılıyı böyle yapsa, kapı dinleyen veli ile karşılaştım kaç kere, yani bir şekilde okulun içine girmiş sınıfın kapısına gelmiş kapıyı dinliyor. İçeride ne oluyor diye bu tür alışkanlıklar var, kötü alışkanlıklar aslında bunlar üzerine de biraz durmak gerekli. Bunla ilgili de çalışmalar yapıyoruz. Bireysel görüşme olsun, seminer çalışmaları ya da veli toplantıları, özellikle sınıfları dolaşıyoruz küçük hatırlatmalar da olsa yapıyoruz. Ama bence bu bölge için en önemli öğrenciden ziyade en önemli sorun bu.” Okul B, Rehber öğretmeni*

*“Aslında okulun dezavantajı var şöyle var. Şimdi öğrenci profili yükseldikçe onun yanında da veli iyileştikçe de sizdeki baskı negatif yöne döndürebilir. Bazen işimize karışmaya gelebiliyorlar. Yani öğrenciler başarılı olabilir ama veliler de çok başarılı. Onun yanında şimdi velilerin başarısı ve ya da çok karışması adam planlarına bile karışıyor. Öyle veliler var ki öğretmen olan veliler genelde hocam şunu şurada niye şöyle yapmadık şekline dönüştüren*

veliler var. Bu da dezavantaj olarak ek olabilir bence. Tabii her velide değil.”  
Okul C, Bilişim Teknolojileri öğretmeni

### **Öğrenciler Arasında Olumsuz Rekabet**

Öğrenme kültürünü engelleyen kişisel faktörler başlığı altında, Okul A özelinde “öğrenciler arasında olumsuz rekabet” kategorisine ulaşılmıştır. Bu okulda, özellikle askeri lojmanda yer alan velilerin çocuklarını diğer çocuklarla kıyaslayarak başarı odaklı bir rekabetin olduğu yorumu yapılabilir. Türkçe öğretmenin bu sözlerine diğer görüşülen öğretmenler de katıldılar: *“Bu okul farklı bir okul, bu okul lojmanda yer alıyor. Okulun velileri aynı zamanda komşu ve birbirlerini takip ediyorlar. Öğrencilerini diğer öğrencilerle kıyaslıyorlar. Bu durum yani bu rekabet öğrencilere de yansıyor.”* Okul müdür yardımcısının düşünceleri, bu görüşü destekler niteliktedir:

*“...velinin aynı zamanda anne babaları özellikle babaları iş arkadaşları ve çocuklar arasında arka planda da yürüyen bir rekabet var. Bakın bu da bir etken düşünün ben bir yerde albayım benim bir astsubayım var onun çocuğu benim çocuğumdan daha başarılı şimdi burada konuşurken belki orda rütbe şey yapılmıyor ama arka planda babada bunun hırsı da var. Yani bu okula yansıyor, bunu hissediyoruz biz. Çocuklar ben burada şöyle bir olay yaşadım, şahit oldum ben çocuk 95 almış yazılıdan neden 100 alamadım diye saçını yolduğunu gördüm. Ve akademik seviyesi çok yüksek kurmay düzeyindeki bir beyin çocuğu...”* Okul A, Okul müdür yardımcısı

Rehber öğretmen ise okulun temel sorununun, akademik başarısının yüksek olmasının olumsuz yan etkisi olarak velinin yönlendirmesiyle öğrencilerde rekabet duygusunun oluşması şeklinde belirtmiştir. Düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Beden dersinde iki öğrenci kavga etmiş, bir iki tane şeye yakınlık yüzünden birbirinin boğazlarını sıkacak kadar ne oldu? Sonra ben anlayamadım yani “Yuh.” dedim ya, böyle olmaz bu başka bir şey diye düşündüm. Sonra aradan biraz zaman geçince, sınıfın yapısını falan çocukları tanıyınca, o sınıfta şey var, birinci olma duygusu ve o iki çocuk biri birinci biri ikinci, ciddi yarış var. Anneler arasında da var. Sonra velileri bir şekilde gözleme...Aslında yani şey sınıfta ve o çocuk akademik diğer sınıflardan daha başarılı bir sınıf öğrenciler orada biraz daha fazla yoğun ve o çocuklar da böyle şey yani o sınıfa girince başka bir şeyi tenefüs ediyorsun o tenefüsün şeyin ne olduğunu ben yakaladım şey akademik başarı hırsı ve mesela derste yenemedikleri zaman bir şekilde birbirlerine yansıtıyorlar şiddet olarak bile çıkabiliyor o iki öğrencimin yaşadığı oydu. Akran zorbalığının akademik başarıyla birlikte yani sınıf kalabalığının çok etkili olduğunu düşünmüyorum akran zorbalığı hani bazen şey mantıklı gelebilir sınıf kalabalığı hani çoksa o ona yön ?? ama değil akademik başarı ve hırsla o şeyin olduğu bir çocukta olduğu bir okulda akran zorbalığı ve bence bu okulun*

*sorunu bu. Akran yani evet akademik başarısıyla birlikte onun getirdiği dezavantaj akran zorbalığı.” Okul A, Rehber öğretmen*

### ***Değişime İsteksiz Öğretmen***

Öğrenme kültürünü engelleyen kişisel faktörler başlığı altında son olarak “değişime isteksiz öğretmen” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okullarda yapılan incelemeler sonucunda, bazı öğretmenlerin değişime ve yeniliğe isteksiz olduğu vurgulanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, bu öğretmenlerin özellikle mesleki öğrenme faaliyetlerine gönülsüz oldukları, herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitime katılmak istemedikleri söylenebilir. Bu tip öğretmenlerin yaş ortalamasının çok yüksek olduğu ve emeklilik aşamasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Ancak, okullarda bu öğretmenlerin çok azınlıkta olduğu yönünde ortak kanaat bulunmaktadır.

### **Sistemsel ve Örgütsel Faktörler**

Araştırma kapsamında, etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyen sistemsel ve örgütsel faktörler başlığı altında iki kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar; (i) sınav odaklı eğitim sistemi ve (ii) öğrenci mevcudunun artmasıdır.

### ***Sınav Odaklı Eğitim Sistemi***

Öğrenme kültürünü engelleyen sistemsel ve örgütsel faktörler başlığı altında, “sınav odaklı eğitim sistemi” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okullarda yapılan incelemeler sonucunda okul yönetimi ve öğretmenler, eğitim sisteminin sınav odaklı olmasının okuldaki öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin sınav üzerine kurgulanması sebebiyle özellikle 7. ve 8. sınıfta hem velilerin hem de öğrencilerin mecburen sınava yönelik beklenti içinde olduğunu vurgulamışlardır. Böylece odak noktasının sadece sınav başarısına yöneldiğini, haliyle ortaokulun son sınıflarında deneme sınavları ve testlerle meşgul olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genel itibarıyla öğrencilerin sınav baskısı hissettiklerini, bu durumun onlarda sınav kaygısı oluşturduğunu söylemişlerdir. Özellikle rehber öğretmenler, bu tip başarılı okullardaki velilerin öğrencilere yönelik beklentilerinin çok yüksek olduğunu, bu durumun ise öğrencilerde ciddi kaygı sorunlarına yol açtığını vurgulamıştır.

### **Öğrenci Mevcudunun Artması**

Öğrenme kültürünü engelleyen sistemsel ve örgütsel faktörler başlığı altında, “öğrenci mevcudunun artması” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okullarda yapılan incelemeler sonucunda, çevrenin ve toplumun okula yönelik olumlu bakış açısının öğrenci mevcudunun sürekli artması şeklinde bir dezavantaja yol açtığı vurgulanmıştır. Okul yöneticileri, okulun özellikle sınav başarısındaki konumundan ötürü çok rağbet gördüğünü, ancak bu durumun sınıf mevcutlarında artışa yol açtığını ve sınıf içi öğrenme ortamını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Okul B’de Müdür yardımcısı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*“Yani şu an bizim okulun bir dezavantajı yani iyi bir okulda olmanın dezavantajı; daha fazla talep alıyorsunuz, öğrenci sayısı artıyor, kayıttan dolayı bürokrasi anlamında yani yoğunluğundan dolayı bizi çok zor durumda bırakıyorlar. Sınıflardaki öğrenci yoğunluğu artıyor. İş yükümüz artıyor.”* Okul B, Okul müdür yardımcısı

Araştırmacı okul ziyaretlerinde her okulda birçok kez bu okullara öğrencisini kaydetmek için gelen velilere şahit olmuştur. Bu velilerin birçoğunun çocuğunu bu okula kaydettirmek için okulun bulunduğu bölgeye taşındığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tüm okul yöneticileri, yasal olmayan yollarla öğrencisini bu okula kaydettirmek isteyenlerin de olduğunu, çok baskı gördüklerini belirtmiştir. Örneğin Okul C’de Okul müdürü bu konu hakkında şunları söylemiştir:

*“... bu çevredeki her veli çocuğunu bizim okulumuza kaydettirmek için bakana kadar uğraşüyor. Bugünden değil daha 3 ay öncesinden bu okula nasıl kayıt yaptırırız diye geliyorlar. Bir tane örnek vereyim, dönemin bakanlığında .... yardımcısıymış beni aradı iki tane çocuk söyledi dedim ki ‘çok özür dilerim .... Bey, biz tanışmıyoruz ama burası küçük bir okul... bu öğrencileri okula yazamayacağım dediğimde nasıl olur müdür bey dedi biz bakanlıktan arıyoruz falan, hakikaten de öyle.”* Okul C, Okul müdürü

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları literatüre dayalı olarak tartışılmış, ayrıca araştırma sonuçları ve öneriler sunulmuştur.

#### Tartışma

Bu araştırmada, etkili okul ölçütlerine göre seçilen üç etkili ortaokulun öğrenme kültürünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çoklu durum çalışması aracılığıyla etkili okulların öğrenme kültürü gözlem, görüşme ve dokümana dayalı veri toplama araçlarıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda (i) okul toplumunun özellikleri, (ii) öğrenme inançları, (iii) öğrenme liderliği, (iv) olumlu öğrenme ortamları, (v) mesleki öğrenme toplumu, (vi) öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü, (vii) öğretim süreçleri ve (viii) etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici unsurlar şeklinde ana başlıklara ulaşılmıştır.

Okul toplumu başlığı altında okulların yönetici, öğretmen ve öğrenci profilleri incelenmiştir. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel itibarıyla deneyimli bir yapıya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Okul müdürlerinin etkili yönetim becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin kendi bölgelerinde tanınan, sevilen ve çalışmalarıyla takdir edilen bir kimliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin düzen ve disipline önem verdikleri, özellikle disiplinli bir anlayış benimsedikleri söylenebilir. Her üç okulda da öğretmenlerin yüksek mesleki kıdeme sahip olmalarına rağmen dinamik, yenilikçi, araştıran ve kendini sürekli geliştiren bir öğretmen yapısı bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu okullardaki öğretmenler uzun bir süredir bir arada çalışmaktadır. Bu durum, okulda belirli bir kültürün oluşmasına zemin hazırlamakta ve öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmektedir. Öğretmenlerin bir diğer özelliği, görev ve

sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmeleridir. Dahası derslere zamanında girmek, okuldaki etkinliklerde sorumluluk bilinciyle etkin bir şekilde çalışmak, kendilerine verilen görevleri zamanında yapmak ve geri bildirimlerde bulunmak gibi özellikler sıralanabilir. Öğretmenlerin okul devamlılıklarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan okullarda öğrenim gören öğrencilerin en temel ortak özelliği, okula hazır bir şekilde gelmeleridir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okulu özel kılan özelliklerin başında öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yüksek olması gelmektedir. Buna göre öğrenciler öğrenmeye açık, istekli ve arzuludur. Anne ve babanın eğitim durumunun yüksek olması ve çocuğunun eğitimiyle yakından ilgilenmesi, çocukların hazır bulunuşluğunu artıran önemli bir unsurdur. Kondakçı ve Sivri'nin (2014) yüksek performans gösteren okullardaki çalışmalarında da derse içten motive olmuş ve hazır bulunuşluğu yüksek öğrencilerin varlığına vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin genel olarak bir diğer özelliği ise, planlı ders çalışmalarıdır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında oldukları ve bilinçli bir seçimle ders çalışma stratejilerini belirledikleri söylenebilir. Heo ve diğerleri (2018) PISA skorları açısından fark yaratan Güney Kore ve Finlandiya'da bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarında ilgili ülkelerde okullardaki öğrenme kültürü incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci katılımı öğrenme kültürlerini yorumlarken önemli bir faktör olarak belirtilmiştir. Buna göre öğrenci katılımı; dikkat, motivasyon, tutku ve katılım derecesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmalarında hem Koreli hem de Finlandyalı öğrencilerin “öğrenmeyle meşgul oldukları, çok çalıştıkları, gerçekten coşkulu ve öğrenmek istedikleri” vurgulanmıştır. Bu yönüyle araştırma bulgularının ve literatürün uyumlu olduğu söylenebilir.

### **Öğrenme İnançlarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Okullardaki öğrenme kültürü, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin veya öğrencilerin öğrenme inançlarının bir izdüşümü olarak nitelendirilebilir. Okul paydaşlarının öğrenme sürecine dair davranışlarını anlamada ve açıklamada bu inançların incelenmesi önemlidir. Analizler sonucunda, okullarda ortak olarak benimsenen öğrenmeye dair çeşitli inançlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğrenci merkezlilik, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenmede mizah, hayat boyu öğrenme ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisi. Araştırmada incelenen etkili okullarda genel itibarıyla yapılandırmacı öğretim yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Moussiaux ve Norman (2003) yapılandırmacı yaklaşımın hem öğretmenlerin hem de

öğrencilerin rolleri hakkında yeni inançlara yol açtığını ifade etmişlerdir. Buna göre yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler pasif olmaktan çok aktiftir; öğretmenler bilginin aktarıcısı olmaktan çok öğrenme kolaylaştırıcısı rolünü sergiler. Lambert (2003) yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin, deneyimlerini kişisel olarak anlamlandırdığını vurgulamıştır. Bu oluşan anlam, öğrencilerin önceki deneyimleriyle oluşturulur ve şekillenir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde Kondakçı ve Sivri (2014), yüksek performans gösteren okullarda öğrenci odaklı öğretimin yaygın bir uygulama olarak kabul edildiği ileri sürmektedir. Bu doğrultuda araştırmada katılımcılar öğrenci odaklı öğretimle ilgili anlayışlarını “aktif öğrenci katılımı”, “öğretmenin rehberliği”, “öğrencilerin gelişmiş özgüvenleri” ve “öğrenci odaklı yaklaşım” gibi ifadelerle göstermişlerdir. Yaparak-yaşarak öğrenmenin öğrenmede kalıcılığı sağlama açısından önemi büyüktür. Bilgin ve Toksoy (2007) çalışmalarında, yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte incelenen okullarda öğrenme sürecini daha ilgi çekici kılmak, öğrencilerin dikkatini toplamak için “mizah” konusunda bir eğilim söz konusudur. Öğretmenler, öğrenmede mizah kullanımının öğrencinin dersi ve öğretmeni sevmesindeki öneminin farkındalardır. Bu bulguyu destekler nitelikte Savaş (2014) araştırmasında, Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırmada okullarda benimsenen bir diğer inanç “hayat boyu öğrenme”dir. Hayat boyu öğrenme, insan hayatının başlangıcından sonuna kadar sürediren öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Hayat boyu öğrenme anlayışı, bireylerin toplumdaki değişim ve gelişim sürecine uyum sağlamalarını, sürekli gelişimi, kendini yenilemeyi, toplumsal kurallara uyum sağlamayı, istihdam için gerekli insan kaynağının teminini ve bu sayede ekonomik gelişmeyi desteklemektedir (Samancı & Ocakçı, 2017). Hayat boyu öğrenme konusu, politika belgelerinde de vurgulanmaktadır. On Birinci Kalkınma Planı’nda “*Hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği artırılacak, kazanımların belgelendirilmesi sağlanacaktır.*” şeklinde bir politika belirlenmiştir. Okullarda ulaşılan son öğrenme inancı ise, “insancıl öğrenci kontrol ideolojisi” anlayışıdır. Buna göre incelenen okullarda demokratik ve öğrencilere güvenin esas olduğu bir ortamın olduğu söylenebilir. Öğrenciler saygın bir birey olarak okulda yer alır, görüşlerine başvurulur ve onlara sorumluluk verilir. Bu okullarda katı bir gözetim veya cezalandırıcı bir yaklaşımdan ziyade öğrenciye “güven” esaslı ilişkiler esastır. Bu bulguyu destekler nitelikte Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston ve Smith (1979) çalışmalarında etkili okulların bir özelliği olarak

“öğrencinin okulda yüksek düzeyde sorumluluk” alması gösterilmektedir. Şişman (2002) etkili öğrenme iklimine sahip okulların önemli bir özelliği olarak “her öğrencinin öğrenebileceği ve her öğretmenin de öğretebileceğine dair inanç” dikkat çekmiştir. Bu inanç, aynı zamanda her öğretmenin öğrencilerin üst düzeyde başarı gösterebileceğine ilişkin beklentileriyle de ilişkili bulunmaktadır. Bulach ve diğerleri (2011) yüksek performanslı okulları, öğretmenlerin nadiren öğrencileri kontrol etmek zorunda oldukları veya onlara yapmaları gereken şeyleri söyledikleri yerler olarak değerlendirmişlerdir. Bu okullarda benimsenen temel yaklaşım, kontrolü bırakmadan öğrencilere kontrol vermektir. Öğrenciler sadece sınıfta olmayıp her yerde birbirlerini kontrol etmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde bu okullarda öğrenciler kontrolsüz bırakılmaz, onlara kontrol verilir. Öğrencilerin birbirlerini kontrol etmesi sağlanır, böylece sorumluluk duygusunun gelişimi mümkün olur.

### **Öğrenme Liderliğine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Öğrenme liderliği, etkili okullarda öğrenme kültürünün temel bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Okul liderlerinin odağında öğrenme konusu yer almıştır. Bu başlık altında vizyoner liderlik, disiplin temelli yaklaşım, öğrenmeye ve değişime açıklık, katılımcı karar verme, akademik önem ve başarıya değer verme ve öğretimi geliştirmeye destek şeklinde kategorilere ulaşılmıştır. İlk olarak okul müdürlerinin öğrenmenin geliştirilmesi, öğrenci iyi oluşu, mesleki gelişim ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gibi konularda vizyoner bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir. İlgili araştırmalarda okul müdürlerinin vizyoner liderlik sergilemesi, etkili okulların önemli bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin Rutledge ve diğerlerinin (2012) çalışmasında vizyoner liderlik, etkili okullarda öğrenme merkezli liderliğin önemli bir bileşenidir: “*Öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm paydaşlar için vizyon belirleyin ve uygulayın.*” Bu alt bileşen, liderlerin okulun vizyonunu öğretim ile ilgili hedeflerle belirleme ve uygulama çabalarının kanıtlarını içerir. Okul yönetimi, öncelikle öğretmenleri vizyonu belirlemek, tanıtmak, paylaşmak ve tartışmak için görevlendirir. Daha sonra öğretmenleri ve diğer paydaşları, yüksek kaliteli eğitimi destekleyen bir okul kültürü için bu vizyonla ilgili belirli hedefleri belirleme ve önceliklendirme konusunda yönlendirir. Reynolds ve Cuttance (1992), İngiltere Ulusal Okul Müfettişliği kurumunun etkili okullar (*On İyi Okul*) ile ilgili raporuna dayanarak etkili okulların özelliklerine ilişkin bilgiler sunmuşlardır. Buna göre, etkili okul liderleri

başkalarını teşvik etme kapasitesine ve eğitim hakkında geniş bir vizyona sahiptir. Bu vizyon okul genelince yayılmıştır. Özdemir ve Sezgin (2002) öğretim lideri olarak okul yöneticisinin okulunun varlık nedenini ve eğitim-öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmesi ve bu vizyonu okulun tüm personeline aktarabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak için okul liderlerine büyük sorumluluk düştüğünü vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda okul liderlerine şunları önermektedirler: “*Öğrenciler ve yetişkinler için yüksek beklentileri yansıtan tutarlı bir okul vizyonunu başlatın ve sürekli olarak güçlendirin.*” Böyle bir vizyon sadece okulun web sitesinde veya okul girişinde kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerle yapılan duyurular, meclisler, sınıflar ve söyleşiler aracılığıyla aktif olarak desteklenmelidir. Laugerman (2011) öğrenme kültürüne liderlik etmenin bir vizyon meselesi olduğunu belirtmiştir. Murphy ve diğerleri (2006) ise öğrenme merkezli liderlerin okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesi, dile getirilmesi, uygulanması ve idare edilmesinde önemli bir enerji harcadıklarına değinmiştir. Etkili okul müdürleri ve öğrenme merkezli liderler, vizyonu rol model olma yoluyla ve kuruluş içindeki ve çevresindeki diğer kişilerle iletişim kurarak ifade ettiklerini vurgulamışlardır. Bu anlamda okul liderlerinin okul vizyonunu kendi günlük çalışmalarının merkezi haline getirme konusunda becerikli oldukları söylenebilir. Haiyan ve diğerleri (2017) okul için açık bir yön ve amaç duygusunun önemli olduğunu belirterek okul liderlerinin bu yönü ve amacı belirlediklerinin altını çizmiştir. Hallinger (2011) “vizyon ve hedefler” konusunu, liderliğin öğrenmeyle bağlantılı olduğu temel bir yol olarak değerlendirmiştir. Leithwood ve diğerleri (1998) çalışmalarında, farklı bağlamlarda gerçekleştirilen okullarda örgütsel öğrenmeyi teşvik eden koşullara ilişkin birbirinden bağımsız üç çalışmadan elde edilen kanıtları sentezlemişlerdir. Örgütsel öğrenmeyi teşvik eden koşullar arasında yer alan okul liderleri için “*bir vizyon tanımlar ve yayar*” niteliğine vurgu yapılmıştır. Bir diğer çalışmada Leithwood ve diğerleri (2008) başarılı okul liderliği için yedi güçlü iddia belirlemişlerdir. Buna göre araştırma sentezlerinden ulaşılan sonuçlar, farklı bağlamlarda vizyon inşa etmek ve yönelimleri ayarlamak önemli bir liderlik davranışı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak okul müdürlerinin okulda “disiplin temelli bir yaklaşım” benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu başlık altında okul müdürlerinin sistematik, planlı ve titiz çalışma, sıkı bir iş takipçisi olma ve sorumluluğu paylaşma gibi özellikleri ön plana çıkmıştır. Buna göre okul müdürleri genel itibarıyla düzen ve sürekliliği sağlamak,

öğrenmeye uygun bir okul ortamı sağlamak için sistematik, planlı ve titiz bir çalışma alışkanlığına sahiptir. Ayrıca iş ve görevleri titizlikle takip etmekte ve görev ve sorumlulukları çalışma arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Bu bilgiler ışığında okul müdürlerinin iç hesap verebilirliği sağlamak için girişimlerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Okul B’de okul müdürünün kurguladığı sistem sayesinde öğretmenler çalışmaları hakkında özerktir ancak bir o kadar da sorumluluk almaktadırlar. Ancak gerektiğinde hesap verebilir bir durumdadırlar. Bu bulguyla benzer şekilde Harris ve Chapman (2004) yüksek kapasiteli okulların yüksek iç hesap verebilirlik özelliğine vurgu yapmışlardır. Bu okullar güçlü iç hesap verebilirlik önlemlerini işbirlikçi bir okul kültürü ile birleştirir. Bu tür bir okuldaki profesyonel ilişkiler, öğretmenlere önemli sorumluluklar vermekte ve onlara özerklik sağlamaktadır. Christie ve diğerleri (2007) Güney Afrika’daki çalışmalarında etkili okulların “dış hesap verebilirlik taleplerini karşılamalarını sağlayan güçlü iç hesap verebilirlik sistemleri”nin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenmeye dayalı bir okul kültürü oluşturmak için öğrenme sorumluluğunu paylaşmak vurgulanmaktadır. Bu açıdan Middlewood ve diğerleri (2005) çalışmalarında etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak için okul toplumundaki herkesin öğrenme sorumluluğunu paylaşması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde McCall ve Lawlor (2002) okulun öğrenme ortamının şekillenmesinde öğretmenler, öğrenciler ve ev arasında öğrenme için paylaşılan sorumluluğun derecesinin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Rutledge ve diğerleri (2012) etkili okulların sistematik performans hesap verebilirliğine sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu anlamda öğrenci öğrenmesi için kolektif sorumluluğa değinmişlerdir. Bireysel sorumluluğa benzer şekilde, öğrenci öğrenimi için kolektif sorumluluk, hesap verebilirlik yaklaşımının paylaşılan veya kültürel yönlerini ifade eder. Kolektif sorumluluk, öğrenci öğrenmesi için öğretmenlerin kolektif bir yükümlülükleri olduğuna dair paylaşılan bir inançla karakterize edilir. Etkili okullarda öğretmenler, öğrenci performansından sorumlu tutulmaktadır. Bununla birlikte Purkey ve Smith (1985) okulların öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığının sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Öğrenme liderliği başlığı altında okul müdürlerinin öğrenmeye ve değişime açık olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Her bir okul müdürü, öğrenmenin ve değişimin önemine değinmiş, ayrıca öğrenmede sürekliliğe vurgu yapmıştır. Özellikle bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği bir çağda, değişime ayak uydurmak için sürekli öğrenme ve gelişme anlayışıyla hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Schein (2010) öğrenmenin

sürekliliğini sağlayan bir öğrenme kültürü inşa etmenin, liderlerin kendilerini geliştirerek başkalarına öğretmeleri gereken çok şey olduğunu fark etmelerinden geçtiğini belirtmiştir. Garvin ve diğerleri (2008) öğrenme kültürüne sahip öğrenen bir örgütün yapı taşlarından birinin destekleyici öğrenme ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Bu başlık altında ise okul müdürlerinin “yeni fikirlere açık” olmalarına değinilmiştir. Laugerman (2011) okul müdürlüğünün yapısı gereği dinamik, talepkar ve hızlı bir iş olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte okulda öğrenme kültürünü sağlamak için iş birliği ve ilişkiler inşa etme, fikirler, insanlar ve içerik arasında bağlantılar kurma, öğrenme hakkındaki sohbetlere katılma, fırsatlar oluşturma ve kaynak sağlama gibi liderlik davranışlarına odaklanmıştır. Day ve Leithwood (2007) ise yazdıkları kitaplarında farklı kültürel bağlamlarda başarılı okul müdürlerinin özelliklerini irdelemişlerdir. Buna göre başarılı okul müdürlerinin beş temel ortak özelliğinden biri “öğrenme ve gelişmeye odaklanmak” olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde Leithwood ve diğerleri (2008) başarılı okul liderlerinin açık fikirli ve başkalarından öğrenmeye hazır olduğunun altını çizmişlerdir. Aynı zamanda, esnek düşünce yapısına sahip olduğunu da eklemişlerdir. Harris (2002) başarılı okul gelişiminin okulun değişimi ve gelişimi yönetme becerisine bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bu değişimi yönetme becerisi, okul müdürlerinin değişime açıklığıyla yakından ilişkilidir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer kategori ise “katılımcı karar verme”dir. Okul müdürleri, okulda etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak için demokratik bir ortama ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan okulda alınacak kararlarda ilgili kesimin görüşlerine değer verdiklerini, fikir alış verişi ve beyin fırtınası yaptıklarını, öğretmenleri birincil olarak etkileyen kararlarda onları bizzat karar alma süreçlerine dâhil ettiklerini vurgulamışlardır. Bu bulguyu destekler nitelikte Reynolds ve Teddlie (2000) etkili liderliğin bir özelliği olarak diğerlerinin süreçle ilgili olmasını sağlamak veya katılımcı bir yaklaşım sergilemek şeklinde belirtmişlerdir. Mortimore ve diğerleri (1995), etkili okullarda okul müdür yardımcısının okul hayatına ve kararların alınmasına dâhil edilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca bu okullarda öğretmenlerin özellikle müfredat yönergeleri gibi konularda görüşlerine başvurulmuştur. Dolayısıyla öğretmenler müfredat planlamasına dâhil edilmiş, kendi müfredat yönergelerini geliştirmede ve hangi sınıfları öğreteceklerine karar vermede önemli bir rol oynamışlardır. Leithwood ve diğerleri (2008) okul liderlerinin dağıtımcı bir yaklaşım sergilediklerinde okullar ve öğrenciler üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Walker (2010) etkili bir öğrenme kültürünün iş birliği, diyalog ve güven ilişkilerine dayalı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrenme kültürü

inşa etme noktasında liderlerin nihai amacı, kendini organize eden sistemler oluşturmaktır. Bu sebeple okul müdürünün dağıtımcı liderliğe dayalı “dağıtımcı kontrol” sistemini kullanması önerilmektedir. Bu araştırmaya benzer bir çalışmada Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) başarılı okulların öğrenme kültürlerini karşılaştırmalı durum çalışmasıyla incelemişlerdir. Diğer okullardan farklı olarak başarılı okullarda katılımcı liderlik için yapılandırılmış fırsatlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lambert (2003) çalışmasında dört tür okuldan bahsetmektedir. İdeal olan dördüncü tür okulda müdür, gücü öğretmenler, veliler, topluluk üyeleri ve öğrencilerle ustaca paylaşmaktadır. Collinson ve Cook (2007) okullarda ve eğitim kurumlarında “demokratik ilkelerin uygulanması”nı örgütsel öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahip altı koşul arasında göstermektedir. Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Kondakçı ve Sivri (2014) yüksek performans gösteren okullarla ilgili çalışmalarında, güçlü eğitimsel liderliğin sürdürülmesi kapsamında katılımcı karar verme, koordinasyon, sürekli destek ve kolaylaştırıcı eğitimi ortak liderlik uygulamaları bağlamında değerlendirmişlerdir. Bulgular katılımcı karar vermenin okul yöneticilerinin liderlik gücünü değerlendirmek için bir kriter olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda okul müdürleri, öğretmenlere ve diğer paydaşlara karar verme, ortak planlama ve meslektaşlık çalışmalarında kamuoyu yoklaması, anket, toplantılarda açık oylama, paydaşlara danışma veya meslek kuruluşları gibi uygulamalarla fırsatlar sunarak idari yetkilerini paylaşma eğiliminde olmuşlardır. Schein (2010) Öğrenme yönelimli liderlik kapsamında kültürel öğrenmeyi teşvik etmek için okul liderlerinin “dâhil etme ve katılımı gerçekleştirme yeteneği”nin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Eğitim Gelişme Merkezi [Education Development Center (EDC)] (2019) tarafından yazılan raporda okullarda sürdürülebilir gelişme için teknik ve uyarlayıcı nitelikler vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda işbirlikçi öğrenme ve gelişim kültürü sağlayabilmek için eğitimcilerin, yöneticilerin, liderlerin, toplum ortaklarının ve diğer paydaşların ideal olarak sistemin farklı seviyelerinde aktif katılımı gereklidir. Buna göre birden fazla paydaşın sürekli iyileştirme sürecinde yer alması, bir “sahiplenme ve güçlenme hissi” oluşturabilir. Hallinger (2011) son yıllarda paylaşılan liderlik, iş birlikçi liderlik, dağıtılmış liderlik gibi kavramlara vurgu yaparak okul liderlerinin liderliği paylaşmaya ve başkalarını güçlendirmeye çalışması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunu gerçekleştirmek için üç özelliği vurgulamıştır: (i) Karar vermede demokratiklik; çalışanları karara dâhil etme. (ii) Dağıtımcı liderlik; liderliği çalışanlara dağıtma, sorumlulukların paylaşımı, yönetim süreçlerine dâhil etme. (iii) Kapasite geliştirme. Bunun yanı sıra araştırma bulgularına benzer şekilde literatürde okul liderlerinin paylaşılan

yönetişim sağlama (Rutledge vd., 2012) ve katılımcı karar almayı cesaretlendirme (Leithwood vd., 1998) gibi rollerine değinen çalışmalar bulunmaktadır.

Öğrenme liderliği başlığı altında ulaşılan bir diğer bulgu, okul müdürünün öğrenmeyi önceliklendirmesi, başarıya değer vermesi ve akademik çalışmalara önem vermesidir. Okul yönetimi, öğrenci öğrenmesini ve öğretim süreçlerini merkeze alan bir anlayışa sahiptir. Buna ek olarak, okul yönetimi başarıya değer vererek başarılı öğrencileri ödüllendirmekte ve onları takdir etmektedir. İncelenen okullarda öğretimle alakalı veya öğretimin geliştirilmesine dair her çalışmanın desteklendiği görüşü hâkimdir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin odağı öğrenci öğrenmesidir. Bu bulguyu destekler nitelikte Teddlie ve diğerleri (1989) etkili okullardaki okul müdürlerinin açık bir şekilde akademik odağa sahip olduğunu belirtmişlerdir. Brookover ve diğerleri (1979) çalışmalarında yüksek başarıya sahip okul müdürünün akademik konularla yoğun bir şekilde ilgilendiğini ve sınıfları sık sık ziyaret ettiğini bulmuşlardır. Bunun aksine düşük başarı gösteren okullarda, müdürlerin sınıfları çok nadiren ziyaret eden esas olarak disiplinci rolü oynadıklarını tespit etmişlerdir. Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe ve Aelterman (2008) çalışmalarında, öğretim ve öğrenmeyi en iyi şekilde teşvik etmek için okul kültürünü şekillendirebilecek okul müdürlerinin profiline odaklanmışlardır. Bu kapsamda öğretmenler ve okul yöneticilerine anketler uygulanmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenme kültürüne sahip okullardaki müdürlerin eğitim meseleleri ile öğrenci öğrenmesine odaklandıkları ve akademik konuları öncelikleri arasına aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesini dolaylı olarak etkilediğine dair ortak bir kanaat bulunmaktadır (Bruggencate, Luyten, Scheerens & Sleegers, 2012; Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss, 2010; Seashore vd., 2010). Bruggencate ve diğerleri (2012) okul liderlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin dolaylı olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada geliştirilen modelde, okul liderlerinin okul kültürü, öğretmen çalışmaları ve öğrenci bütünleşmesi gibi aracı değişkenler aracılığıyla öğrenci öğrenmesini etkilediği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Leithwood ve diğerleri (2008) okul liderinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki aracı etkisinin ikinci sırada olduğunu belirtmiştir. Buna göre okul liderleri, çalışanların motivasyonu, bağlılığı ve çalışma koşulları üzerindeki etkileriyle dolaylı ve en güçlü şekilde öğretimi ve öğrenmeyi geliştirir. Bu bilgilerin aksine Reardon (2011) çalışmasında öğrenme merkezli liderliğin öğrenci öğrenme çıktılarını doğrudan etkilediğini bulmuştur.

Özdemir ve Sezgin (2002) etkili okullarda, okul yöneticilerinin öğretimsel konularda güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturulur. Araştırmacılara göre etkili okulların en önemli özelliklerinden biri, okul yöneticilerinin, sınıfın öğretimsel etkinliklerine, aktif bir şekilde katılmalarıdır. Haiyan ve diğerleri (2017) başarılı okul liderlerinin olumlu bir öğrenme odaklı kültürü dikkatli ve bilinçli bir şekilde desteklediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda başarılı liderler, diğerleriyle birlikte çalışarak öğrenme üzerinde temel okul koşullarının biçimini, anlamını ve özünü şekillendirir. Bunun yanı sıra Mulford (2007) başarılı okul liderliği üzerine yapılan araştırmaları derlediği çalışmasında, başarılı okul müdürlerinin okullarında bir öğrenme kültürü oluşturmak ve güçlendirmek için çalıştıklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda her okul müdürü kendi okulunda bir öğrenme kültürü geliştirerek öğrencilere, personele ve velilere öğretme ve öğrenme konusunda net bir yönlendirme ve beklenti sağlamıştır. Örgütsel öğrenme açısından okuldaki öğrenme kapsam ve sürecinin odağa alınması temel bir konudur. Collinson ve Cook (2007) “örgütün bütün üyeleri için öğrenmeyi öncelikli hale getirme”yi örgütsel öğrenmeyi sağlayan bir öğrenme koşulu olarak değerlendirmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Murphy ve diğerleri (2006) yüksek performans gösteren okullardaki öğrenme merkezli liderlerin kaliteli öğretim ve öğrenci öğrenmesi için takdir etme ve ödüller sağlamada uzman olduğunu vurgulamıştır. Okul müdürleri öğretimsel başarıları sistematik olarak kutlamakta ve bireysel başarıları takdir etmekte ve ödüllendirmektedir. Ayrıca okul müdürleri meslektaşlarına özel övgü ve teşvikler kullanmaktadır. Ancak bu bilgilerin aksine Middlewood ve diğerleri (2005) gerçek hayatta mevcut okul müdürlerinin liderlikten ziyade okul yönetim işleriyle meşgul olduklarını ileri sürmektedir. Okul müdürleri; öğrenci öğrenmesine az vakit ayırmakta veya hiç ayırmamaktadır. Bu noktada okul müdürlerinin zamanı; kriz yönetimi, bütçe yönetimi, bina-yapı meseleleri, çalışanlara ilişkin sorunlar gibi işlerle geçmektedir.

Öğrenme liderliği başlığı altında ulaşılan son kategori “öğretimi geliştirmeye destek”tir. Araştırmada incelenen okulların tamamında okul yönetiminin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda öğretmenlere destek oldukları söylenebilir. Öğretmenler genel itibarıyla okuldaki çalışma ortamının “destekleyici” olduğunu vurgulamışlardır. Blase ve Blase (2000) çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre etkili öğretim liderliğinin mesleki gelişimi teşvik etme davranışı kapsamında “destekleyicilik” rolüne odaklanmıştır. Bu kapsamda etkili öğretim liderlerinin eğitimciler arasında işbirliği çabalarını desteklemek, koçluk ilişkilerini geliştirmek ve

programların yeniden tasarlanmasını teşvik etmek ve desteklemek gibi rolleri ön plana çıkarmıştır. Garvin (1993) öğrenen bir örgütün bir gecede kurulamayacağını belirterek öğrenen bir örgüt için yöneticilerin destekleyici ve açık bir ortam oluşturması gerektiğinin altını çizmiştir. Taylor (2013) da destekleyici ilişkilerin önemine değinmiştir. Buna göre okul yönetimi ekibi ve tüm personel arasında güçlü destekleyici ilişkiler kurmak önemlidir. Yeni bir okul yapısı oluşturulurken personelin desteklendiğini hissetmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Mitchell ve Willower (1992) “iyi” bir lisede yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin okul yönetimlerini “destekleyici” bulduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Rutledge ve diğerleri (2012) etkili okul liderlerinin, kaliteli öğretimin geliştirilmesinde öğretmenleri destekleyici rolüne değinmişlerdir. Okul liderleri, öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmelerine rehberlik etmek için değerlendirmeleri, geri bildirimleri ve öğretmenlerle yapılan diğer tartışmaları kullanır. Ayrıca etkili okullarda, öğretmenler arasında işbirliğini destekleyen ve teşvik eden yönetim yapıları bulunmaktadır. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Chen, Wang ve Neo (2015) çalışmalarında, okul liderlerinin destekleyici bir yapı sağlayarak okulun öğrenme kültürünü geliştirebildiğini göstermiştir. Benzer şekilde Haiyan ve diğerleri (2017) de okul liderlerinin öğretmenleri destekleyici davranışları aracılığıyla öğrenme kültürü oluşturarak öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini olumlu etkilediklerini ve okul çıktılarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Garvin ve diğerleri (2008) öğrenme kültürüne sahip öğrenen bir örgütün yapı taşlarından birini “destekleyici liderlik davranışı” başlığı altında ele almıştır. Öğrenme süreci, liderlerin davranışlarından güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Liderler aktif olarak çalışanları dinlediğinde ve böylece diyalogu ve tartışmayı teşvik ettiğinde insanlar öğrenmeye teşvik edilir. Murphy ve diğerleri (2006) öğrenmeyi merkeze alan okul liderlerinin öğretmenlere öğretim becerilerini güçlendirme konusunda yardımcı olma konusunda bir özveri ve istek gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu öğrenme liderleri öğretmenlere yeni bilgi edinmelerine yardımcı olmak için gerekli kaynakları sağlarlar. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıfta yeni beceriler uygulamaları için ihtiyaç duydukları materyallerle desteklerler. Carpenter (2015) öğretmenlerin işbirlikçi kültüre dâhil olmalarının saygı ve güven gösterme biçimine dayalı paylaşımlı ve destekleyici liderlik tarafından büyük ölçüde şekillendiğini bulmuştur. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde, okul liderlerinin okul gelişimini etkileyen olumlu bir okul kültürü ve etkili mesleki öğrenme toplulukları sağlamak amacıyla öğretmenler için destekleyici ve paylaşılan liderlik yapıları sağlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Olumlu Öğrenme Ortamlarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmada, incelenen etkili okulların genel itibarıyla “olumlu öğrenme ortamları”na sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema altında; (i) güvenli, düzenli ve hijyenik okul, (ii) etkili iletişim ve olumlu ilişkiler, (iii) karşılıklı güven ve saygı ve (iv) okulun fiziki imkânları ve öğrenme fırsatları şeklinde dört kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırmada etkili okulların güvenli, düzenli ve hijyenik bir ortama sahip olduğu söylenebilir. Bu okullarda eğitim-öğretim süreçlerinin güvenli, düzenli ve temiz bir ortamda yürütülmesi öncelikler arasında yer almaktadır. Bu bulgular literatürde yer alan birçok araştırma bulgusuyla uyumludur. Örneğin Garvin (1993) öğrenen bir örgüt oluşturmak için ilk olarak öğrenmeye elverişli bir ortama gerek olduğunu belirtmiştir. Çalık, Kurt ve Çalık (2011) ise öğrenmeye elverişli, olumlu ve destekleyici bir ortam için öncelikle okulun güvenli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Murphy ve diğerleri (2007) de etkili okullar üzerine yapılan ilk araştırmalarda güvenli ve düzenli bir ortamın akademik başarı ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Kondakçı ve Sivri (2014) çalışmalarında yüksek performans sergileyen okulların güvenli bir öğrenme ortamına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılar, güvenli bir okul ortamının destekleyici bir faktör olarak işlev gördüğünü ve öğretim için elverişli bir ortam oluşturmaya katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bu okullar; düzenli, şiddet içermeyen, kural ve düzenlemelere önem veren bir atmosfere sahiptir. Benzer şekilde Sroufe (2013) etkili okullar üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, “okul güvenliği” temasını etkili okulların beş temel özelliğinden biri olarak tespit etmiştir. Mortimore ve diğerlerine (1995) göre etkili okulların olumlu bir havası vardır. Genel olarak, bu okulların ortamı daha hoş ve düzenlidir. Murphy ve Hallinger’e (1985) göre etkili okullarda düzenli ve kuralların içselleştirildiği bir öğrenme ortamı bulunmaktadır. Bu okullarda okul kuralları ve davranış standartları açıkça belirtilmiştir. İkinci olarak, bu kuralları çiğnemenin sonuçları velilere ve öğrencilere iletilmiştir. Kurallar okul kampüslerinde her yerde adil ve tutarlı bir şekilde uygulanmakta ve bunun için büyük bir enerji harcanmaktadır. Özellikle, velilerle düzenli telefon görüşmeleri, kampüslerde yüksek yönetici görünürlüğü ve uzaklaştırma yerine yenilikçi disiplin programları bu okullarda ortak özellikler olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Ubben, Hughes ve Norris’e (2007) göre düzenli öğrenme ikliminin temeli çok iyi anlaşılmış, uygun ve sürekli uygulanan kurallara ve prosedürlere dayanır. Ma ve Klinger’ın (2000)

çalışmasında da düzenli bir okul ortamının önemi vurgulanmıştır. Buna göre çalışmada okul kuralları ve uyum olarak tanımlanan disiplin iklimi, akademik başarının en önemli belirleyicisi olarak belirlenmiştir. Weber (1971) etkili okullarda güvenilir ve sakin bir atmosfere vurgu yapmıştır. Reynolds ve Teddlie'ye (2000) göre okul içi düzen, olumlu bir iklimin yaratılmasında önemli bir etkidir. Etkili okulların özelliklerini belirleyen ilk araştırmacılardan olan Edmonds (1979), “düzenli ve güvenli bir ortamı” etkili okulların temel bileşenlerinden biri olarak tanımlamıştır. Şişman (2002) etkili okullarda disiplin sorunlarının görece daha az olduğunu, saldırganlık ve yıkıcılık faaliyetlerinin olmadığını ve öğrencilerin devam oranlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Olumlu öğrenme ortamları başlığı altında “etkili iletişim ve olumlu ilişkiler” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen okullarda, genel itibarıyla sağlıklı ve olumlu ilişkilerin sürdüğü huzurlu bir çalışma ortamı vardır. Olumlu öğrenme ortamları, bu okulların ayırt edici bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Okullardaki ilişkilerin niteliği okul çıktılarını etkileme kapasitesine sahiptir. Bu yönüyle ilgili alanyazın da etkili okul geliştirme ve öğrenme iklimi ve kültürü oluşturmada okul toplumu arasındaki olumlu ve sağlıklı ilişkilerin önemini vurgulamaktadır (Çalık & Kurt, 2010; Mitchell & Willower, 1992; Taylor, 2013). Jackie Beere, “*Öğrenmeyi öğrenme: İhtiyaçlar hiyerarşisi (Learning to learn: Hierarchy of needs)*” başlıklı öğrenen okullara ilişkin bir ihtiyaçlar hiyerarşisi geliştirmiştir. Bu çerçeveye göre temel ihtiyaç olarak ilk basamak “olumlu öğrenme ortamı” belirlenmiştir. Öğrenen okul oluşturmak için ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel ihtiyaç “olumlu öğrenme ortamı” oluşturmakla başlar. Bu ortam, öğrenci ve çalışan ilişkileri, okul ortamı, sınıf aktiviteleri ve müfredat dışı etkinliklerden oluşur (Middlewood vd., 2005). Hill (2011) öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamını, öğrenme kültürünün iki temel yönünden biri olarak değerlendirmektedir. Mortimore ve diğerleri (1995) çalışmalarında, öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan etkili iletişim sayesinde öğrencilerin daha iyi performans sergilediğini tespit etmişlerdir. Rutledge ve diğerleri (2015) etkili okulların sosyal ve duygusal yönü konusuna değinmişlerdir. Araştırmacılar, okul etkililiğiyle bağlantılı olarak okul çapında bir öğrenme kültürü ve öğrencilerin okullarındaki öğretmen ve çalışanlarla güçlü ilişkileri hissettiği bir topluluk duygusuna vurgu yapmaktadırlar. Yüksek ve düşük performans gösteren okullar arasındaki en büyük farklar, okulların sosyal ve duygusal tarafı ile yakından ilişkilidir. Yüksek performans gösteren okullarda öğrencilerle sosyal bağlantılar kurmak için kasıtlı çaba gösterildiğine dair kanıtlar varken; düşük performans gösteren okullarda bu çabalar daha az amaçlı ve daha az önceliklidir. Şişman (2002) etkili öğrenme

ortamlarına sahip okullarda herkesin birbirine dostça davrandığını ve birbirini koruduğunu belirtmiştir. Bu okullarda öğrencilerin yüreklendirildiği olumlu bir iklim vardır. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde öğrenci ve öğretmen morali yüksektir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Kondakçı ve Sivri (2014) de yüksek performans gösteren okullarda çalışanların ve öğrencilerin genel olarak mutlu ve yüksek morale sahip olduğunu bulmuştur. Wilson ve Corcoran (1989) çalışmalarında okul etkililiği modelinin ayırt edici özelliğinin “okul başarısının insani boyutlarına” odaklanılmasında yattığını ileri sürmektedirler. Bunun yanı sıra ilgili alanyazında okullarda etkili bir öğrenme ortamı için çok kanallı bir iletişim sistemi oluşturmanın (Schein, 2010) ve insan ilişkilerine önem vermenin (Collinson & Cook, 2007) gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğrenmeyi teşvik eden okulda personel, öğrenciler, ebeveynler ve aileler arasındaki etkileşimler, kibar ve kapsayıcıdır (ACER, 2016). Açıkalm ve Turan’a (2015) göre başarılı okullar etkili iletişim için uygun ortamları tasarlamakta ve daha etkili ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için iletişimi bir araç olarak kullanmakta ustadır.

Araştırmada olumlu öğrenme ortamları başlığı altında “karşılıklı güven ve saygı” kategorisine ulaşılmıştır. Okullarda genel itibarıyla güven ve saygı temelli ilişkilerin yürütüldüğü ve toplumun okula güven duygusunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem okul içinde hem de okul dışında okullara yönelik güçlü bir güven duygusu vardır. İlgili alanyazın, bu araştırma bulgularıyla genel olarak uyum göstermektedir. Etkili okullarda karşılıklı güven ve saygı temel bir unsurdur. Okulda iş birliğine dayalı bir öğrenme kültürü oluşturmak ve geliştirmek için “güven” bir önkoşul olarak değerlendirilmektedir (Harris & Chapman, 2004). Örneğin Hallam ve diğerlerine göre (2015) göre güven, mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada önemli bir bileşendir. Güven düzeyi yüksek olan okullarda, yüksek düzeyde işbirliği olasıdır. Okulda güven kültürü oluşturmanın, insanların açıkça hataları kabul etmelerini, risk almalarını ve fikirleri paylaşımlarını sağlar. Benzer şekilde Mitchell ve Sackney (1998) de güven, empati ve karşılıklı değer verme ruhu geliştirmeyi örgütsel öğrenmenin göstergeleri olarak tanımlamışlardır. Ek olarak Weiner ve Higgins (2017) birçok araştırmanın güven, işbirliği ve saygı ile karakterize edilen kültürleri olan okulların, öğretmenlerin öz yeterliğini ve mesleki gelişime istekli olma davranışlarını olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Reynolds ve Cuttance’a (1992) göre “on iyi okul”da etkili iletişim ve güvene dayalı ilişkiler, öğretmenlerin okul politikalarının oluşturulmasına ve uygulanmasına katkıda bulunmalarını sağlamıştır. Bu araştırmada incelenen okullarda okul yönetimi ile öğretmenler ve veliler arasında güvene dayalı ilişkiler tespit edilmiştir. Veli,

okul yönetiminin politikalarına güvenmektedir. Araştırmalar okulda saygı ve destek ikliminin geliştirilmesinde ve güven inşa etmede okul liderlerinin merkezi rol oynadığına işaret etmektedir (Goldring vd., 2009; Liu vd., 2016; Murphy vd., 2007; Taylor, 2013). Louis (2006) okullarda etkili bir öğretme kültürü oluşturmak için birbiriyle yakından ilişkili üç unsuru birlikte ele almanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu unsurlar mesleki topluluklar, örgütsel öğrenme ve güvendir. Buna göre örgütsel öğrenme ve iş birliğine dayalı mesleki topluluklar oluşturmak için güven gerekli bir faktördür: *“Onlara saygılı davranılacağına inanmıyorsanız veya yargılanmaktan korkuyorsanız, iş arkadaşlarınızdan nasıl öğrenebilir ve fikirlerinizi paylaşabilirsiniz?”*. Kondakçı ve Sivri’nin (2014) çalışmasında yüksek başarılı okulların iklimi “güvene dayalı iletişim” ile karakterize edilmektedir. Katılımcılar, ilişki ve iletişim kalitesiyle ilgili ortak unsurlar olarak “okul içinde güven duygusu”, “aidiyet duygusu”, “okul ortamında yakınlık” ve “açık kapı iletişim tarzı” olduğunu belirtmişlerdir. Heo ve diğerleri (2018) çalışmalarında öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde güveni önemli bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre “öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki iyidir. Onlar birbirlerine güvenmektedir, böylece güvenilir olmak öğrencilerin öğrenmesini destekler” şeklinde bulgulara ulaşmışlardır.

Olumlu öğrenme ortamları başlığı altında son olarak “okulun fiziki imkânları ve öğrenme fırsatları” kategorisine ulaşılmıştır. Okulun fiziki imkânları ile okulda sunulan öğrenme fırsatları, öğrenme ortamının niteliğini etkileyen önemli bir bileşendir. Araştırmada incelenen bir okulda yeterli fiziki imkânlar olmasına rağmen iki okulda fiziki imkânların yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırmalarda iyi bina ve donanım koşulları gibi fiziki imkanlara sahip olmanın etkili okul oluşturmak ve öğrenmeyi teşvik eden ortamlar sağlamak için önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir (ACER, 2016; Middlewood vd., 2005; Rutter vd., 1979). Polatcan ve Cansoy (2018) okulların etkililiğini ve nitelikli öğrenci öğrenmesini sağlanmaya yönelik okulun fiziksel kaynaklarının iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Middlewood ve diğerlerine (2005) öğrenen okulların yeni öğrenme fırsatlarına ulaşmak için fiziksel şartları iyileştirmesi, öğrenme çağına ayak uydurması gereklidir. Bu kapsamda yaratıcı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. İnovasyon ve esneklik ilkesine göre okul düzenlenmelidir. İş birliği ortamları, tasarım atölyeleri, paylaşma ve ilişki kurulacak yaratıcı ortamlar tasarlanmalıdır.

Araştırma kapsamında incelenen okullarda çeşitli yetersizlikler olmasına rağmen öğrenciler için zengin öğrenme fırsatlarının sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulların öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatları incelendiğinde, genel itibarıyla her okulda öğrencilerin sosyal,

kültürel, akademik ve kişisel gelişimini destekleyecek zengin öğrenme fırsatları vardır. İlgili alanyazında araştırmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin incelenen okullarda belirtildiği gibi Brookover ve diğerleri (1979) de etkili okullarda genel itibarıyla öğrencilerin takım olarak öğrenmesine fırsat veren “akademik oyun”lar düzenlendiğini bulmuşlardır. Bu oyunların daha çok sınıf düzeylerinde olduğu söylenebilir. Bu oyunlarla öğrencilerin derse ve konuya daha çok motive olduğu, eğlenerek öğrendiği ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Murphy ve Hallinger (1985) okulların öğrenciler için sunduğu öğrenme fırsatlarını, her öğrencinin okula gitmesini sağlayan “özel nedenler” olarak tanımlamıştır. Çalışmalarında her öğrencinin akademik olarak olabildiğince eksiksiz ilerlemesini sağlamanın yanı sıra, inceledikleri etkili okulların tamamında öğrenci sorumluluğu ve anlamlı katılım için birden fazla fırsatın olduğu zengin ortamlar vardır. Bu okullarda çok çeşitli spor takımları, bir dizi ilgi alanı ve müfredat kulüpleri, öğrencilerin daha geniş bir toplulukta çalışma fırsatları ve öğrencilerin öğrenci yönetimi aracılığıyla sorumluluk almaları için çeşitli yollar vardı. Bu çeşitli etkinliklere öğrenciler büyük bir oranda katılım sağlamıştır. Öğrencilerin bu etkinliklere katılımında tüm okul topluluğunun güçlü çabaları bulunmaktadır. Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) araştırmalarında etkili okulların, öğrencilerine akademik açıdan sundukları destekler yönüyle diğer okullardan farklılaştığını bulmuşlardır. Sürekli öğrenme ve mesleki gelişime odaklanan ilgili raporda (ACER, 2016) okullarda öğrenmeyi teşvik etmek için yaratıcı düşünme, keşfetme ve bağımsız öğrenmenin değer verildiği bir araştırma ve yenilik kültürü oluşturulmalıdır. Murphy ve diğerlerine (2006) göre yüksek performanslı okullarda öğrencilerin sorumluluk alması desteklenmekte ve liderlik rolleri üstlenmeleri için gerekli becerileri geliştirmek için çeşitli ortamlar sağlanmaktadır. Lambert (2003) çalışmasında dört tür okuldan bahsetmektedir. İdeal olan dördüncü tür okulda öğrenciler ilgi çekici ve destekleyici bir öğrenme ortamına sahiptir. Bu öğrenme ortamı ve fırsatlar, öğrenci başarısının artmasını sağlamıştır.

### **Mesleki Öğrenme Toplumuna İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmada incelenen etkili okullarda, mesleki iş birliği ve öğrenmeye dayalı bir “mesleki öğrenme toplumu”nun varlığına yönelik ipuçları bulunmaktadır. Analizler sonucunda (i) öğrenme toplumunun nitelikleri, (ii) araştıran ve öğrenen öğretmen ve (iii) mesleki iş birliği şeklinde kategorilere ulaşılmıştır. Okulların amacının öğrenci öğrenmesi olduğuna ve iyi bir

öğrenci öğrenmesinde kaliteli bir öğretimin önemli olduğuna yönelik bir kanaat bulunmaktadır. Öğretimin kalitesi, sürdürülebilir mesleki öğrenme aracılığıyla geliştirilebilir. Mesleki öğrenme topluluğu, çalışanların sürekli mesleki gelişimini ve öğrenmesini destekleyen içerik sağlamaktadır (Hord, 2009). Mesleki öğrenme toplulukları, okul personeli arasında işbirliğini ve öğrenmeyi teşvik etmek ve tüm öğrencilerin öğrenmelerini artırmak amacıyla tasarlanmış bir okul organizasyon modelidir (Johnson, 2009). Mesleki bir öğrenme topluluğu oluşturmak için, öğretmek yerine öğrenmeye odaklanmak esastır. Mesleki öğrenme toplumlarının (i) öğrenci öğrenmesini temin etmek, (ii) iş birliği kültürü oluşturmak ve (iii) süreci ve sonuçları izleme ve değerlendirme şeklinde üç temel ilkesi bulunmaktadır (Dufour, 2004). Bolam ve diğerlerine (2005) göre mesleki öğrenme topluluklarının temel amacı, öğrencilerin nihai faydası için profesyonel olarak çalışanların etkililiğini artırmaktır. Araştırmalar iyi geliştirilmiş mesleki öğrenme toplumlarının hem öğretim uygulamaları hem de öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Vescio vd., 2008).

Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğrenme toplumlarının çeşitli öğrenme niteliklerine sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nitelikler, “paylaşılan ortak amaçlar”, “öğrenmeye bağlılık” ve “bilgiyi paylaşma ve yayma” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu öğrenme nitelikleri, okullardaki öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen, yönlendiren ve destekleyen inançlar, değerler ve kabuller olarak ifade edilebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul toplumu olarak herkesin üzerinde anlaşma sağladığı ortak amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmalarını yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun alanyazındaki birçok araştırma bulgularıyla uyum gösterdiği söylenebilir. Murphy ve Hallinger (1985) etkili okulların sekiz genel özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerden biri okulların “açık bir amaç duygusu”na sahip olmasıdır. Etkili okullarda, yüksek akademik performansa özel bir vurgu yapan çok net bir görev yapısı tespit edilmiştir. Bu okullarda akademik mükemmelliğe tam bir adanmışlık vardı. Benzer şekilde Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) yüksek performans gösteren okullarda “evrensel yüksek beklentiler üzerine odaklanmış ortak hedefler”in olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Reynolds ve Teddlie (2000) etkili okul ile ilgili araştırmalarında çalışanların paylaşılan bir vizyona ve ortak hedeflere bağlı bir şekilde çalışmalarını yürüttüğünü gösteren ortak bir kanaat olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar genel itibarıyla okullarda öğrenen bir örgüt tasarlama ve çalışanlar arasında mesleki öğrenme bağı kurma sürecinde “paylaşılan vizyon ve hedefler”in önemli bir yer tuttuğunu ileri sürmektedir (Hord, 2009; Marsick, 2013; Mitchell & Sackney, 1998; Stoll vd., 2006).

Araştırmada incelenen okullardaki öğrenme toplumlarının bir diğer niteliği, “öğrenmeye bağlılık” olarak açıklanabilir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel itibarıyla öğrenmeye bağlı olduğu, öğrenmeyi önemseydiği ve öğrenme ve değişime sürekli açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Schein (2010) öğrenme kültürüne sahip okulların DNA’sında bir “öğrenme geni” olduğunu ileri sürmüştür. Bu açıdan okullarda öğrenmenin değerli bir yatırım olduğu ve öğrenmeyi öğrenmenin bir beceri olduğu yönünde ortak bir varsayım bulunmaktadır. Bu öğrenme geni, okulda yansıtma ve geri bildirimi de içermektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Christie ve diğerleri (2007) Güney Afrika’daki etkili okullarda çalışanların sorumluluk, amaç ve bağlılık duygusuyla öğretim ve öğrenme görevlerine odaklandıklarını bulmuşlardır. Deal ve Peterson (2009) çalışmalarında öğrenme kültürüne sahip okuldaki herkesin öğrenmeye adanmış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu okulda, mesleki öğrenme topluluğu hissi bulunmaktadır. Son olarak araştırma kapsamında ortaya çıkan öğrenme toplumu niteliği, “bilgiyi paylaşma ve yayma” şeklinde ifade edilebilir. Bu doğrultuda, incelenen okullarda çalışanlar arasında etkin bir bilgi paylaşımı söz konusudur. Öğrenen örgüt alanyazınında bilginin paylaşılması ve yayılması örgütsel öğrenme sürecinde temel bir bileşen olarak değerlendirilmektedir (Collinson & Cook, 2007; Garvin, 1993; Scott, 2011). Scott’a (2011) göre bilgi bireyler tarafından edinilir, oluşturulur ve uygulanır. Buna karşılık bireysel bilgi, bireyler arasında topluluk bilgisi olmak üzere paylaşılır, birleştirilir, genişletilir, test edilir ve uygulanır. Daha sonra bu bilgi, stratejiler ve protokoller gibi örgütsel özelliklere yayılmış ve gömülü olduğu için örgütsel bağlamın veya kodun bir parçası haline gelir. Collinson ve Cook (2007) örgütsel anlamda öğrenmenin bireysel öğrenmeye ve daha sonra bu öğrenmelerin örgütün diğer üyeleriyle paylaşılmasına, diğer bir deyişle yayılmasına bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre örgütsel öğrenme, çalışanların birbirleriyle etkileşimine bağlı olarak gelişir. Bu sebeple bilginin yayılmasını kolaylaştırıcı mekanizmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada çalışanlar arasında özellikle zümre çalışmaları kapsamında bilginin paylaşılması ve yayılması mümkün görünmektedir. Nugroho (2018) çalışmasında örgüt içindeki iş birliği kültürü ile bilgi paylaşımının etkili bir örgütsel öğrenme için destek sağladığını tespit etmiştir.

Mesleki öğrenme toplumu başlığı altında ulaşılan bir diğer kategori “araştıran ve öğrenen öğretmen”dir. Araştırmada incelenen okullarda öğretmenler genel itibarıyla kendini geliştiren, araştıran, mesleki heyecanını kaybetmeyen ve sürekli öğrenen bir yapıya sahiptir. Öğretmenler, genel itibarıyla kendilerini “yenilikçi, değişime ve gelişime açık, dinamik ve

öğrenen öğretmen” olarak tanımlarken okul yöneticileri ve öğrenciler ise öğretmenleri “nitelikli, alan uzmanı ve deneyimli” olarak betimlemişlerdir. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Reynolds ve Cuttance (1992) etkili okullarda uygun deneyim ve uzmanlık becerisine sahip nitelikli öğretmenlerin varlığına dikkat çekmiştir. Deal ve Peterson (2009) etkili öğrenme kültürüne sahip okullarda öğretmenlerin yenilikçi bir anlayışa sahip olduklarını ve her zaman öğrencilerine hizmet vermek için yenilikçi yollar aradıklarını belirtmiştir. Walker (2010) etkili öğrenme kültürü oluşturabilmek için bazı öğrenme koşullarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda canlı/taze kalmak (yeniliklere açık olmak), öğrenmeyi yakalamak (öğrenme sürecini sorgulama) ve meraklı kalmak gibi bazı öğrenme koşulları araştırma bulgularını desteklemektedir. Kondakçı ve Sivri (2014) yüksek performans gösteren okullarda nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin varlığına vurgu yapmışlardır. Scarino ve Liddicoat (2009) mesleki öğrenme kültürü oluşturmak için öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarının gerekliliğine değinmişlerdir. Benzer şekilde Stoll ve diğerleri (2006) de mesleki öğrenme topluluğu oluşturabilmek için mesleki araştırma ve gelişmenin altını çizmişlerdir.

Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek olduğu bulunmuştur. Bandura (1994) öz yeterliği “insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerindeki etkisini ve performansını etkileyebilecek yeterlilikleri hakkındaki inançları” olarak tanımlamaktadır. OECD (2019) raporunda öz yeterliğe ilişkin olumlu görüşler belirten öğretmenlerin sınıflarda öğrenci öğrenimini artırabilecek ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratabilecek eylemler gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu varsayılmaktadır. Walker (2010) etkili bir öğrenme kültürü için öğretmenlerin ve liderlerin öğrenme ve uygulamalarını geliştirmek amacıyla kendi yeteneklerine yönelik sağlıklı bir inanç geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğretmenler kendi yeteneklerine güvenmeyi ve inanmayı bilmelidir. Öğretmenlerde yaptıkları şeylere dair bir inanç olmadığında öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir (Walker, 2010). Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma ve Geijsel (2011) öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen öğrenmesi ve öğretmenlik uygulamalarını açıklayan en önemli motivasyonel faktör olduğunu bulmuşlardır.

Mesleki öğrenme toplumu başlığı altında son olarak “mesleki iş birliği” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler arasında mesleki açıdan iş birlikleri kurulduğuna dair kanıtlar vardır. Bu doğrultuda “zümre çalışmaları”, “ortak çalışmalar üretme” ve “mentorluk” şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Okullarda etkili zümre çalışmalarının yapıldığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin birlikte çeşitli etkinlik, proje ve uygulamalar yürüttükleri, ortak çalışmalarda birlikte rol aldıkları söylenebilir. Okul kermesleri, mezuniyet törenleri, TÜBİTAK ve Avrupa Birliği ERASMUS+ projeleri, belirli gün ve haftalardaki etkinlikler ile okullara özgü çalışmalar bunlara örnek verilebilir. Bu açıdan mesleki iş birliği, araştırmada incelenen etkili okullarda öğrenme kültürünün temel bir bileşeni olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilgili alanyazındaki araştırma bulgularıyla uyumludur (Christie vd., 2007; Tichnor Wagner vd., 2016; Weiner & Higgins 2017). Rutledge ve diğerleri (2012) etkili okullarda yetişkinler arasında sık ve anlamlı işbirliği faaliyetleri olduğunu ifade etmişlerdir. Etkili liselerdeki personel, sık ve anlamlı işbirliği faaliyetlerinde bulunur. Murphy ve Hallinger (1985) etkili okullarda gerçek bir meslektaş iş birliğinin varlığına vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda, bu okullarda topluluk duygusu vardır. Öğretmenler ortak bir hedef ve akademik mükemmellik arayışında birlikte çalışmakta, kararlar almakta ve çatışmaları çözmektedir. Harris ve Chapman'ın (2004) çalışmasında dört tip okul tipolojisi belirlenmiştir. Bunlar arasında yüksek kapasiteli okullar, yüksek ve güçlü bir işbirliği kültürüyle karakterize edilmektedir. Bu okullarda öğretmenlerin düzenli olarak birbirleriyle çalıştıkları belirtilmiştir. Bulach ve diğerleri (2011) yüksek performans gösteren okullarda iş birliği kültürünün altını çizmişlerdir. Buna göre iş birliği ortamı, öğrenci başarısı için en iyi ortamdır. Bu aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştığı bir ortamdır. Louis, Marks ve Kruse (1996) genellikle öğretmen mesleki toplulukları olarak adlandırılan bu işbirlikçi kültürleri, paylaşılan hedefler ve değerler, öğrenci öğrenmesine odaklanma, paylaşılan çalışma ve yansıtıcı diyalog gibi unsurlarla tanımlamaktadırlar. Hawley ve Sykes'e (2007) göre mesleki gelişim modelinin başarıya ulaşması için iş birliği kültürü hayati öneme sahiptir. Buna ek olarak Chen ve diğerlerinin (2015) çalışmalarında öğretmenlerin iş birlikçi etkileşimleri öğrenme kültürünün temel bir özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Lambert (2003) mesleki ağların öğretmenlere mesleki benlik kavramlarını geliştirebilecekleri genişletilmiş bir öğrenme topluluğu sağladığını belirtmiştir. Preston ve diğerleri (2017) etkili okul araştırmalarını derlediği çalışmasında etkili okullarda öğretmenlerin öğretim meseleleri etrafında işbirliği yapmaları ve mesleki gelişime katılmaları için geniş fırsatlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu fırsatlar, mesleki öğrenme toplulukları, eğitici koçluk ekipleri gibi belirli uygulamalarla desteklenmektedir. Walker (2010) destekleyici bir öğrenme kültürü oluşturma sürecinde “öğrenmeye tanıklık etmek” konusuna vurgu yapmıştır. Walker'a göre insanlar, birilerinin onların çalışmalarına dâhil olduğunda veya kendileri tanıklık ettiğinde daha anlamlı öğrenmeler oluştuğunu ifade

etmiştir. Öğrenmeye tanıklık etmek, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini, kolektif çalışmayı, iş birliğini ve paylaşımı içerir. Böylece çalışma arkadaşları arasında oluşan gözlem, paylaşım ve anlamlı geri bildirimler aracılığıyla destekleyici bir öğrenme kültürü oluşturur. Scarino ve Liddicoat’a (2009) göre okullarda mesleki bir öğrenme kültürü paylaşılan bir girişimdir ve mesleki öğrenmenin odağında işbirliği yer alır. Bu tür işbirliği, öğrenci gelişimine ilişkin öğretim ve öğrenmeyle ilgili konular ve sorunlar hakkında diyalog kanallarının açık olmasını içerir. Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt (2015) öğretmen işbirliğine ilişkin toplamda 82 çalışmayı derlemiştir. Çalışma kapsamında mesleki iş birliği ve takım çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve örgüt düzeyli birçok faydasına ulaşılmıştır. İlk olarak öğrenci düzeyinde iş birliğinin temel faydası, öğrenci performansının ve öğrenmesinin artmasıdır. İkinci olarak öğretmen düzeyinde birçok faydası vurgulanmıştır. Bunlar; iletişimi artırma, motivasyonu artırma, öğretmen öğrenmesi, mesleki diyalog kurma, fikir ve kaynakların paylaşılması, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesi, kolektif öğretmen çalışmaları, etkili öğretim, öğretim araçları ve etkinlikleri repertuarının genişlemesidir. Son olarak öğretmenler arasındaki iş birliğinin örgüt düzeyindeki faydaları ise; uyum ve yenilikçi çalışmalar, sosyal adalet, demokrasi ve toplumsal bir yaşam biçiminin izlenmesi, entelektüel sorgulama kültürünün geliştirilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Mesleki iş birliği kapsamında “mentorluk” dikkat çekici bir bulgudur. Araştırmada incelenen tüm okullarda deneyimli öğretmenlerin bir mentor olarak daha az deneyimli öğretmenlere bilgi ve deneyimlerini aktardıkları söylenebilir. Garvin (1993) öğrenen örgütlerin beş ana faaliyetlerinden biri olarak “başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenme”yi ileri sürmektedir. Benzer şekilde Hord (2009) da mesleki öğrenme topluluklarında geri bildirim almak ve deneyimlerini aktarmak için çalışanların uygulamalarını paylaştığını belirtmektedir. Sezgin, Sönmez ve Naillioğlu Kaymak (2020) çalışmalarında okul yöneticilerinin mentorluğunun etkili ve işbirliğine dayalı bir öğrenme kültürü oluşturma ve sürdürme sürecinde önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymuştur.

### **Öğrenmeyi Teşvik Eden Güçlü Okul Kültürüne İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmada, incelenen etkili okulların “öğrenmeyi teşvik eden güçlü bir okul kültürü”ne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece yapılan analizler sonucunda bu tema altında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar; (i) temel değerler ve ritüeller, (ii) kurumsal kimlik

inşası, (iii) başarı kültürü, (iv) başarı için yüksek standartları cesaretlendirme, (v) anlamlı veli katılımı ve (vi) akran öğrenmesidir.

Benzer sosyo-ekonomik ortamlarda öğrenci başarısının okulun sosyal bağlamından güçlü bir şekilde etkilendiği söylenebilir. Okul kültürü perspektifi, okulların ayrı değişkenlerin nispeten statik yapıları olduğu görüşünü reddeder. Bunun yerine, okulların birbiriyle ilişkili faktörlerden oluşan dinamik sosyal sistemler olduğu görüşü kabul edilir (Brookover vd., 1979). Birbirine bağlı özelliklerin bu karışımı her okul için benzersizdir ve her birine belirli bir kişilik veya iklim sağlar (Halpin & Croft, 1966). Bir okulun kültürü, öğrenci başarısında ya da başarısızlığında belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Purkey & Smith, 1983). Chen ve diğerleri (2015) öğrenci başarısında okulun öğrenme kültürünün önemli bir faktör olabileceğini tartışmışlardır. Benzer şekilde Goldring ve diğerleri (2009) de tüm öğrencilerde akademik başarıyı etkin bir şekilde destekleyen okulların kurulmasında anahtar faktörün destekleyici ve pozitif öğrenme kültürlerinin inşası olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) çalışmalarında etkili okulları diğerlerinden ayıran özelliğin daha “güçlü bir öğrenme kültürü” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Leithwood ve diğerleri (1998) farklı bağlamlarda gerçekleştirilen çalışmaları sentezleyerek okullarda örgütsel öğrenmeyi teşvik eden koşulları tespit etmişlerdir. Buna göre bu değişkenler arasında örgütsel öğrenme sürecini etkileyen en güçlü değişkenler; çevre, okul liderliği ve “okul kültürü” olarak belirlenmiştir. Örgütsel öğrenmeyi teşvik eden en güçlü değişkenler arasında iş birliği ve destekleyici kültürel yapı gösterilmektedir. Bulach ve diğerlerine (2011) göre olumlu okul kültürü geliştirme ve sürdürme, tüm öğrencilerin öğrenmesini ve başarılı olmasını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve okulun yüksek performans göstermesini sağlar. Araştırmanın bulgularıyla ilgili alanyazındaki araştırmaların ve bakış açılarının güçlü bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü başlığı altında “temel değerler ve ritüeller” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen okullarda, öğrenciyi önemseyen ve ona değer veren, milli ve manevi değerlere vurgu yapan, çevre duyarlılığı, hayvan sevgisi ve yardımlaşma gibi değerler ön plana çıkmıştır. Bu değerlerin okulda görünür kılındığı, sözle ifade edildiği ve öğretmenler tarafından içselleştirilerek öğrencilere aktarıldığı bir kültürel ortama yönelik ipuçları bulunmaktadır. Okullarda personelin okulun değerleri konusunda hemfikir olduğu söylenebilir. Bu yönüyle araştırma bulguları Rutter ve diğerlerinin (1979) “etkili okullarda personel arasında bir bütün olarak okulun değerleri ve amaçları konusunda bir fikir birliği” olduğu yönündeki görüşleriyle tutarlıdır. Araştırmada incelen okullarda

okulların benimsediği değerlerin öğrencinin bir birey olarak sosyal, duyuşsal ve psiko-motor gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Scott'a (2011) göre öğrenmeyi destekleyen değerler, normlar ve inanç sistemleri, bireyler ve gruplar arasındaki bilgi akışını veya aktarımını sağlayan süreçler ve araçlar sağlar. Etkili okulların güçlü kültürel yapısını destekleyen değerleri vardır. Taylor (2013) yeni bir okulun kurulması sırasında paydaşların paylaşılan mihenk taşı belgelerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu mihenk taşları ilkeler, anlayışlar, değerler, kurallar ve yönergelerdir. Bu bilgilerin yanı sıra araştırmada incelenen etkili okullarda, okul kültürünün oluşturulmasına ve geliştirilmesine yardımcı olan çeşitli "ritüeller"i bulunmaktadır. Her bir okulda uygulanan ortak ritüeller olduğu gibi okullara özgü ritüeller de vardır. Bahar şenlikleri, mezuniyet törenleri, okul gezileri, emekli olan veya okuldan ayrılan öğretmenler için özel bir gün ayarlama ortak ritüellere örnek verilebilir. Okul ritüelleri, çalışanların ve/veya öğrencilerin bir araya getiren, okul toplumu arasındaki sosyal ilişkileri geliştiren girişimler olarak önemli bir işleve sahiptir (Deal & Peterson, 2009). Bu araştırmada da katılımcılar, okul ritüellerinin birlikteliği ve etkileşimi geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında, "kurumsal kimlik inşası" kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okulların tamamında, okula yönelik aidiyet ve bağlılık oluşturma, ayrıca çalışanlara ve öğrencilere bir üst kimlik kazandırma amacının olduğu görülmektedir. Kurumsal kimlik inşası başlığı altında okullarda çeşitli sembollerin kullanıldığı görülmektedir. Okullara özgü and yazılması ve marş bestelenmesi buna örnek gösterilebilir. Bunun yanı sıra okullarda başarılı, yüksek derece elde etmiş öğrencilerin isimleri okul panosunda asılmaktadır. Öğrencilerin yarışmalarda elde ettiği kupa ve madalyalar sergilenmektedir. Ayrıca her yıl okul mezuniyet töreninde okul birincilerini onurlandırmak için kütük çakma merasimi düzenlenmektedir. Okul toplumunun üyeleriyle yapılan görüşmelerde, katılımcıların neredeyse tamamı bu okulda olmaktan mutluluk duyduğunu, okuluna yüksek düzeyde bağlı olduğunu ve ait hissettiğini, ayrıca okulun kendisine bir üst kimlik kazandırdığını belirtmiştir. Bu açıdan, incelenen etkili okulların kurumsal kimlik inşasında başarılı bir noktada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rutledge ve diğerleri (2012) etkili okullardaki öğrencilerin okulda bulunmanın zorunluluğunun ötesine geçen bir okula aidiyet duygusu hissettiğini belirtmişlerdir. Böylece öğrenciler davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak okula dâhil olurlar. Davranışsal katılım olarak öğrenciler ait olduklarını hissederler, sınıfta aktif olarak yer alır ve okulla ilgili faaliyetlere katılırlar. Duyuşsal katılım açısından, öğrenciler okula karşı olumlu genel

duygular hissederler. Son olarak bilişsel katılım kapsamında sınıftaki öğretim sürecine dahil olmayı gösteren örnek davranışlar sergilerler. Şişman (2002) etkili okullardaki öğrencilerin ve çalışanların okulu sahiplenme duygusunun yüksek olduğunu ifade etmiştir. ACER (2016) raporuna göre öğrenmeyi teşvik eden okullarda tüm öğrencilerin ve personelin açıkça bir aidiyet hissi vardır. Tüm ebeveynler hoş bir şekilde karşılanır ve tüm personel, öğrenciler ve veliler okul hakkında güzel şeyler konuşurlar. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Mitchell ve Willower (1992) çalışmalarında “iyi” bir okulda, özellikle yüksek görünürlüklü yerlerde okulun kurumsal sembolik unsurlarının yer aldığını tespit etmiştir. Okulun duvarları ve panolarda bu semboller sergilenmektedir. Okulun ana girişinde belirgin bir şekilde ileri seviye yerleştirme sınavlarında yüksek puan alan öğrencilerin isimleri asılmıştır. Ayrıca okulun spor müsabakalarında kazandığı kupa ve madalyalar okulun spor guplarını onurlandırmıştır. Bu girişimler “okul ruhu”nun gelişimini sağlamıştır.

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü başlığı altında ulaşılan bir diğer kategori “başarı kültürü”dür. Araştırılan etkili okullarda, herkes tarafından benimsenen ve sürdürülen bir başarı kültürü bulunmaktadır. Bu okullarda başarı kültürünün olduğuna dair üç temel kanıt “sınav odaklı çalışma”, “yüksek akademik beklenti” ve “başarıyı izleme ve değerlendirme” olarak tespit edilmiştir. Sınıf gözlemleri ve görüşmelerde, özellikle 8. sınıf düzeyinde okullarda sınava yönelik çalışmalar etkin bir şekilde yürütülmektedir. Okullarda “akademik odak” ön plandadır. Özellikle ileri sınıflarda yer alan öğrenciler genellikle ayda bir deneme sınavı olmaktadır. Öğretmenler, öğretim sürecinde belli bir düzeyde test ve çıkmış sorulara yer vermektedir. Benzer şekilde öğrenciler de etkin bir şekilde sınava hazırlık çalışmaları yapmaktadırlar. Okul yönetiminden öğretmenlere ve öğrencilere kadar okul toplum üyeleri başarıya kenetlenmiştir. Ebeveynler bu başarı hissinin en güçlü destekçisidir. Okul çaplı bu kenetlenme ve başarı hissi, okulun temel bir kültürel ögesi olarak başarı kültürünü oluşturmuştur. Alanyazındaki çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Reynolds ve Teddlie (2000) etkili okullarda akademik hedeflerin ve süreçlerin önemine odaklanan bir ortama değinmiştir. Bu okullarda akademik vurgu ön plandadır. Aynı şekilde Rutter ve diğerleri (1979) de etkili okullarda akademik başarı için genel bir tutum ve beklenti ikliminin varlığına işaret etmiştir. Leithwood ve Sun (2018) araştırmalarında sosyo-ekonomik statü sabit tutulduğunda akademik kültürün öğrenci başarısı üzerinde varyansın önemli bir kısmını açıkladığını bulmuşlardır. Akademik kültür, okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinde önemli bir aracı role sahiptir. Mitchell ve Willower (1992) iyi olarak tanımladığı okuldaki çalışmalarında okul kültürünün akademik çalışmaları odağına

aldığını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra Christie ve diğerleri (2007) Güney Afrika’da etkili okullar üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında başarıyı destekleyen bir öğrenme kültürünün varlığına işaret etmişlerdir.

Araştırmada incelenen okullarda okul toplumunun öğrencilerden “akademik beklenti”si çok yüksektir. Çobanoğlu ve Badavan’a (2017) göre yüksek beklentiler, bütün öğrencilerin yüksek standartlara ulaşacağına dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin benimsediği kanaattir. İlgili alanyazındaki birçok araştırma, bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu doğrultuda Wilcox ve Angelis’e (2011) göre etkili okullarda okul ve öğretmen düzeyinde öğrencilere yönelik yüksek beklentiler belirlenerek öğrenciler arasında bir öğrenme ve mesleki davranış kültürü oluşturulur. Etkili okullar, öğrenci davranışı ve akademik performans konusundaki beklentilerini açıkça belirtir. Benzer şekilde birçok araştırmada “öğrencilere yönelik yüksek beklentiler” etkili okulların temel bir karakteristiği olarak belirlenmiştir (Edmonds, 1979; Murphy & Hallinger, 1985; Reynolds & Teddlie, 2000; Weber, 1971). Mitchell ve Willower (1992) iyi olarak tanımladıkları okuldaki araştırmalarında katılımcı öğrencilerin okulun ve ailelerinin kendilerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduğunu ifade ettiğini tespit etmişlerdir. Rutledge ve diğerlerine (2012) göre etkili okullar, öğrenci başarısı için yüksek beklentilere odaklanan ve öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen bir kültüre sahiptir. Bu okullarda açık akademik hedefler koyan ve yüksek beklentilere sahip akademik odak vardır. Lunenburg ve Ornstein (2013), Rosenthal ve Jacobsen’in San Francisco okullarındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği “pygmalion” deneyinin öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemli görmektedir. Bu çalışmaya göre benzer yetenekli öğrenciler iki gruba ayrılır. Öğretmenlere deney grubunun zeki ve çalışkan öğrencilerden oluştuğu söylenir ve kontrol grubu için ise bir yorum yapılmaz. Sonuçlar, yüksek beklenti içinde olunan grubun başarısının daha fazla olduğu yönündedir. Öğretmenin bakış açısı, yüksek beklenti içinde olduğu grup lehine davranışlarını etkilemiştir. Böylece öğrenciler için yüksek beklentiler yüksek düzeyde başarıyı doğurmaktadır. Son olarak okullarda başarı kültürünün bir diğer göstergesi, başarıyı izleme ve değerlendirme çalışmalarıdır. Her okulda özellikle sınava hazırlık olarak belirli aralıklarla deneme sınavları yapılmaktadır. Bu deneme sınav sonuçları, okul yönetimi öncülüğünde analiz edilmekte, başarı grafikleri çıkarılmakta ve üzerinde tartışmalar yapılmaktadır. Böylece öğrencilerin akademik gelişimi sıklıkla izlenmekte ve değerlendirilmektedir. İlgili alanyazında öğrenci ilerlemesinin sıklıkla izlenmesi ve değerlendirilmesi etkili okulların temel bir bileşeni olarak tanımlanmıştır

(Edmonds, 1979; Lezotte, 1991; Reynolds & Teddlie, 2000; Weber, 1971). Mortimore ve diğlerleri (1995) etkili okullarda öğrenci ilerlemesine yönelik kayıtlar tutulduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrenci ilerlemesini izlemenin değeri müdürün rolü için önemlidir, bu aynı zamanda öğretmenlerin planlama ve değerlendirmesinin de önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Rutledge ve diğlerleri (2012) etkili okulları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmeyi hedefleyen bir veri kullanımı kültüründe faaliyet gösterdiği veri odaklı ve bilgi açısından zengin ortamlar olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra etkili okullardaki çalışanların, bir veri analizi ve kullanımı kültüründe çalıştığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğrenci gruplarının performansı incelenmekte ve öğrenci performansını artırmak için verilerin kullanımı teşvik edilmektedir. Örneğin araştırma bulgularıyla uyumlu olarak, yönetici ve öğretmenler arasında “veri sohbetleri” gerçekleştirilmektedir. Kondakçı ve Sivri (2014) yüksek performans gösteren okullarda öğrenci başarıları hakkında okul çaplı istatistiklerin tutulduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin öğrencilerinin ilerlemesi hakkında bilgilendirildiğini ve öğretmenler ve okul yöneticilerinin sık sık her öğrenciyi bizzat izlediklerini ifade etmişlerdir. Düzenli sınavların uygulanması, okul ortamında değerlendirme atmosferinin hakimiyetini önemli ölçüde etkilemiştir.

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü teması altında, “başarı için yüksek standartları cesaretlendirme” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okullarda, okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olması için onlara moral ve motivasyon sağladığı ve onları cesaretlendirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra okul yönetimlerinin, başarıya değer verdikleri ve başarılı öğrencileri ödüllendirdikleri ifade edilebilir. Özellikle başarılı öğrencileri takdir etmek, onurlandırmak ve ödüllendirmek; diğler öğrencileri ise başarı konusunda cesaretlendirmek için okul çaplı uygulamalar bulunmaktadır. İlgili alanyazın bu araştırma bulgularıyla genel itibarıyla benzerlik göstermektedir. Rutter ve diğlerleri (1979) etkili okullarda ödüllerin, övgülerin ve takdirlerin bolca kullanıldığı ödül ve cezalar sisteminin olduğunu belirtmiştir. Reynolds ve Teddlie (2000) iyi davranışın, başarının, çabanın ve niteliklerin ödüllendirilmesini önemli görmektedir. Bu ödüllendirmenin araçsal rutinler yoluyla dersi erken bitirmek veya ekstra okul gezisi şeklinde, aferin diyerek veya bir gülümsemeyle anlamlı bir ifade yoluyla olabilir. Ayrıca ödül verirken adil olmaya ve pekiştirilen davranış veya başarıdan sonra hızlı bir şekilde zamanında vermeye özen gösterilmelidir. Şişman (2002) etkili okullarda hem öğretmen hem de öğrencilerin etkili öğretim ve öğrenme için ödüllendirildiğini belirtmiştir. Bulach ve

diğerleri (2011) yüksek performans gösteren okullarda akran gruplar için diğer öğrencileri kontrol etmeye yardımcı olan özendirici veya ödüllendirici bir ortama vurgu yapmışlardır.

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü başlığı altında “anlamli veli katılımı” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okulların tamamında, öğrenci öğrenmesi ve başarısında velinin anlamli katkısı ve katılımı olduğu görülmektedir. Velilerin en temel özelliği, çocuklarının eğitimiyle yakından ilgili olmalarıdır. Bu açıdan çocuğunun öğrenme süreçlerini destekleyen, eğitime kıymet veren ve çocuğunu okul dışında çeşitli sanat, spor ve akademik kurslarla destekleyen bir veli yapısı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra veliler, okul aile birliği faaliyetlerine karşı ilgilidir ve destekçidir. Veliler okulda aktif vakit geçirmekte, okul etkinliklerine katılmakta ve görev almaktadır. Araştırmada incelenen etkili okullarda öğrenci hazır bulunuşluğunu, sosyal ve kültürel gelişimini ve öğrenmesini etkilemesi açısından “veli” önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte ilgili alanyazında ailenin öğrenci öğrenmesi ve başarısındaki etkisine yönelik kayda değer araştırmalar vardır (Cansız, Ozbaylanlı & Çolakoğlu, 2019; Coleman vd., 1966; Henderson & Berla, 1994; Jencks vd., 1972; OECD, 2019). Maynard’a (2005) göre aile bağlamı, çocuklar için ilk öğrenme bağlamıdır. Ebeveynler ve kardeşler, dilsel ortamlara, kültürel faaliyetlere ve kültürel modellere katılım için örnekler ve fırsatlar sağlarlar. Çocukların veya öğrencilerin öğrenme sürecinde aile temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çocuk gelişiminde sosyal etkileşimin ve kültürel araçların rolü önemlidir. Vygotsky “sosyo-kültürel teori” yaklaşımıyla öğrenmenin kültürel faaliyetlere katılım yoluyla gerçekleşen kültürel bir süreç olduğu fikrini ileri sürmektedir. Buna göre çocuğun ilk kültürleştiği ortam olan aile, çocuğun bütüncül gelişiminde önemli bir etkidir (Maynard, 2005). Gauvain’e (2005) göre sosyo-kültürel yaklaşım çocuğun dünya hakkında bilgi edinme çabalarının sosyal ve kültürel ortamın sağladığı öğrenme fırsatları ile nasıl koordine edildiğine odaklanmaktadır. Buna göre öğrenme ve bilişsel gelişim, çocuğun içinde yetiştiği ortamlardaki faaliyetlere ve uygulamalara katılımına dayanır. Bu görüşü destekler nitelikte Bourdieu’nun “kültürel sermaye” yaklaşımı ailenin sosyo-kültürel sermayesinin çocuk gelişimindeki önemini vurgular. Bourdieu üç temel sermaye tipi olduğunu ileri sürer. Bunlar toplumsal, ekonomik ve kültürel sermayedir. Kültürel sermaye, sosyalleşmeyle miras alınan veya edinilen bir sınıfın kendi kültürünün birikimi olarak tanımlanır. Her birey ebeveynlerinden miras aldıkları ve bireyden bireye değişen bir dizi özelliğe sahiptir. Dolayısıyla, bazıları daha zengin bir sermaye biçimini miras aldıkları için daha iyi bir okul performansına sahip olabilmektedir. Bourdieu’nun teorisi; bir ekonomik sınıfın kendi

kendisini yeniden nasıl ürettiği ve ayrıcalıklarının bir sonraki kuşağa nasıl aktardığı ile ilgilidir. Bu noktada kültürel sermaye oldukça açıklayıcıdır (Rodriguez Guerrero, 2019). Bourdieu kültürel sermayeyi destekleyecek şekilde “Habitus kuramı”nı geliştirmiştir. Buna göre habitus, insanların belirli kültürler veya alt kültür içerisinde bulunmaları neticesinde zihinlerinde oluşan temel bilgi stoku anlamına gelir. Herhangi bir çevre veya toplumsal ortam kendi habitusunu üretir. Böylece habitus, belirli bir çevredeki deneyimlere dayalı olarak zihinde oluşan eğilimler setini tarif eder. Bireylerin geliştirdikleri dünya görüşü veya bakış açısı bu habitusun bir yanısıması veya ürünü olabilir (Palabıyık, 2011). Örneğin araştırmada incelenen Okul A için bir “habitus” benzetmesi yapılabilir. Bu okul çevresinden yalıtılmış bir şekilde askeri lojmanda yer alır. Okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu lojmanda oturan asker çocuklarıdır. Bu yönüyle “*lojman kendi habitusunu oluşturmuştur*” diyebiliriz. Özellikle askeri disiplin ve tutumlarının okula yansıdığını söyleyebiliriz. Okulda disiplin sorunlarının çok az yaşanması, öğrencilerin disiplin cezası almaktan korkması, özellikle vatan ve bayrak sevgisi gibi milli değerlere bağlılıkları buna kanıt olarak gösterilebilir. Bu habitusun özellikle mükemmelliyetçi asker ebeveynlerin etkisiyle öğrenciler arasında başarı odaklı rekabeti geliştirdiği yorumu da yapılabilir.

Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak etkili okul araştırmaları, ebeveynlerin bu okulların güçlü bir destekçisi olduğu görüşünü savunmaktadır (Mortimore vd., 1995; Murphy & Hallinger, 1985; Reynolds & Teddlie, 2000; Rutledge vd., 2012). Araştırmada incelenen okullar, eğitimli ve talepkar veli yapısına sahiptir. Veliler, çocuklarının eğitim durumu sürekli takip etmekte ve eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili olarak talepkar davranışlar sergilemektedir. Bu bulguya benzer şekilde Mitchell ve Willower (1992) “iyi” olarak tabir edilen okuldaki çalışmalarında okulun çok yakınında yer alan hastanede çalışan doktor ve sağlık personelinin okul üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğretmenler doktorların çocuklarının varlığının çalışmalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen “*Çocuklarının eğitim durumu iyi gitmezse nedenini bilmek isteyeceklerdir*” şeklinde bir görüş belirtmiştir. Dahası araştırma bulgularıyla uyumlu olarak bazı öğretmenler bu tür baskıları kendilerini iş yapmaya teşvik ettiği için olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bazı araştırmacılar veli katılımı ve desteğinin okullarda etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak ve geliştirmek için önemine değinmiştir. Taylor (2013) yeni bir okulda öğrenme kültürünün inşasında veli katılımının temel bir öncelik olduğunu tespit etmiştir. ACER (2016) raporunda öğrenmeyi teşvik eden okullar için veliler, okul topluluğunun ayrılmaz üyeleri ve öğrenci öğrenmesinde ortak bir paydaş olarak değerlendirilir.

Öğrenmeyi teşvik eden güçlü okul kültürü başlığı altında son olarak, “akran öğrenmesi” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen etkili okullarda, öğrencilerin birlikte çalışmalar yaptığı, arkadaşlarına destek olduğu ve birbirlerinden çok şey öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle ders çalışma, sınav hazırlığı gibi konularda birbirlerine yardım ettiği ve destek olduğu söylenebilir. Böylece öğrenciler arasında bir öğrenme kültürünün oluştuğu söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenler tarafından öğrencilerin grup çalışmalarına özendirildiği ve birlikte çalışmalarının teşvik edildiği yorumu yapılabilir. Akran öğrenmesi yoluyla bu okullardaki öğrencilerin olumlu davranışları öğrendiği de söylenebilir. İncelenen okulların tamamında disiplin sorunu çok az yaşanmaktadır. Araştırmacının da şahit olduğu üzere öğrenciler arasında olumlu davranışların yayıldığı ve öğrencilerin birbirlerini kontrol ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte etkili okullarda akademik vurgunun ön planda olduğunu belirten Reynolds ve Teddlie (2000) öğrenciler arasında “akademik öykünmenin” teşvik edildiği bir öğrenci kültürünün varlığına işaret etmiştir. Thomas ve Brown (2011) okullarda bir öğrenme kültürü oluşturmak için birbirinden öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Bu durumu “öğrenenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan yeni bir öğrenme kültürü” olarak tanımlamaktadır. Bulach ve diğerleri (2011) yüksek performans gösteren okullarda öğrenci akran gruplarının olumlu yönde birlikte çalışmalar yürüttüğünü belirtmiştir. Bu okullarda güven ve aidiyete dayalı öğretmenler ve öğrenciler arasında bir öğrenme kültürü bulunmaktadır. Bu öğrenme kültürünün odak noktası ise, herkesin birbirlerine yardım edebileceği üzerinedir. Bu şekilde, sorumlu ve üretken vatandaşlar olarak mezun olan öğrenciler yetiştirilebilecektir. Lezotte (1991) etkili okulları öğrencilerin birbirlerine gerçekten yardım ettiği yerler olarak değerlendirmiştir. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Tichnor Wagner ve diğerleri (2016) öğrenme kültürüne sahip okullarda öğrenme ve başarıyı öncelikleyen bir öğrenci kültürünün teşvik edildiğini tespit etmişlerdir. Bu okullardaki öğrenciler akademik açıdan cesaretlendirilir ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları sağlanır. Bu özerklik hissi, öz değerlendirme, sınıf dışında öğretim desteği talep etme, örtülü müfredat etkinliklerine katılım aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

### **Öğretim Süreçlerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırma kapsamında, etkili okullarda “öğretim süreçleri” incelenmiştir. Analizler sonucunda, bu tema altında (i) etkili öğretim uygulamaları ve (ii) etkili sınıf yönetimi ve

olumlu etkileşim şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır. Etkili okulların tamamında sınıflarda etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenler genel itibarıyla derse hazırlıklı gelmekte, derse başlamadan önce dersin hedeflerini açıklamakta ve dersin sonunda ne tür kazanımlar elde edileceğinden bahsetmektedirler. Öğretmenlerin odağı öğrenci öğrenmesi üzerinedir. Vescio ve diğerleri (2008) okullarda mesleki öğrenme topluluklarının hem öğretim uygulamaları hem de öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Önceki bulgulara da değinildiği üzere araştırılan okullarda mesleki öğrenme topluluklarına dair kanıtlar sunulmuştur. Buna göre öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve başarısına odaklanması beklenen bir sonuçtur. Araştırmada öğretmenlerin siyah veya beyaz tahtanın yanı sıra akıllı tahtayı da etkin bir şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Sınıf gözlemi yapılan hemen hemen her sınıfta, konular akıllı tahtada EBA etkinlikleriyle işlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Heo ve diğerleri (2018) de etkili okullarda öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını teşvik etmek için genellikle video klipler, yazılımlar ve web sitelerinin kullanıldığını bulmuşlardır. Bu çalışmada da öğretmenlerin bilgi teknolojilerini, özellikle akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullandığı söylenebilir. Araştırmada öğretmenler öğrencilerin derse dikkatini çekmek için soru sorma, ilginç olaylardan bahsetme, merak uyandırma gibi çeşitli stratejileri kullanmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici öğretim etkinliği düzenleyen okullarda etkili öğrenme kültürünün varlığına yönelik kanıtlara değinilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenler, dersin amacı doğrultusunda öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için soru-cevap yöntemini sıklıkla kullanmıştır. Sorulardan sonra öğrencinin yanıtını teşvik etmek için yeterli bir süre bekleme, ipucu kullanma ve yorum yapma gibi yollara başvurulduğu söylenebilir. Reynolds ve Teddlie (2000) etkili okullarda öğretim sürecinde hem soruların sıklığı hem de farklı düzeylerde öğrenciler için uygunluğu açısından öğretmenlerin bilinçli olarak hareket ettiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Mortimore ve diğerleri (1995), etkili okullarda öğrencilerin çalışmaktan ve sınıfta öğretim aktivitelerine katılmaktan zevk aldığını bulmuşlardır. Ayrıca sınıfta gürültü seviyesi düşüktür, öğrenci derse aktif katılımcıdır ve sınıf etrafındaki hareket genellikle öğretim etkinlikleriyle ilgilidir. Rutledge ve diğerleri ise etkili okullarda öğretmenlerin öğrencileri düşüncelerini açıklamaya teşvik ettiğini bulmuşlardır. Buna göre, tüm öğrenciler derse katılma fırsatına sahiptir. Kondakçı ve Sivri (2014) yüksek performanslı okullarda öğrenci odaklı öğretimin yaygın olarak dikkate değer bir uygulama

olarak kabul edildiğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda anılan çalışmada “aktif öğrenci katılımı”, “öğretmenin rehberliği” ve “öğrenci odaklı yaklaşım” gibi bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen okullarda sınıf içi öğretim uygulamalarında; öğrenileni hayata aktarma, günlük hayattan örnekler sunma gibi yollara başvurulmuştur. Bu stratejinin öğrenmede kalıcılığa katkı sağlayacağı söylenebilir. Thomas ve Brown (2011) yeni öğrenme kültürü anlayışında, hayata katılım yoluyla öğrenme üzerine odaklanıldığının altını çizmiştir. Rutledge ve diğerleri (2012) ise, nitelikli öğretime sahip okullarda öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerle ilgili hayata aktarılabilir gerçekçi pedagojik yaklaşımların uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu neticesinde araştırmada incelenen okullarda nitelikli öğretim yapıldığı söylenebilir. Dahası araştırma kapsamında her bir sınıfta öğretim uygulamalarını destekleyecek şekilde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek ve çeşitli konularda araştırmalar yapmalarını sağlamak için çeşitli ödevler verildiği gözlenmiştir. Öğretmenler ödev konusunda titiz ve özenlidir. Dersin başında ve sonunda öğretmenlerin ödev konusuna ayrı bir vurgu yaptığı söylenebilir. Scheerens (2004) “ev ödevi”nin etkili okullarda etkili öğretim uygulamalarının temel bir bileşeni olduğunu belirtmiştir.

Öğretim süreçleri başlığı altında son olarak “etkili sınıf yönetimi ve olumlu etkileşim” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel itibarıyla etkili bir zaman ve sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenlerin sınıfa tam olarak hâkim oldukları söylenebilir. Sınıflarda gereksiz ve istenmeyen gürültü oranı çok düşük düzeylerde. Buna ek olarak öğretmen ve öğrenciler arası etkileşimin içten ve samimi olduğu ve öğretmenlerin sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturduğu yorumu yapılabilir. Öğretmelerin dili olumlu ve yapıcıdır. İlgili alanyazın genel itibarıyla araştırma bulgularıyla uyumludur. Kondakçı ve Sivri (2014) yüksek performans gösteren okullarda tüm öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ele alan, sınıfta düzeni sağlayan ve sınıf davranışlarını yönetme yetkinliğine sahip öğretmenlere vurgu yapmışlardır. Bu anlamda çalışmalarında öğrenci motivasyonunu sürdürme ve zamanı ve açık iletişimi etkin kullanma gibi olumlu sonuçlara katkıda bulunan temel sınıf yönetimi uygulamalarına vurgu yapmışlardır. Bir diğer çalışmada Rutter ve diğerleri (1979) etkili okullarda derslerin hazırlanmasını, göze çarpmayan disiplin, iyi davranışın ödüllendirilmesi ve kargaşanın en aza indirilmesini içeren etkili sınıf yönetimi uygulamalarını tespit etmişlerdir. Teddlie ve diğerleri (1989) etkili okulların özellikleri arasında etkili sınıf öğretiminin önemine değinmişlerdir. Buna göre etkili okullardaki sınıflarda daha etkileşimli bir öğretim sunulmaktadır. Bu doğrultuda (1) görevde geçen süre, (2) yeni materyalin uygun şekilde gösterilmesi veya sunulması, (3)

bağımsız uygulama, (4) yüksek beklentiler, (5) pozitif teşvik, (6) minimum kesinti, (7) disiplin, (8) olumlu öğrenme ortamı, (9) öğrenci çalışmaları ve (10) sınıfın görünümü şeklinde belirlenen etkili öğretim göstergelerinin etkili okullarda daha tutarlı bir şekilde uygulandığını ifade etmişlerdir.

### **Etkili Okullarda Öğrenme Kültürünü Engelleyici Unsurlara İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırma kapsamında, etkili okullarda öğrenme kültürünü engelleyici kişisel, sistemsel ve örgütsel bazı faktörler tespit edilmiştir. Kişisel faktörler başlığı altında okula ve öğretmene müdahale eden veli, öğrenciler arasında olumsuz rekabet ve değişime isteksiz öğretmen konuları ortaya çıkmıştır. Etkili okullarda çocuklarının eğitim süreçleriyle yakından ilgilenen veli profili olmasının yanı sıra bazı velilerin okula ve öğretmene işleriyle ilgili müdahale ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu veli tutumunun öğrenme ortamını olumsuz etkilediği, okul için bir dezavantaj olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Reynolds ve Teddlie (2000) ebeveynlerin okula yönelik eleştiri ve şikayette bulunmak veya çalışanların işlerine karışmak için okula yaptığı ziyaretlerin okul düzeyinde etkisizlik meydana getireceğini vurgulamıştır. Bu başlık altında ulaşılan bir diğer başlık Okul A özelinde öğrenciler arasında yaşanan olumsuz rekabettir. Buna göre bu okulda öğrenciler arasında tatlı rekabetin yanı sıra zarar verici, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen rekabet de yaşanmaktadır. Askeri lojmanda yer alan velilerin çocuklarını diğer çocuklarla kıyaslayarak başarı odaklı bir rekabetin oluştuğu yorumu yapılabilir. Bu rekabetin oluşmasında eğitim sisteminin sınav odaklı olması da etkili olabilir. Bunu destekler nitelikte Ural (2016) yarışmacı eğitim anlayışının okul toplumundaki sevgi ve saygı anlayışını tehdit ettiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitim sisteminin yarışmacı ortamı ve seçme sınavları okul toplumunu ve velileri çevresindekilerle rakip kılmaktadır. Böylece bu yapı bireyleri işbirliği ve paylaşım gibi insani davranışlar sergilemekten hızla alıkoyabilir. Benzer şekilde Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) üst öğretim kurumlarına giriş sınavlarının eğitimi bir yarış haline getirdiğini belirtmişlerdir. Bu yarışın ise, öğrenciler arasında rekabetin yaşanmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Böylece ailenin zorlayıcı etkisiyle öğrenciler arasında rekabete dayalı sınavlarda diğerlerinden daha başarılı olma çabaları oluşmaktadır. Bu bulguyla uyumlu olarak Akkaya (2008) öğrencilerin liseye geçişlerinde girmek zorunda oldukları sınavların onları hırslı, yarışmacı ve dolayısıyla stresli bir sürece soktuğunu vurgulamıştır.

Bu sınav sürecinde öğrencilerin farkında olmadan rekabetçi davranışlar sergileyeceği ve ebeveynlerinin koruyucu/istekçi tutumları dolayısıyla rekabetçi tutumlarının daha da artabileceği ileri sürülmüştür (Akkaya, 2008). Öğrenme kültürünü engelleyen kişisel faktörler başlığı altında son olarak “değişime isteksiz öğretmen” bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okullarda yapılan incelemeler sonucunda, bazı öğretmenlerin değişime ve yeniliğe isteksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayıca azınlıkta kalan bu öğretmenlerin yaş ortalamasının çok yüksek olduğu ve emeklilik aşamasında yer aldığı söylenebilir. Katılımcı görüşlerine göre, bu öğretmenlerin özellikle mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmakta gönülsüz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlğan (2013) kıdem ile öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Bunun olası nedeni olarak görece yaşlı öğretmenlerin mesleki gelişime, değişime ve öğrenmeye sürekli açık olmayıp işlerinde yorgun olmalarının etkisi olabileceğini belirtmiştir.

Öğrenme kültürünü engelleyen sistemsel ve örgütsel faktörler başlığı altında, “sınav odaklı eğitim sistemi” bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim sisteminin sınav odaklı olmasının okuldaki öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sisteminin sınav baskısı oluşturduğu, özellikle velilerin sınav başarısı yönünde bir beklenti içerisine girdiği ve böylece bu durumun öğrencilerde ciddi kaygı sorunlarına yol açtığı vurgulanmıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde Kartal (2013) eğitim sisteminin sınav odaklı bir yapıda olmasının eğitimden beklenen amaçlara ulaşılmasını engellediğini, öğrenciler ve ailelerinde mali, sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Ural (2016) ise sınav odaklı eğitim sisteminin yarışmacı eğitim anlayışından kaynaklandığını vurgulamıştır. Ek olarak okulların ve okul yöneticilerinin başarısını sınav sonuçlarına indirgeyen bu anlayışın eğitimin veya okulun bütüncül etkisini önemsizleştirdiğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularının aksine Büyüköztürk (2016) uluslararası çapta sınavların toplumun çeşitli kesimlerince sürekli eleştiri altında olmasına rağmen sınavların öğrenciler hakkında verilecek isabetli kararlar için vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır. Dahası ulusal düzeyde yürütülen TEOG, YGS ve LYS gibi sınavların bir ihtiyaçtan doğduğunu ve kaçınılmaz olduğunun altını çizmiştir.

Öğrenme kültürünü engelleyen sistemsel ve örgütsel faktörler başlığı altında ikinci olarak “öğrenci mevcudunun artması” bulgusuna ulaşılmıştır. Etkili okullarda çevrenin ve toplumun okula yönelik olumlu bakış açısının öğrenci mevcudunun sürekli artması şeklinde bir dezavantaja yol açtığı vurgulanmıştır. Bu okullar sınav başarısındaki konumundan ötürü görece çok rağbet görmektedir. Özellikle okulun bulunduğu çevrenin dışından okula kayıt

için siyasi ve bürokratik bağlantılarla yoğun baskılar yaşanmaktadır. Bu durumun sınıf mevcutlarında artışa yol açtığı ve sınıf içi öğrenme ortamını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kalabalık sınıfların öğrenme ve öğretme ortamını olumsuz etkilediği söylenebilir. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Kruger (2003) okullarda öğrenme kültürünü engelleyen faktörler olarak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki zayıf ilişkilere ve aşırı kalabalık sınıflara gönderme yapmaktadır. Benzer şekilde Geçer ve Özel (2012) çalışmalarında öğretmenlerin kalabalık sınıflar dolayısıyla birtakım sorunlar yaşadığını bulmuşlardır.

## **Sonuçlar**

Bu araştırmanın amacı, etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü çoklu durum çalışması aracılığıyla anlamaktır. Bu bağlamda etkili okul ölçütlerine göre seçilen üç etkili ortaokulun öğrenme kültürü yapısı kapsamlı ve derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Etkili okul müdürleri, yönetim anlamında genel itibarıyla deneyimlidir. Kendi çalışma bölgelerinde tanınan, sevilen ve saygı duyulan bir yapıya sahiptir. Okul müdürleri için düzen ve disiplin öncelikli sıradadır. Etkili okul öğretmenleri, genel itibarıyla yüksek mesleki kıdeme sahip tecrübeli öğretmenlerdir. Bunun yanı sıra bir o kadar dinamik, araştıran ve yenilikçi bir özelliğe sahiptir. Uzun bir süre bir arada çalışmanın sonucu olarak okullarda güçlü bir öğretmen kültürü oluşmuştur. Bu anlamda öğretmenler arasındaki ilişkiler daha samimi ve güçlüdür. Okullarda lisansüstü eğitim yapan öğretmen oranı çok düşük olmasına rağmen öğretmenler mesleki anlamda kendini geliştirmektedir. Öğretmenlerin okula devam oranları çok yüksektir. Etkili okullarda öğrencilerin en dikkat çekici özelliği hazır bulunuşluklarının yüksek olmasıdır. Bunun yanı sıra öğrenmeye açık ve isteklilerdir. Okullarda öğrenci disiplin problemleri yok denecek kadar azdır. Öğrencilerin okula devam oranları çok yüksektir. Öğrenciler genel itibarıyla öğrenme odaklıdır.
2. Etkili okul çalışanlarının öğrenmeye dair duygu ve davranışlarını şekillendiren çeşitli öğrenme inançları bulunmaktadır. Buna göre çalışanların öğrenci merkezlilik, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenmede mizah kullanımı, hayat boyu öğrenme ve insancıl öğrenci kontrol ideolojileri şeklinde ortak öğrenme inançlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul çalışanları, öğretim süreçlerinin odağında

öğrencinin olduğu bir öğrenme inancına sahiptir. Bunun yanı sıra öğrenilen bilginin hayata aktarılabilmesinin ve bilgiyi kullanabilmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Dahası öğrenme süresinde çocuğun öğrenmeye odaklanmasını sağlamak, dikkatini çekmek ve merak duygusunu perçinlemek için mizah kullanımının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul çalışanlarında öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu kanaati hakimdir. Son olarak okul çalışanları tarafından öğrencinin bir birey olarak saygın ve değerli olduğu inancı benimsenmektedir. Buna göre okullarda öğrenciyi sürekli kontrol eden, cezalandırıcı ve ona güvenmeyen bir anlayış yerine öğrenciye güven duyarak kendini davranışlarını kontrol etmesinin sağlandığı insancıl öğrenci kontrol ideolojileri benimsenmektedir.

3. Etkili okullarda okul müdürlerinin bir öğrenme lideri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin geleceğe dair idealleri vardır ve vizyoner liderlik anlayışıyla hareket etmektedir. Buna ek olarak okul müdürlerinin düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmada disiplin temelli bir yaklaşım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri sistematik, planlı ve titiz çalışma alışkanlığına sahiptir. Sıkı bir iş takipçisi olmasının yanı sıra sorumluluğu diğer çalışanlarla paylaşma konusundan etkindir. Okul müdürleri, genel itibarıyla yenilikleri takip eden araştıran bir yapıya sahiptir. Bu açıdan öğrenmeye ve değime açıktır. Okul müdürlerinin okulda katılımcı karar alma yaklaşımını benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okulda alınacak kararlarda ilgili kesimin görüşlerine değer verildiği, fikir alış veriş ve beyin fırtınası yapıldığı, öğretmenlerin birincil olarak etkilendiği kararlarda onların bizzat karar alma süreçlerine dâhil edildiği söylenebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin okul ve öğrenme ile ilgili konularda görüş ve fikirlere açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yönetiminin odak noktası öğrenci öğrenmesidir. Okul yönetimi için öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi temel amaçtır. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğrenmeyi önceliklendirdiği, başarıya ve akademik çalışmalara önem verdiği, başarının takdir edildiği ve ödüllendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğrenme lideri olarak okul müdürlerinin öğretim geliştirmek için öğretmenlere güçlü destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan okul yönetimlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda maddi ve manevi olarak öğretmenlere destek olduğu söylenebilir.

4. Etkili okullarda öğrenmeyi destekleyen sağlıklı ve olumlu bir öğrenme ortamı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk olarak etkili okulların güvenli, düzenli ve hijyenik bir ortama sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra okullarda çalışanlar ve öğrencilerin hem kendi aralarında hem de diğer okul toplumu üyeleriyle genel itibarıyla samimi, içten ve olumlu ilişkiler yürüttüğü yorumu yapılabilir. Buna göre her bir okul toplumu üyesinin okulu sevdiği, okulda anlamlı ve güzel etkileşimler yaşandığı vurgulanabilir. Buna ek olarak okul toplumu arasında karşılıklı güven ve saygı vardır.
5. Etkili okullarda fiziki imkânlar açısından çeşitli farklılıklar tespit edilse de öğrencilere zengin öğrenme fırsatları sunmaları açısından ortak noktada yer alırlar. Buna göre okullarda öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psiko-motor açıdan bütüncül gelişimlerini sağlamak için öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatlarının sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Etkili okullarda öğretmenler arasında mesleki öğrenme toplumunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu mesleki öğrenme toplumu çeşitli niteliklere sahiptir. Bu nitelikler paylaşılan ortak amaçlar, öğrenmeye bağlılık ve bilgiyi paylaşma ve yayma şeklinde üç başlıkta toplanmıştır. Diğer taraftan etkili okullarda öğretmenler araştırmaya ve öğrenmeye değer vermektedir. Buna ek olarak yenilikçi, dinamik ve öğrenen öğretmen olarak tanımlanabilir. Sürekli öğrenme nosyonuyla değişmeye, gelişmeye ve öğrenmeye açık oldukları söylenebilir. Bu bilgiler ışığında etkili okulların, öz yeterlilik algıları yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki öğrenme toplumunun gereği olarak okul yöneticileri ve öğretmenler arasında güçlü bir iş birliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zümre çalışmaları, mentorluk, ortak çalışmalar öğretmenler arasındaki iş birliği yolları olarak ifade edilebilir.
7. Etkili okullarda öğrenmeyi teşvik eden güçlü bir okul kültürünün varlığına ulaşılmıştır. Bu okul kültürü, öğrenmeyi ve gelişmeyi odağına alan bir “öğrenme kültürü” meydana getirmiştir.
8. Etkili okullarda öğrenciyi ön plana alan, temel insani değerleri vurgulayan, milli ve manevi değerlerin yanı sıra çevreye ve hayvanlara karşı duyarlı olmaya teşvik eden okul çaplı değerler benimsenmektedir. Buna ek olarak okul kültürünün oluşturulmasına ve geliştirilmesine yardımcı olan çeşitli okul ritüellerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her bir okulda uygulanan ortak ritüeller olduğu gibi okullara

özgü ritüeller de vardır. Bahar şenlikleri, mezuniyet törenleri, okul gezileri, emekli olan veya okuldan ayrılan öğretmenler için özel bir gün ayarlama ortak ritüellere örnek verilebilir.

9. Etkili okullarda okula yönelik aidiyet ve bağlılık oluşturma, ayrıca çalışanlara ve öğrencilere bir üst kimlik kazandırma amacının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda çalışanların ve öğrencilerin okula bağlılığını ve aitlik duygusunu geliştiren kurumsal kimlik unsurları bulunmaktadır. Bunlar okul andı ve okul marşı gibi sözel unsurlar olmasının yanı sıra çeşitli görsel sembollerden oluşur. Bu bağlamda okul çalışanlarının ve öğrencilerinin okullarına yüksek düzeyde bağlı olduğu ve okulun kendilerine bir üst kimlik kazandırdığı düşüncesine sahiptir.
10. Etkili okullarda yüksek akademik beklenti, sınav odaklı çalışma ve başarıyı izleme ve değerlendirme ile karakterize edilen bir başarı kültürünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. Etkili okullarda okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilerin yüksek başarılar elde edebilmesi için onları motive ettiği ve cesaretlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
12. Etkili okullarda öğrenci öğrenmesi ve başarısında birincil etken olarak “veli” unsuru ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda anlamlı veli katılımı bulgusuna ulaşılmıştır. Etkili okullarda, çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenen bir veli profili dikkat çekmektedir. Buna ek olarak çocuğunun öğrenme süreçlerini desteklemekte, okul çalışmalarında aktif rol almakta ve okul etkinliklerine gönüllü olarak katılmaktadır. Ayrıca okul ortamlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için okulu maddi olarak desteklemektedir.
13. Akran öğrenmesi, etkili okullarda öğrenme kültürünü geliştiren temel bir bileşen olarak ortaya çıkmıştır. Bu okullarda öğrencilerin birbirlerinden çok şey öğrendiği söylenebilir. Öğrencilerin özellikle ders çalışma, sınav hazırlığı gibi konularda birbirlerine yardım ettiği ve destek olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra olumlu davranışlar konusunda öğrencilerin birbirlerini kontrol ettiği, rol model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Etkili okullarda öğrenci öğrenmesini geliştiren nitelikli öğretim süreçlerinin varlığına yönelik kanıtlar bulunmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin etkili bir öğretim süreci yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda becerikli olduğu, öğrencilerle içten, samimi ve olumlu ilişkiler sürdürdüğü yorumu yapılabilir.

15. Araştırmada etkili okullarda kişisel ve sistemsel/örgütsel faktörler başlığı altında öğrenme kültürünü engelleyen bazı hususlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kişisel faktörler olarak okula ve öğretmene müdahale eden veli, öğrenciler arasında olumsuz rekabet ve değişime isteksiz öğretmen yapısı gösterilebilir. Sınav odaklı eğitim sistemi ve etkili okullara yönelik rağbet ile birlikte öğrenci mevcudunun artması ise, öğrenme kültürünü engelleyen sistemsel ve örgütsel unsurlar kapsamında gösterilebilir.

## Öneriler

1. Araştırma bulguları etkili okulun birçok değişkenle ilişkisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Eğitimi sistem bütünlüğü içerisinde düşünmek gerekirse en küçük yapı birimi olan okulun etkililiğini sağlamak açısından birçok değişkeni birlikte ele almak önemlidir. Bu doğrultuda okulların öğrenci başarısını artırmak ve okul gelişimini desteklemek için titiz bir koordinasyon sürecinin gerekliliği aşikârdır. Bu kapsamda il veya ilçeler düzeyinde sürdürülebilir, denetlenebilir ve etkin bir okul gelişiminin koordinasyonunun sağlanması önerilebilir. Bu koordinasyon sonucunda, okulların etkililik düzeylerinin belirli parametrelerle belirlenmesi sonucunda okula özgü örgütsel ve yönetsel gelişim planları yapılabilir.
2. Etkili okullarda veli önemli bir bileşen olarak ortaya çıkmıştır. Velinin eğitim sisteminin içerisinde rolünün netleştirilmesi gerekmektedir. Buradaki netleştirme gerek farkındalığın artırılması gerekse veli katılımını sağlayıcı teşvik programlarının oluşturulmasıyla sağlanabilir. Teşvik programı içerisinde gerek idari rol alınması gerekse sosyal etkinliklerle sorumluluk paylaşımı aracılığıyla etkili veli katılımı etkili okulların başlangıcı olması öneri niteliği taşımaktadır.
3. Sağlıklı ve güçlü bir okul kültürünün oluşması için öğretmenler arasındaki bağı zayıflatan hızlı personel değişiminin yaşanmaması önemli görülmektedir. Bunun için politika düzeyinde gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Ancak gerek öğretmen gerek okul yöneticisi yer değiştirmelerine ilişkin yasal düzenlemelerin sıklıkla yapılması ve bu konuda tutarlı bir politikanın izlenmemesi olumlu etkilerin görülmesini engelleyebilir.
4. Uygulama düzeyinde seminer, konferans, çalıştay gibi farklı etkinliklerle etkili okullar, “etkili yöneticiler veya etkili öğretmenler” konulu çalışmalar yürütülebilir.

Ayrıca okullarla bu konularda bilgilendirme dokümanları paylaşılabilir. Ancak bu çalışmalarda gerçek isimler kullanarak veya olumsuz karşılaştırmalar yaparak kişilerin veya kurumların benliğine veya saygınlığına zarar vermemek için dikkatli davranılması gerekmektedir. Çünkü etkili okul olma yolunda güçlü benlik gelişimi de önemli bir etmen olarak bu çalışmada ortaya çıkmıştır.

5. Her ne kadar öğretmenler deneyimli ve mesleki anlamda donanımlı olsalar da çağcıl gelişmelere ayak uydurabilmek adına lisansüstü eğitimi önceliklendirmelidirler.
6. Öğrenci başarısının yalnızca yüksek akademik beklenti ve sınav odaklı çalışma performansı ile ilişkilendirilmemesi, öğrencinin sosyal ve kültürel öğrenmesi için de fırsatlar oluşturulması önerilebilir.
7. Okul yöneticilerinin okulun örgütsel etkililiğini izleme ve değerlendirmesinin kolaylaştıracak envanterler ve çevrimiçi araçlar geliştirilebilir.
8. Öğrencinin eğitim hayatında veli, okul ve öğretmen olmak üzere üç yakın bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenlerin iletişimi ve bu iletişimin etkililiği şüphesiz okul müdürü tarafından koordine edilmelidir.
9. Etkili okullar yüksek sınav başarıları nedeniyle toplum tarafından çok rağbet görmektedir. Mevcut sistemde ortaokullara mahalli yerleştirme uygulaması olmasına rağmen okulun bulunduğu çevrede oturmayıp çeşitli siyasi ve bürokratik bağlantılarla çocuklarını okullara kaydettirmek isteyen vatandaşların baskısını engelleyecek şekilde somut adımların atılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkalm, A., & Turan, S. (2015). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arslan, H., Kuru, M., & Satici, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25.
- Australian Council for Educational Research [ACER] (2016). *National school improvement tool*. The Australian Council for Educational Research. Retrieved from [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=tll\\_misc](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=tll_misc)
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic.
- Bassey, M. (2012). Case studies. In A. R. J. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Eds.). *Research methods in educational leadership & management* (3rd edition) (pp 155-169), Los Angeles: SAGE.
- Bilgin, İ., & Toksoy, A. (2007). Yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 161-172.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *The Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.

- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Bristol: University of Bristol Department of Education and Skills*. Research Report.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Weisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Bulach, C. R., Lunenburg, F. C., & Potter, L. (2011). *Creating a culture for high-performing schools: A comprehensive approach to school reform, dropout prevention, and bullying behavior*. USA: Rowman & Littlefield.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Cansız, M., Ozbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7378>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Chen, D. T., Wang, L. Y., & Neo, W. L. (2015). School-based curriculum development towards a culture of learning: Nonlinearity in practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 213-228.
- Christie, P., Butler, D., & Potterton, M. (2007). *Report to the Minister of Education: Ministerial Committee on schools that work*. Education Department, Republic of South Africa, Pretoria.

- Clark, D. L., Lotto, L. S., & Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.
- Claxton, G., & Lucas, B. (2009). *School as a foundation for lifelong learning: The implication of a lifelong learning perspective for the re-imaging of school-age education*. Centre for Real-World Learning, University of Winchester.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., ... York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, US Government Printing Office.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cook, S. D., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth edition). Boston: Pearson.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul İklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 155-174.
- Darling Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

- Day, C., & Leithwood, K. (2007). Building and sustaining successful principalship: Key themes. In C. Day & K. Leithwood (Eds). *Successful principal leadership in times of change* (pp. 171-188). Dordrecht: Springer.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading: Addison-Wesley.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading: Addison-Wesley.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, & promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Donaldson, S. I., & Grant Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260. <https://doi.org/10.1023/A:1019637632584>
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Education Development Center (EDC) (2019). *Building a culture of continuous improvement: Guidebook and toolkit*. EDC Publishing.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 73-91.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116. Retrieved from <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>

- Gauvain, M. (2005). Sociocultural contexts of learning. In A. E. Maynard & M. I. Martini (Eds.). (2005). *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 1-7). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2237-2261.
- Genç, F. N. (2009). Türk kamu yönetiminde stratejik planlama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 201-212.
- Gill, S. J. (2010). *Developing a learning culture in nonprofit organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. New York: Continuum.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-508.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.

- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?*. London: Routledge.
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Hauser, R. M., Sewell, W. H., & Alwin, D. F. (1976). High school effects on achievement. In Sewell, W. H., Hauser, R. M., & Featherman, D. L. (Eds). *Schooling and achievement in American society*. New York: Academic Press.
- Hawley, W. D., & Sykes, G. (2007). Continuous school improvement. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds) *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement*, (pp. 153-172), Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The Family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.
- Heo, H., Leppisaari, I., & Lee, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 459-472.
- Heyneman, S. P. (2005). Student background and student achievement: What is the right question?. *American Journal of Education*, 112(1), 1-9.
- Hill, A. (2011). *A culture of learning in one non-profit organization*. Doctoral thesis, Queen's University, Ontario, Canada.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan Çeviri), S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Jencks, C., et. al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect family and schooling in America*. New York: Basic Books.

- Johnson, B. L. (2009). Understanding schools as organizations: Implications for realizing professional learning communities. In C. A. Mullen (Ed.). *The handbook of leadership and professional learning communities* (pp. 17-28). New York: Palgrave Macmillan.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 248-262.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin (ÖMLÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.
- Kondakçı, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272.
- Kruger, A. G. (2003). Instructional leadership: The impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23(3), 206-211.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Lambert, L. (1998). Foreword. In Collay, M, Dunlap, D, Enloe, W & Gagnon, GW (Eds.), *Learning circles: Creating conditions for professional development*, Corwin Press: Thousand Oaks.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Laugerman, B. L. (2001). *A qualitative inquiry into the experience of high school principals in shaping learning cultures* (Doctoral thesis). Cardinal Stritch University, Wisconsin, USA.
- Leithwood, K. (2007). Organizational conditions that enhance teaching and learning. In W. D. Hawley, W. D., & Rollie, D. L. (Eds). *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (Second Edition) (pp. 139-152), Thousand Oaks, California: Corwin.

- Leithwood, K., & Sun, J. (2018). Academic culture: A promising mediator of school leaders' influence on student learning. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 350-363.
- Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders's influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.). *The principles of educational leadership & management* (pp. 13-30). London: SAGE.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood and K. S. Louis (Eds.). *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). New York: Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Learning from Leadership Project. Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI?sequence=1>
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter?. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- Ma, X., & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 105(3), 41-55.

- Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ) introduction to the special issue examining DLOQ use over a decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127-132.
- Maynard, A. E. (2005). Introduction: Cultural learning in context. In A. E. Maynard & M. I. Martini (Eds.), *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 1-7). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- McCall, C., & Lawlor, H. (2002). *Leading and managing effective learning*. London: Optimus.
- MEB (2010). *İlköğretim okulları başarı göstergeleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Miller, S. K. (1983). *The history of effective schools research: A critical overview*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*. 09.12.2019 tarihinde [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/17104027\\_Kalite\\_cercevesi.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. In K. Leithwood and K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). New York: Taylor & Francis.
- Mitchell, J. T., & Willower, D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 6-16.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1995). *School matters: The junior years*. London: Paul Chapman Educational.

- Mulford, B. (2007). Successful school principalship in Tasmania. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 17-38). Dordrecht: Springer.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2007). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1985). Effective high schools—what are the common characteristics?. *NASSP Bulletin*, 69(477), 18-22.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1)*.
- Nugroho, M. A. (2018). The effects of collaborative cultures and knowledge sharing on organizational learning. *Journal of Organizational Change Management*, 31(5), 1138-1152.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Oldac, Y. I., & Kondakci, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 762-780. <https://doi.org/10.1177/1741143219827303>
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde “habitus”, “sermaye” ve “alan” üzerine. *Liberal Düşünce Dergisi*, (62), 1-21.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B Demir). Ankara: Pegem.
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best run companies*. New York: Harper & Row.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.

- Pollard, E., & Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353-389.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Reynolds, D., & Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School Effectiveness & School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 134-159), London: Falmer.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). London: Falmer.
- Rutledge, S. A., Cohen Vogel, L., Osborne Lampkin, L. T., & Roberts, R. L. (2015). Understanding effective high schools: Evidence for personalization for academic and

- social emotional learning. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1060-1092.
- Rutledge, S., Cohen Vogel, L., & Osborne Lampkin, L. T. (2012). *Identifying the characteristics of effective high schools: Report from year one of the National Center on Scaling up Effective Schools*. Research Report. National Center on Scaling Up Effective Schools (NJ1).
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books and Boston, MA: Harvard University.
- Sagy, O., Kali, Y., Tsaushu, M., & Tal, T. (2018). The culture of learning continuum: Promoting internal values in higher education. *Studies in Higher Education*, 43(3), 416-436.
- Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sammons, P. (1994). Findings from school effectiveness research: Some implications for improving the quality of schools. In P. Ribbins & E. Burridge (Eds), *Improving education: The issue in quality*. London: Cassell.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness and research*. London: Office for Standards in Education.
- Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Scarino, A., & Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and learning languages: A guide*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist Association*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th edition). San Francisco: Jossey Bass.

- Scott, B. B. (2011). Organizational learning: A literature review. *IRC Research Program-Discussion paper*, 1-24.
- Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings* (Research Report). Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>
- Sezgin, F., Sönmez, E., & Naillioğlu, M. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 5(3), 786-838.
- Sroufe, W. (2013). *A phenomenology of teacher and parent perceptions of the characteristics of effective schools: Working toward a shared vision* (Doctoral thesis). Liberty University.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği* (ss. 4-41). Ankara: Pegem.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*.
- Taylor, M. S. (2013). *Creating an effective learning culture in a new school*. Doctoral thesis, University of Waikato, Hamilton, New Zeland.
- Teddlie, C., Kirby, P. C., & Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.

- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. London: Soulellis.
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tichnor Wagner, A., Harrison, C., & Cohen Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.
- Tschannen Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2007). *The principal: Creative leadership for excellence in schools*. Boston: Pearson.
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, (43), (19-24).
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Walker, A. (2010). Building and leading learning cultures. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership & management* (pp. 176-196). London: SAGE.
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weeks, F. H. (2012). How does a culture of learning impact on student behaviour?. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 332-342.

- Weiner, J. M., & Higgins, M. C. (2017). Where the two shall meet: Exploring the relationship between teacher professional culture and student learning culture. *Journal of Educational Change*, 18(1), 21-48.
- Wilcox, K. C., & Angelis, J. I. (2011). High school best practices: Results from cross-case comparisons. *The High School Journal*, 94(4), 138-153.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-33.
- Wilson, B., & Corcoran, T. (1989). *Successful secondary schools: Vision of excellence in American public education*. London: The Falmer.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (SE-Index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, (219), 19-32.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Fifth edition). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel.

## **EKLER**



## Ek 1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2020-E.54140



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.03.2020 tarihli ve E.37160 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Emre SÖNMEZ'in, Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.04.2020** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır  
**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**  
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-230

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esengül BOŞNAK  
Birim Evrak Sorumlusu  
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 2: Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4140010  
Konu : Araştırma İzni

26.02.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) 18.02.2019 Tarihli ve E.5909 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Emre SÖNMEZ'in "**Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması**" konulu çalışma kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.

26.02.2019

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A  
Yenimahalle/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00  
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 20e4-d848-3e76-afaa-baa1 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3: Etkili Okul Ölçeği

Sayın Katılımcı;

Bu veri toplama aracı "Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması" konulu doktora tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler" ve ikinci bölümde "Etkili Okul Ölçeği" yer almaktadır. Formda yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için en uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözülmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Emre SÖNMEZ  
Gazi Üniversitesi  
emresonmez@gazi.edu.tr

#### BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen kişisel bilgilerinizle ilgili seçenekleri doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın

2. Yaşınız: .....

3. Mesleki kıdeminiz: .....yıl

#### BÖLÜM II – ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen her bir maddeyi okuyarak ifadelerin her biri için size en uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

(1) Hiç katılmıyorum; (2) Katılmıyorum; (3) Kısmen katılıyorum; (4) Katılıyorum; (5) Tamamen katılıyorum

|    | A. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Bu okulda okul müdürü" ifadesini getirerek cevaplayınız) <i><b>Bu okulda okul müdürü;</b></i>                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1  | Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.                                                                                                              |   |   |   |   |   |
| 2  | Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar.                                                                                                         |   |   |   |   |   |
| 3  | Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.                                                                                                              |   |   |   |   |   |
| 4  | Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.                                                                                                              |   |   |   |   |   |
| 5  | Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.                                                                                                                   |   |   |   |   |   |
| 6  | Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.                                                                                                           |   |   |   |   |   |
| 7  | Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| 8  | Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| 9  | Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.                                                                                                        |   |   |   |   |   |
| 10 | Çevrenin ve velilerin okula gerekli desteğini sağlar.                                                                                                                   |   |   |   |   |   |
|    | B. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Bu okuldaki öğretmenler" ifadesini getirerek cevaplayınız) <i><b>Genel olarak bu okuldaki öğretmenler;</b></i>            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.                                                                                                         |   |   |   |   |   |
| 12 | Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar.                                                                                                                           |   |   |   |   |   |
| 13 | Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler.                                                                                                                   |   |   |   |   |   |
| 14 | Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.                                                                                                                              |   |   |   |   |   |
| 15 | Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.                                                                                                             |   |   |   |   |   |
| 16 | Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.                                                                                                                        |   |   |   |   |   |
| 17 | Öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturmaları.                                                                                                                    |   |   |   |   |   |
| 18 | Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.                                                                                                                     |   |   |   |   |   |
| 19 | Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.                                                                              |   |   |   |   |   |
| 20 | Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.                                                                                               |   |   |   |   |   |
|    | C. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Genel olarak bu okuldaki öğrenciler" ifadesini getirerek cevaplayınız) <i><b>Genel olarak bu okuldaki öğrenciler;</b></i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.                                                                                                            |   |   |   |   |   |
| 22 | Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içindedirler.                                                                                                                 |   |   |   |   |   |
| 23 | Başarılı olabileceklerine inanırlar.                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |
| 24 | Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.                                                                                                                |   |   |   |   |   |
| 25 | Olabilirdiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir.                                                                                                                     |   |   |   |   |   |
| 26 | Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.                                                                                                                   |   |   |   |   |   |

|    |                                                                                                               |          |          |          |          |          |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 27 | Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.                                               |          |          |          |          |          |
| 28 | Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.                                                          |          |          |          |          |          |
|    | <b>D. Okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci</b>                                                     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 29 | Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.'den çok konunun öğretimine ayrılır.    |          |          |          |          |          |
| 30 | Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır.                                                |          |          |          |          |          |
| 31 | Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.                                                       |          |          |          |          |          |
| 32 | Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.                                                            |          |          |          |          |          |
| 33 | Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece "ne?" sorusuna değil; "niçin?" ve "nasıl?" sorularına da cevap verilir.   |          |          |          |          |          |
| 34 | Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.                                      |          |          |          |          |          |
| 35 | Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir.                                 |          |          |          |          |          |
| 36 | Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür. |          |          |          |          |          |
| 37 | Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir.                          |          |          |          |          |          |
| 38 | Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir.                   |          |          |          |          |          |
|    | <b>E. Okul kültürü ve ortamı</b>                                                                              | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 39 | Okul, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açıktır.                                               |          |          |          |          |          |
| 40 | Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.                                                     |          |          |          |          |          |
| 41 | Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.                                       |          |          |          |          |          |
| 42 | Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.                                |          |          |          |          |          |
| 43 | Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir.                       |          |          |          |          |          |
| 44 | Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.                           |          |          |          |          |          |
| 45 | Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır.                           |          |          |          |          |          |
| 46 | Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.                                  |          |          |          |          |          |
| 47 | Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.                   |          |          |          |          |          |
| 48 | Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliği vardır.              |          |          |          |          |          |
|    | <b>F. Okul çevresi ve veliler</b>                                                                             | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 49 | Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.                                                |          |          |          |          |          |
| 50 | Veliler, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.                                  |          |          |          |          |          |
| 51 | Veliler okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.                     |          |          |          |          |          |
| 52 | Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.                               |          |          |          |          |          |
| 53 | Veliler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.                         |          |          |          |          |          |
| 54 | Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.                                   |          |          |          |          |          |
| 55 | Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.                                            |          |          |          |          |          |
| 56 | Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.                                                 |          |          |          |          |          |

## Ek 4: Ölçek Kullanım İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
ELEKTRONİK POSTA SİSTEMİ

Ara Emre SÖNMEZ

Posta Kışiler Takvim Görevler Evrak Çantası Tercihler Ara

Şunun için 1 sonuç bulundu: mehmet "Şişman"

Yeni Mesaj Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Arşivle Sil İstenmeyen Posta İşlemler 1 sohbet Daha Fazla Oku Görüntüle

**Temel Filtreler**  
☐ eki var  
☐ işaretilendi  
☐ okunmamış

**Gelişmiş Filtreler**  
Alındığı kişi ...  
Gönderildiği kişi ...  
Gönderildiği tarih ...  
Ekler ...  
Boyut ...  
Durum ...  
Klasör ...

**Koşullar**  
Seçilen balondan önce veya en sona eklemek için tıklayın. Not: Bütçek terimlerin arasında VE ima edilir.  
AND OR NOT

Kimden Konu

Emre SÖNMEZ, M. ŞİŞMAN Etkili okul ölçeği izni hakkında - Merhaba Emre Bey, Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçeği, Eğitimde Mükemmellik Arayış- Etkili Okullar- adlı kitabımızda (2) 11.2.2019

M. ŞİŞMAN Merhaba Emre Bey, Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçeği, Eğitimde Mükemmellik Arayış- Etkili Okullar- adlı kitabımızda bulabilirsiniz. ... Gelen Kutu: 7 KB 11.2.2019

Emre SÖNMEZ Sayın Prof. Dr. Mehmet Şişman hocam merhaba, Geliştirdiğiniz "Etkili Okul Ölçeği"ni doktora tez çalışmamda kullanmak için izninizi ve eğer mümkünse bir örneğini göndermenizi rica ediyorum. Gönderiler: 2 KB 11.2.2019

**Re: Etkili okul ölçeği izni hakkında** 11 Şubat 2019 18:15

Kimden: M. ŞİŞMAN  
Kime: Emre SÖNMEZ

Merhaba Emre Bey,  
Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçeği, Eğitimde Mükemmellik Arayış- Etkili Okullar- adlı kitabımızda bulabilirsiniz.  
Başarılar dilerim. Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

Emre SÖNMEZ <emresonmez@gazi.edu.tr>, 11 Şub 2019 Pzt, 15:26 tarihinde şunu yazdı:  
Sayın Prof. Dr. Mehmet Şişman hocam merhaba,  
Geliştirdiğiniz "Etkili Okul Ölçeği"ni doktora tez çalışmamda kullanmak için izninizi ve eğer mümkünse bir örneğini göndermenizi rica ediyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Emre SÖNMEZ  
Research Assistant at Gazi University

## Ek 5: Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2  
Rev-3  
19.12.2017

  
T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KOMİSYONU

**KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU**

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan .....tarih / .....sayı ile izin alınan\* ve Prof. Dr. Ferudun SEZGİN tarafından yürütülen "Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

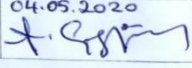
\*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

|                                                         |                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırmanın Amacı                                      | Bu araştırmanın amacı, benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip yüksek başarılı ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve analiz etmektir. |
| Araştırmanın Yöntemi                                    | Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından kolektif durum çalışması kullanılacaktır.                                                   |
| Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi) | 07/09/2020-07/10/2020                                                                                                                        |
| Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı | 9 katılımcı (Öğrenci)                                                                                                                        |
| Araştırmanın Yapılacağı Yerler                          | Araştırma kapsamında belirlenen Ankara ilinde yer alan üç orta okulu                                                                         |
| Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?                  | Evet <input checked="" type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>                                                                      |

**KATILIMCI BEYANI**

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

**Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)**

|                   |                                                                                                                  |                                                                                                    |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adı ve Soyadı     | Prof. Dr. Ferudun SEZGİN                                                                                         | Tarih ve İmza                                                                                      |
| Adres ve telefonu | Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası<br>1.Kat No:116 Teknikokullar/Ankara<br>Tel: 0312 202 17 81 | 04.05.2020<br> |

**Katılımcı**

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
| Adı ve Soyadı     |  | Tarih ve İmza |
| Adres ve telefonu |  |               |

**Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi**

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
| Adı ve Soyadı     |  | Tarih ve İmza |
| Adres ve telefonu |  |               |

CamScanner ile tarandı



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ..... tarih / ..... sayı ile izin alınan\* ve Prof. Dr. Ferudun SEZGİN tarafından yürütülen "Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

\*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

|                                                         |                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırmanın Amacı                                      | Bu araştırmanın amacı, benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip yüksek başarılı ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve analiz etmektir. |
| Araştırmanın Yöntemi                                    | Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından kolektif durum çalışması kullanılacaktır.                                                   |
| Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi) | 07/09/2020-07/10/2020                                                                                                                        |
| Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı | 12 katılımcı (Öğretmen ve okul yöneticisi)                                                                                                   |
| Araştırmanın Yapılacağı Yerler                          | Araştırma kapsamında belirlenen Ankara ilinde yer alan üç orta okulu                                                                         |
| Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?                  | Evet <input checked="" type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>                                                                      |

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

|                   |                                                                                                                  |                |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Adı ve Soyadı     | Prof. Dr. Ferudun SEZGİN                                                                                         | Tarih ve İmza  |
| Adres ve telefonu | Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası<br>1.Kat No:116 Teknikokullar/Ankara<br>Tel: 0312 202 17 81 | 04.05.2020<br> |
| Adı ve Soyadı     | Katılımcı                                                                                                        | Tarih ve İmza  |
| Adres ve telefonu |                                                                                                                  |                |

## Ek 6: Görüşme Formları

### ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

#### GÖRÜŞME FORMU (OKUL YÖNETİCİSİ)

|                                                           |                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Görüşme tarihi ve saati</b>                            |                                                                                                                                                                   |
| <b>Görüşme yeri</b>                                       |                                                                                                                                                                   |
| <b>Görüşme yapılan kişiye ilişkin demografik bilgiler</b> | <b>Cinsiyet:</b><br><b>Yaş:</b><br><b>Eğitim düzeyi:</b><br><b>Mesleki kıdemi:</b><br><b>Okul yöneticiliğindeki kıdemi:</b><br><b>Bu okuldaki mesleki kıdemi:</b> |

#### Giriş

Araştırmacı, “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Görüşmede okuldaki öğrenme kültürüne ilişkin katılımcı görüşleri istenecektir. Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kâğıt kalem verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak ve katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecektir.

#### Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek ve görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

#### Isınma

Araştırmacı, “öğrenme kültürü” olgusuna ilişkin açıklayıcı bilgiler verecektir. Daha sonra, katılımcıdan bazı ön bilgiler isteyecek ve katılımcının konuya ilgisini çekmek için görüşmeye genel bir soruyla giriş yapacaktır. Ön bilgiler ve giriş sorusu aşağıdadır:

### **Ön Bilgi Sorusu**

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz? Eğitiminiz, meslek yaşamınız, görev yerleriniz, vb.
2. Okulunuzun tarihçesi hakkında kısa bir bilgi verebilir misiniz?
3. Okulunuzun bulunduğu çevreden kısaca bahseder misiniz? Çevrenin okula etkisini nasıl açıklarsınız? Okulunuzun veli profili hakkında neler söylersiniz? Velilerin öğrencilerinin eğitim sürecine yaklaşımı nasıldır? Lütfen açıklayabilir misiniz?
4. Okulunuzun öğretmen profilinden kısaca bahsedebilir misiniz?

### **Giriş Soruları**

**G1.** Okulun öğrenme ortamı hakkında genel düşünceleriniz nelerdir? Okulunuzda etkili ve düzenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

**G2.** Okulunuzda öğrenciler için ne tür hedefler belirliyorsunuz? Bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Okulun öğrencilerden başarı beklentisi nedir?

### **Tartışma**

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar.

**Soru 1.** Genel olarak okuldaki sıradan bir gününüzü anlatabilir misiniz? Söz konusu bugünde en çok zamanınızı alan konu ya da işler neler?

**Soru 2.** Akademik olarak başarılı öğrencilerin olduğu bir okulda okul yöneticisi olmak sizin için nasıl bir anlam ifade ediyor? Başarılı bir okulda yönetici olmanın avantaj ve dezavantajları sizce neler?

**Soru 3.** Bu okulu diğer okullardan daha başarılı veya etkili kılan özellikler nelerdir? Bu okul diğerlerine göre ne tür farklı özelliklere sahiptir? Bu okulu özel yapan şeyler sizce nelerdir? Lütfen açıklayınız. (*Etkinlikler, ritüeller, veli unsuru, çevre, üst yönetim desteği, vb.*)

**Soru 4.** Bu okulun öğretmenlerini diğer okullardan farklı kılan özellikler nelerdir? Öğretmenlerinizin mesleki öğrenme çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (*öğrenmeye verilen değer*)

**Soru 5.** Okulunuzda öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğine dair gözlemleriniz nelerdir? Öğretme ve öğrenmeye dair mesleki heyecanları hakkında neler söylersiniz? Öğretmenler arasında mesleki destek ve bilgi paylaşımı olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer varsa örneklerle açıklayabilir misiniz?

**Soru 6.** Genel olarak değerlendirdiğinizde okulunuzun öğrencilere sunduğu fırsatlardan bahsedebilir misiniz? Bunların çıktıları neler oluyor, örnekler verebilir misiniz? (*Akademik fırsatlar, öğrenme fırsatları, sosyal ve kültürel fırsatlar, vs.*)

**Soru 7.** Bu okulda hoşunuza giden, sizi mutlu eden şeyler nelerdir?

### **Sonuçlandırma**

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

**Sonuçlandırma sorusu.** *Son olarak eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneri var mıdır?*

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

*Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırma sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler dilerim.*

## ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

### GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRETMEN)

|                                                           |                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Görüşme tarihi ve saati</b>                            |                                                                                                                          |
| <b>Görüşme yeri</b>                                       |                                                                                                                          |
| <b>Görüşme yapılan kişiye ilişkin demografik bilgiler</b> | <b>Cinsiyet:</b><br><b>Yaş:</b><br><b>Eğitim düzeyi:</b><br><b>Mesleki kıdemi:</b><br><b>Bu okuldaki mesleki kıdemi:</b> |

#### **Giriş**

Araştırmacı, “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Görüşmede okuldaki öğrenme kültürüne ilişkin katılımcı görüşleri istenecektir. Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kâğıt kalem verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak ve katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecektir.

#### **Karşılama**

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek ve görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

#### **Isınma**

Araştırmacı, “öğrenme kültürü” olgusuna ilişkin açıklayıcı bilgiler verecektir. Daha sonra, katılımcıdan bazı ön bilgiler isteyecek ve katılımcının konuya ilgisini çekmek için görüşmeye genel bir soruyla giriş yapacaktır. Ön bilgiler ve giriş sorusu aşağıdadır:

### **Ön Bilgi Sorusu**

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz? Eğitiminiz, meslek yaşamınız, görev yerleriniz, vb.
2. Sizce okulda veya okul dışında öğrenme nasıl oluşur? Öğrenci öğrenmesi açısından sınıfta nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsiyorsunuz?

### **Giriş Soruları.**

**G1.** Okul ortamı hakkında genel düşünceleriniz nelerdir? Okulun öğrenme ortamını birkaç sıfatla anlatmanızı istesem bu sıfatlar neler olur, neden? Okulunuzun öğrenmeye uygun düzenli ve güvenli bir ortama sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer öyleyse örnek vererek açıklayabilir misiniz?

**G2.** Okul müdürünün yöneticilik yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Planlama, karar verme, iletişim, etkileme, değerlendirme, vb.*) Sizce müdür için bu okulda önemli olan şey nedir? Bunun için neler yapmaktadır?

**G3.** Öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini izlemek sizin için ne anlam ifade ediyor? Bu konuda siz ne tür çalışmalar yapıyorsunuz kısaca açıklayabilir misiniz?

**G4.** Öğrencilerden başarı beklentiniz nedir? Onların okuldan mezun olduklarında nasıl bir sonuca ulaşmasını bekliyorsunuz?

### **Tartışma**

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar.

**Soru 1.** Akademik olarak başarılı öğrencilerin olduğu bir okulda öğretmen olmak sizin için nasıl bir anlam ifade ediyor? Başarılı bir okulda öğretmen olmanın avantaj ve dezavantajları sizce neler? Bu okulun öğretmenlerini diğer okullardan farklı kılan özellikler nelerdir?

**Soru 2.** Bu okulu diğer okullardan daha başarılı veya etkili kılan özellikler nelerdir? Bu okul diğerlerine göre ne tür farklı özelliklere sahiptir? Bu okulu özel yapan şeyler sizce nelerdir? Lütfen açıklayınız. (*Etkinlikler, ritüeller, veli unsuru, çevre, üst yönetim desteği, vb.*)

**Soru 3.** Okulunuzun bulunduğu çevreden kısaca bahseder misiniz? Çevrenin okula etkisini nasıl açıklarsınız? Okulunuzun veli profili hakkında neler söylersiniz? Velilerin öğrencilerinin eğitim sürecine yaklaşımı nasıldır? Öğrenci başarısı/öğrenmesi kapsamında ailelerle nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Lütfen açıklayabilir misiniz?

**Soru 4.** Okulunuzda öğretmenlerin mesleki araştırma ve öğrenmeye yönelik yaklaşımı nasıldır? Mesleki öğrenme ve gelişim kapsamında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? *(Lisansüstü eğitim, eğitim içerikli bloglara üyelik, seminer, konferans katılımları, proje ve araştırmalar)*

**Soru 5.** Okulda öğretmenler arasında nasıl bir iletişim olduğunu düşünüyorsunuz? Öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımı ve mesleki destek durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? En son ne zaman öğretmen veya öğretmenlerle birlikte çalıştınız? Lütfen örneklerle açıklayınız.

**Soru 6.** Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları hakkında neler söylersiniz? Öğrencileriniz ile nasıl bir iletişiminiz var?

**Soru 7.** Genel olarak değerlendirdiğinizde okulunuzun öğrencilere sunduğu fırsatlardan bahsedebilir misiniz? Bunların çıktıları neler oluyor, örnekler verebilir misiniz? *(Akademik fırsatlar, Öğrenme fırsatları, sosyal ve kültürel fırsatlar, vs.)*

**Soru 8.** Kendinizi bu okulun bir parçası olarak görüyor musunuz? Okula bağlılık düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Kendinizi bu okula ait hissetme veya hissetmeme gerekçeleriniz nelerdir? Okuluza bağlılık düzeyinizi etkilemesi açısından aşağıda yer alan ifadelerin ne kadar etkili olduğunu 1 en düşük ve 5 en yüksek olacak şekilde derecelendirerek puanlayabilir misiniz?

|                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Adil liderlik yaklaşımı                             |   |   |   |   |   |
| 2. Çalışanların okulda alınan kararlara dâhil edilmesi |   |   |   |   |   |
| 3. Çalışanların görüşlerinin önemsenmesi               |   |   |   |   |   |
| 4. Çalışanlara değer verilmesi                         |   |   |   |   |   |
| 5. Mesleki gelişim olanaklarının oluşu                 |   |   |   |   |   |
| 6. Olumlu ve destekleyici okul iklimi                  |   |   |   |   |   |
| 7. Çalışanlar arası olumlu ilişkiler                   |   |   |   |   |   |

|                                |  |  |  |  |  |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|
| 8. Okulun değişime açık olması |  |  |  |  |  |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|

**Soru 9.** Bu okulda hoşunuza giden, sizi mutlu eden şeyler nelerdir?

### **Sonuçlandırma**

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

### **Sonuçlandırma sorusu.**

*Son olarak eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneri var mıdır?*

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

*Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırma sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler dilerim.*

## ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

### GÖRÜŞME FORMU (REHBER ÖĞRETMEN)

|                                                           |                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Görüşme tarihi ve saati</b>                            |                                                                                                                          |
| <b>Görüşme yeri</b>                                       |                                                                                                                          |
| <b>Görüşme yapılan kişiye ilişkin demografik bilgiler</b> | <b>Cinsiyet:</b><br><b>Yaş:</b><br><b>Eğitim düzeyi:</b><br><b>Mesleki kıdemi:</b><br><b>Bu okuldaki mesleki kıdemi:</b> |

#### **Giriş**

Araştırmacı, “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Görüşmede okuldaki öğrenme kültürüne ilişkin katılımcı görüşleri istenecektir. Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kâğıt kalem verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak ve katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecektir.

#### **Karşılama**

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek ve görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

#### **Isınma**

Araştırmacı, “öğrenme kültürü” olgusuna ilişkin açıklayıcı bilgiler verecektir. Daha sonra, katılımcıdan bazı ön bilgiler isteyecek ve katılımcının konuya ilgisini çekmek için görüşmeye genel bir soruyla giriş yapacaktır. Ön bilgiler ve giriş sorusu aşağıdadır:

#### **Ön Bilgi Sorusu**

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz? Eğitiminiz, meslek yaşamınız, görev yerleriniz, vb.

## Giriş Soruları

**G1.** Okul ortamı hakkında genel düşünceleriniz nelerdir? Okulunuzun öğrenmeye uygun düzenli ve güvenli bir ortama sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer öyleyse örnek vererek açıklayabilir misiniz?

**G2.** Okul müdürünün yöneticilik yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Planlama, karar verme, iletişim, etkileme, değerlendirme, vb.*) Sizce müdür için bu okulda önemli olan şey nedir? Bunun için neler yapmaktadır?

**G3.** Okul rehberlik hizmetlerine ilişkin genel yaklaşımınızdan bahseder misiniz? Lütfen görüş ve düşüncelerinizi belirtiniz.

**G4.** Öğrencilerden başarı beklentiniz nedir? Onların okuldan mezun olduklarında nasıl bir sonuca ulaşmasını bekliyorsunuz?

## Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar.

**Soru 1.** Akademik olarak başarılı öğrencilerin olduğu bir okulda rehber öğretmen olmak sizin için nasıl bir anlam ifade ediyor? Başarılı bir okulda öğretmen olmanın avantaj ve dezavantajları sizce neler? Bu okulun öğretmenlerini diğer okullardan farklı kılan özellikler nelerdir?

**Soru 2.** Bu okulu diğer okullardan daha başarılı veya etkili kılan özellikler nelerdir? Bu okul diğerlerine göre ne tür farklı özelliklere sahiptir? Bu okulu özel yapan şeyler sizce nelerdir? Lütfen açıklayınız. (*Etkinlikler, ritüeller, veli unsuru, vs.*)

**Soru 3.** Öğrenci başarısını artırmak için ne tür rehberlik hizmetleri ve uygulamalar yürütmektesiniz? (*Etkili ders çalışma teknikleri, öğretmenlerle bunun üzerine çalışmalar yapmak, toplantılar düzenlemek, öğretmenlerle iş birliği, öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme, sınav kaygısı ile baş etme, motivasyon seminerleri, vs.*)

**Soru 4.** Okulunuzun bulunduğu çevreden kısaca bahseder misiniz? Çevrenin okula etkisini nasıl açıklarsınız? Okulunuzun veli profili hakkında neler söylersiniz? Velilerin öğrencilerinin eğitim sürecine yaklaşımı nasıldır? Öğrenci başarısı/öğrenmesi kapsamında ailelerle nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? (*Ailelerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi, aile*

*görüşmeleri, ziyaretleri, aile eğitimleri, müdahale programları, vs.) Lütfen açıklayabilir misiniz?*

**Soru 5.** Okulunuzda öğretmenlerin mesleki araştırma ve öğrenmeye yönelik yaklaşımı nasıldır? Mesleki öğrenme ve gelişim kapsamında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? *(Lisansüstü eğitim, eğitim içerikli bloglara üyelik, seminer, konferans katılımları, proje ve araştırmalar)*

**Soru 6.** Okulda öğretmenler arasında nasıl bir iletişim olduğunu düşünüyorsunuz? Öğretmenler hangi yollarla iletişim kurmaktadır? “Bilgi paylaşımı, mesleki destek, diğerlerinden öğrenme” gibi kavramların öğretmenler arasındaki karşılığı hakkında neler söylersiniz. Lütfen örneklerle açıklayınız.

**Soru 7.** Eğitsel, kişisel/sosyal ve mesleki rehberlik kapsamında okulda ne tür çalışmalar yapmaktasınız? *(Bireyi tanıma teknikleri, bir üst eğitim kurumunu tanıtıcı etkinlikler, seminer, okul gezileri, vs.)*

**Soru 8.** Kendinizi bu okulun bir parçası olarak görüyor musunuz? Okula bağlılık düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Kendinizi bu okula ait hissetme veya hissetmeme gerekçeleriniz nelerdir? Okuluza bağlılık düzeyinizi etkilemesi açısından aşağıda yer alan ifadelerin ne kadar etkili olduğunu 1 en düşük ve 5 en yüksek olacak şekilde derecelendirerek puanlayabilir misiniz?

|                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Adil liderlik yaklaşımı                             |   |   |   |   |   |
| 2. Çalışanların okulda alınan kararlara dâhil edilmesi |   |   |   |   |   |
| 3. Çalışanların görüşlerinin önemsenmesi               |   |   |   |   |   |
| 4. Çalışanlara değer verilmesi                         |   |   |   |   |   |
| 5. Mesleki gelişim olanaklarının oluşu                 |   |   |   |   |   |
| 6. Olumlu ve destekleyici okul iklimi                  |   |   |   |   |   |
| 7. Çalışanlar arası olumlu ilişkiler                   |   |   |   |   |   |
| 8. Okulun değişime açık olması                         |   |   |   |   |   |

**Soru 9.** Bu okulda hoşunuza giden, sizi mutlu eden şeyler nelerdir?

## Sonuçlandırma

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

**Sonuçlandırma sorusu.** Son olarak eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneri var mıdır?

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

*Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırma sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler dilerim.*



## ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

### GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRENCİ)

|                                                           |                                          |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Görüşme tarihi ve saati</b>                            |                                          |
| <b>Görüşme yeri</b>                                       |                                          |
| <b>Görüşme yapılan kişiye ilişkin demografik bilgiler</b> | <b>Cinsiyet:</b><br><b>Sınıf düzeyi:</b> |

#### **Giriş**

Araştırmacı, “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Görüşmede okuldaki öğrenme kültürüne ilişkin katılımcı görüşleri istenecektir. Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kâğıt kalem verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak ve katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecektir.

#### **Karşılama**

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek ve görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

#### **Isınma**

Araştırmacı, “öğrenme kültürü” olgusuna ilişkin açıklayıcı bilgiler verecektir. Daha sonra, katılımcıdan bazı ön bilgiler isteyecek ve katılımcının konuya ilgisini çekmek için görüşmeye genel bir soruyla giriş yapacaktır. Ön bilgiler ve giriş sorusu aşağıdadır:

#### **Ön Bilgi Soruları**

1. Kendinden kısaca bahsedebilir misin?
2. Bu okulda bulunmaktan dolayı nasıl hissediyorsun? Okulunu seviyor musun, niçin?  
(Öğretmen, arkadaşlar, vb.)

## Giriş Soruları

**G1.** Öğretmenlerin ders işleme yöntemini nasıl değerlendiriyorsun? Sınıfta ders işleme sürecinden keyif aldığın öğretmen veya öğretmenler var mı? Bu öğretmen veya öğretmenler nasıl ders işliyor? Bu öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farkını kısaca açıklayabilir misin?

**G2.** Kendini bir öğrenci olarak nasıl tanımlarsın? Bir öğrenci olarak ne tür özelliklerin var? (Ders çalışma alışkanlığı, arkadaş ilişkileri, vb.)

## Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar.

**Soru 1.** Sınıf ortamını bir şeye benzetmeni istesem neye benzetirsin? Sana göre bu okul neye benzer?

**Soru 2.** Bu okulda hoşuna giden, seni mutlu eden şeyler nelerdir? Bu okulda seni en çok neler mutlu ediyor?

**Soru 3.** Bu okulu diğer okullardan daha farklı kılan özellikler nelerdir? Bu okul diğerlerine göre ne tür özelliklere sahiptir? Sence bu okulu özel yapan şey nedir? (*Akademik fırsatlar/Öğrenme fırsatları, Öğretmen faktörü, Okul iklimi, Sosyal ve kültürel etkinlikler, Fiziksel ortam, Rehberlik hizmetleri, vs.*)

**Soru 4.** Okul müdürünü ne sıklıkla görüyorsun? Okul törenlerinde veya etkinliklerinde konuştuğunda genellikle hangi konulardan bahseder?

**Soru 5.** Öğretmenlerin sana yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsun? Örneklerle açıklayabilir misin, bir yaşantından örnek sunabilir misin? (*Babacan, içten, samimi, arkadaşça, disiplinli, otoriter, vs.*)

**Soru 6.** Nasıl ders çalışırsın? Bu ders çalışma alışkanlığını nasıl edindin? Sınıf arkadaşlarınla ders çalışır mısın? Zorlandığın konularda arkadaşlarından yardım ister misin? Lütfen açıklayabilir misin?

**Soru 7.** Okulda hangi sosyal, kültürel, bilimsel veya sportif etkinliklere katıldın? Bu etkinlikler hakkında nasıl bilgi edindin? Etkinliklerde neler yaptığını kısaca anlatabilir misin? (*Sosyal kulüplere (satranç, bilim, spor kulüpleri, vb.), yarışmalara katıldın mı, eğer katıldıysan bunlardan keyif alıp almadığın konusunda neler söylersin?*)

**Soru 8.** Öğrenme süreciniz nasıl destekleniyor? Bir sorun olduğunda öğretmenler yeterli açıklama yapar mı, nasıl?

**Soru 9.** Bu okulda başarı veya başarısızlık nasıl karşılanır? Başarılı olduğunuzda okul nasıl bir tepki gösterir? Başarısız olduğunuzda okul nasıl bir tepki gösterir?

### **Sonuçlandırma**

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

**Sonuçlandırma sorusu.** *Son olarak eklemek istediğin herhangi bir görüş veya öneri var mıdır?*

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

*Değerli vaktini ayırdığın için teşekkür ederim. Araştırma sonuçları hakkında seni bilgilendirmemi istersen bundan mutluluk duyarım. İyi günler dilerim.*

## Ek 7: Gözlem Formları

### ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

#### GÖZLEM FORMU (SINIF)

Tarih ve saat:

Okul:

Sınıf şubesi:

Dersin adı ve dersin konusu:

Öğrenci sayısı:

Tahmini gözlem süresi

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve bu kültürü oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır.

#### **Gözlem Alanları**

Sınıf ortamı; öğretim süreçlerini, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim biçimlerini keşfetmek için gözlenecektir. Aşağıda yer alan gözlem alanlarına göre alınacak notların yanı sıra sınıf etkileşimini kaydetmek için bir ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Araştırma verisi sınıf ortamının dört boyutu çerçevesinde toplanacaktır.

- 1. Fiziksel öğrenme ortamı:** Sınıf büyüklüğü ve düzen, mobilya (dolaplar, masa ve sandalyeler, materyaller, öğrencilerin bireysel eşyaları), sağlık ve güvenlik (ısı, aydınlatma, güvenlik) ve sınıfa ilişkin çeşitli bilgiler.
- 2. Rutinler:** Karşılama, ısınma, vedalaşma
- 3. Eğitim-öğretim süreci:** Uygulama ve etkinlikler, öğretim yöntem ve tekniği (düz anlatım, soru-cevap, vb.), öğrenme süreçleri, bilgi paylaşımı, öğrenci özerkliği, öğrenci katılımı (öğrencinin konuşma süresi/öğretmenin konuşma süresi), öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğrenciye fiziksel yakınlık, değerlendirme yaklaşımı, sınıf yönetimi (zaman yönetimi, davranış yönetimi)

- 4. Etkileşim:** Öğrenciler arası etkileşim (öğrenciler arasında neler konuşuluyor, iletişim biçimi), öğrenci-öğretmen etkileşimi (öğrenciler ve öğretmen arasındaki diyalog, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı, sözel ve sözel olmayan davranışlar), öğretmenin dil kullanımı (yargılayıcı, kabul edici, yapıcı, vb.)

## 1. Fiziksel Öğrenme Ortamı

|                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sınıf büyüklüğü ve düzen:</b>                                                             |
| <b>Mobilya (dolaplar, masa ve sandalyeler, materyaller, öğrencilerin bireysel eşyaları):</b> |
| <b>Sağlık ve güvenlik (ısı, aydınlatma, güvenlik)</b>                                        |
| <b>Yansıtıcı Notlar:</b>                                                                     |

## 2. Rutinler

|                   |
|-------------------|
| <b>Karşılama:</b> |
|-------------------|

**Isınma:**

**Vedalaşma:**

**Yansıtıcı Notlar:**

### **3. Eğitim-Öğretim Süreci**

**Yansıtıcı Notlar:**

**Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirme Formu**

|                                                                                                                                                       | Tamamen yetersiz<br>(1) | Yetersiz<br>(2) | Kısmen yeterli<br>(3) | Yeterli<br>(4) | Tamamen yeterli<br>(5) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------------|----------------|------------------------|
| 1. Öğretmen ders planı ve materyalleri ile öğretim görevi için iyi hazırlanmıştır.                                                                    |                         |                 |                       |                |                        |
| Açıklama:                                                                                                                                             |                         |                 |                       |                |                        |
| 2. Öğretmen derse başlamadan önce dersin hedeflerini açıklamıştır.                                                                                    |                         |                 |                       |                |                        |
| Açıklama:                                                                                                                                             |                         |                 |                       |                |                        |
| 3. Öğretmen öğrencilerin derse dikkatini çekmek için çeşitli stratejiler (merak uyandırma, soru sorma, ilginç olaylardan bahsetme, vb.) kullanmıştır. |                         |                 |                       |                |                        |
| Açıklama                                                                                                                                              |                         |                 |                       |                |                        |
| 4. Öğretmen önceki haftanın kazanımlarını hatırlatmış ve bağlantı kurmuştur.                                                                          |                         |                 |                       |                |                        |
| Açıklama:                                                                                                                                             |                         |                 |                       |                |                        |
| 5. Öğretmen sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmuştur.                                                                                                |                         |                 |                       |                |                        |
| Açıklama:                                                                                                                                             |                         |                 |                       |                |                        |
| 6. Öğretmen, dersin amacı doğrultusunda                                                                                                               |                         |                 |                       |                |                        |

|                                                                                                                                                   |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için ilgili soruları (veya soru türlerini) kullanmıştır.                                                      |  |  |  |  |  |
| Açıklama:                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |
| 7. Öğretmen, öğrencinin yanıtını teşvik etmek için istemlerinden sonra (sorular, yorumlar, talimatlar vb.) yeterli bekleme süresini kullanmıştır. |  |  |  |  |  |
| Açıklama:                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |
| 8. Öğretmen öğrencinin derse aktif katılımını teşvik etmiştir.                                                                                    |  |  |  |  |  |
| Açıklama:                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |
| 9. Öğretmen siyah / beyaz / akıllı tahtayı etkin bir şekilde kullanmıştır.                                                                        |  |  |  |  |  |
| Açıklama:                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |
| 10. Öğretmen derse ilgisiz/katılmayan öğrencileri dâhil etmek için yeterli çabayı göstermiştir.                                                   |  |  |  |  |  |
| Açıklama:                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |
| 11. Öğretmenin dili olumlu ve yapıcıdır.                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| Açıklama:                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |

#### 4. Etkileşim

- Öğrenciler arası etkileşim (öğrenciler arasında neler konuşuluyor, iletişim biçimi),
- Öğrenci-öğretmen etkileşimi (öğrenciler ve öğretmen arasındaki diyalog, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı, sözel ve sözel olmayan davranışlar),
- Öğretmenin dil kullanımı (yargılayıcı, kabul edici, yapıcı, vb.)

**Yansıtıcı Notlar:**

**ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**  
**GÖZLEM FORMU (OKUL MÜDÜRÜ ODASI)**

Tarih ve saat:

Okul:

Tahmini gözlem süresi

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve bu kültürü oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır.

**Veri toplama**

Okul müdürü odası, okul müdürü ile çalışanlar, öğrenciler ve veliler/dış çevre arasında oluşan etkileşim biçimlerini ve sohbet içeriklerini keşfetmek için gözlenecektir. Aşağıda yer alan boyutlara göre, araştırmacı tarafından notlar alınacaktır. Araştırma verisi okul müdürü odası ortamının iki boyutu çerçevesinde toplanacaktır.

1. **Ortam:** Okul müdürü odasının büyüklüğü ve düzen, mobilya (dolaplar, masa ve sandalyeler, materyaller, okul müdürünün bireysel eşyaları), sağlık ve güvenlik (ısı, aydınlatma, güvenlik) ve odaya ilişkin çeşitli bilgiler.
2. **Etkileşim:** Okul müdürü ile çalışanlar, öğrenciler ve veliler/dış paydaşlar arasındaki etkileşim biçimleri, konuşulan konu başlıkları (eğitim-öğretim işleri, görüşmeler, bürokratik işler, idari işler, vs.), davranış biçimleri (sözel ve sözel olmayan davranışlar), okul müdürünün dil kullanımı (yargılayıcı, kabul edici, yapıcı, vb.)

**1. Ortam**

**Okul müdürü odasının büyüklüğü ve düzeni:**

**Mobilya (dolaplar, masa ve sandalyeler, materyaller, okul müdürünün bireysel eşyaları):**

**Sağlık ve güvenlik (ısı, aydınlatma, güvenlik)**

**Yansıtıcı Notlar:**

## **2. Etkileşim**

- Okul müdürü ile çalışanlar, öğrenciler ve veliler/dış paydaşlar arasındaki etkileşim biçimleri,
- Konuşulan konu başlıkları (eğitim-öğretim işleri, görüşmeler, bürokratik işler, idari işler, vs.),
- Davranış biçimleri (sözel ve sözel olmayan davranışlar),
- Okul müdürünün dil kullanımı (yargılayıcı, kabul edici, yapıcı, vb.).

**Yansıtıcı Notlar:**

**ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**  
**GÖZLEM FORMU (ÖĞRETMENLER ODASI)**

Tarih ve saat:

Okul:

Tahmini gözlem süresi

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve bu kültürü oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır.

**Veri toplama**

Öğretmenler odası, öğretmenler arasında oluşan etkileşim biçimlerini ve sohbet içeriklerini keşfetmek için gözlenecektir. Aşağıda yer alan boyutlara göre araştırmacı tarafından notlar alınacaktır. Araştırma verisi öğretmenler odası ortamının iki boyutu çerçevesinde toplanacaktır.

1. **Ortam:** Öğretmenler odasının büyüklüğü ve düzen, mobilya (dolaplar, masa ve sandalyeler, materyaller, öğretmenlerin bireysel eşyaları), sağlık ve güvenlik (ısı, aydınlatma, güvenlik) ve odaya ilişkin çeşitli bilgiler.
2. **Etkileşim:** Öğretmenler arasındaki etkileşim biçimleri (öğretmenler arasında neler konuşuluyor, öğretmenlerin sohbetlerindeki konu başlıkları, iletişim biçimi), davranış biçimleri (sözel ve sözel olmayan davranışlar), öğretmenlerin dil kullanımı (yargılayıcı, kabul edici, yapıcı, vb.)

**1. Ortam**

**Öğretmenler odasının büyüklüğü ve düzeni:**

**Mobilya (dolaplar, masa ve sandalyeler, materyaller, öğretmenlerin bireysel eşyaları):**

**Sağlık ve güvenlik (ısı, aydınlatma, güvenlik)**

**Yansıtıcı Notlar:**

## **2. Etkileşim**

- Öğretmenler arası etkileşim (öğretmenler arasında neler konuşuluyor, öğretmenlerin sohbetlerindeki konu başlıkları, iletişim biçimi),
- Davranış biçimleri (sözel ve sözel olmayan davranışlar),
- Öğretmenlerin dil kullanımı (yargılayıcı, kabul edici, yapıcı, vb.)

**Yansıtıcı Notlar:**

## Ek 8: Dereceli Puanlama Anahtarları

### ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

#### OKULLARIN GİRDİ DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

##### DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Bu veri toplama aracı, “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” konulu doktora tez çalışması kapsamında etkili okulları belirlemek için hazırlanmıştır. Etkili okulların belirlenmesinde formda yer alan okul girdi ölçütlerine ilişkin veriler puanlanacak ve her bir okul için toplam puan belirlenecektir. Her bir ölçüte uygun hesaplama yöntemleri belirlenmiş olup bu yöntemlere göre okul puanları hesaplanacaktır.

#### A. OKULA İLİŞKİN BİLGİLER

Okul Adı:

Okuldaki toplam yönetici sayısı:

Okuldaki toplam öğretmen sayısı:

Okuldaki toplam öğrenci sayısı:

Ortalama sınıf mevcudu:

#### B. OKUL GİRDİ ÖLÇÜTÜ

##### 1. Okul çalışanlarının mesleki kıdemi (Kariyer dönemleri) (48 puan)

a) Okul yöneticilerinin ortalama mesleki kıdemi (yıl) (24 puan)

| Başlangıç dönemi<br>(6 puan) | Birinci Dönem<br>(12 puan) | İkinci Dönem<br>(18 puan) | Üçüncü Dönem<br>(24 puan) | Puan |
|------------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|------|
| 1-3 yıl                      | 4-10 yıl                   | 11-19 yıl                 | 20 yıl ve üzeri           |      |

b) Öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemi (yıl) (24 puan)

| Başlangıç dönemi<br>(6 puan) | Birinci Dönem<br>(12 puan) | İkinci Dönem<br>(18 puan) | İkinci Dönem<br>(24 puan) | Puan |
|------------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|------|
| 1-3 yıl                      | 4-10 yıl                   | 11-19 yıl                 | 20 yıl ve üzeri           |      |

## 2. Okulda lisansüstü eğitim alan veya lisansüstü dereceye sahip çalışan sayısı (48 puan)

a) Lisansüstü eğitim alan veya lisansüstü dereceye sahip okul yönetici oranı (yüzdelik oran) (24 puan)

**Hesaplama:** Toplam yönetici sayısı / Lisansüstü eğitim alan veya dereceye sahip yönetici sayısı

| Hiç<br>(0 puan) | Az<br>(8 puan) | Orta<br>(16 puan) | Çok<br>(24 puan) | Puan |
|-----------------|----------------|-------------------|------------------|------|
| % 0             | % 1-33         | % 34-66           | % 67 ve üzeri    |      |

b) Lisansüstü eğitim alan veya lisansüstü dereceye sahip öğretmen oranı (yüzdelik oran) (24 puan)

**Hesaplama:** Toplam öğretmen sayısı / Lisansüstü eğitim alan veya dereceye sahip öğretmen sayısı

| Hiç<br>(0 puan) | Az<br>(8 puan) | Orta<br>(16 puan) | Çok<br>(24 puan) | Puan |
|-----------------|----------------|-------------------|------------------|------|
| % 0             | % 1-10         | % 11-20           | % 21 ve üzeri    |      |

## 3. Okulun fiziki durumu ve olanakları (48 puan)

|                                                    |                            |                     |                |                                       |              |
|----------------------------------------------------|----------------------------|---------------------|----------------|---------------------------------------|--------------|
| 1. Kütüphane / Z Kütüphane                         | 2. Bilgisayar laboratuvarı | 3. Fen laboratuvarı | 4. Spor salonu | 5. Konferans salonu/ Çok amaçlı salon | 6. Yemekhane |
| Var (6 puan)                                       | Var (6 puan)               | Var (6 puan)        | Var (6 puan)   | Var (6 puan)                          | Var (6 puan) |
| Yok (0 puan)                                       | Yok (0 puan)               | Yok (0 puan)        | Yok (0 puan)   | Yok (0 puan)                          | Yok (0 puan) |
| 7. Atölyeler (Teknoloji tasarım, resim, müzik vb.) |                            | 8. Diğer.....       |                |                                       |              |
| Var (6 puan)                                       |                            | Var (6 puan)        |                |                                       |              |
| Yok (0 puan)                                       |                            | Yok (0 puan)        |                |                                       |              |
| Puan:                                              |                            |                     |                |                                       |              |

**4. Öğrenci başına yıllık ortalama veli bağış miktarı (Türk Lirası) (48 puan)**

Hesaplama: Yıllık toplam bağış miktarı (TL) / toplam öğrenci sayısı

| <b>Az<br/>(16 puan)</b> | <b>Orta<br/>(32 puan)</b> | <b>Çok<br/>(48 puan)</b> | <b>Puan</b> |
|-------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------|
| 1-100 TL                | 101-200 TL                | 201 ve üzeri TL          |             |

**Alınabilecek toplam puan: 192 puan**



## ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

### OKULLARIN ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN

### DEĞERLENDİRİLMESİ

### DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Bu veri toplama aracı, “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” konulu doktora tez çalışması kapsamında etkili okulları belirlemek için hazırlanmıştır. Etkili okulların belirlenmesinde formda yer alan okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin veriler puanlanacak ve her bir okul için toplam puan belirlenecektir. Her bir ölçüte uygun hesaplama yöntemleri belirlenmiş olup bu yöntemlere göre okul puanları hesaplanacaktır.

**Okul Adı:**

#### A. SÜREÇ ÖLÇÜTÜ

**1. Spor, sanat ve edebiyat alanlarında gerçekleştirilen etkinliklerde/yarışmalarda okulun aldığı ödül sayısı/derece sayısı (Son 3 yıl) (72 puan)**

**Açıklama:** Etkinliklerde/Yarışmalarda okulun birincilik, ikincilik ve üçüncülük dereceleri dikkate alınmıştır.

|                                                                                       | Düzey                                    |                                                                   |                                                                           |                                                                                |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------|
| Ölçütler                                                                              | Hiç<br>(0 puan)                          | Başlangıç<br>Düzeyinde<br>(8 puan)                                | Orta<br>Düzeyde<br>(16 puan)                                              | Oldukça<br>Başarılı<br>(24 puan)                                               | Puan |
| <b>A) Spor (futbol, basketbol, voleybol, satranç, geleneksel oyunlar, vs.)</b>        | Belirtilen branşlarda hiç derece yoktur. | Belirtilen branşlarda çok az sayıda (1-2) derece elde edilmiştir. | Belirtilen branşlarda kısmen yeterli sayıda (3-5) derece elde edilmiştir. | Belirtilen branşlarda oldukça iyi sayıda (6'dan fazla) derece elde edilmiştir. |      |
| <b>B) Sanat (müzik yarışmaları, resim yarışmaları, halk oyunları, kısa film, vs.)</b> | Belirtilen branşlarda hiç derece yoktur. | Belirtilen branşlarda çok az sayıda (1-2) derece elde edilmiştir. | Belirtilen branşlarda kısmen yeterli sayıda (3-5) derece elde edilmiştir. | Belirtilen branşlarda oldukça iyi sayıda (6'dan fazla) derece elde edilmiştir. |      |

|                                                         |                                          |                                                                   |                                                                           |                                                                                |  |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>C) Edebiyat (şiiir, hikâye, mektup, deneme, vs.)</b> | Belirtilen branşlarda hiç derece yoktur. | Belirtilen branşlarda çok az sayıda (1-2) derece elde edilmiştir. | Belirtilen branşlarda kısmen yeterli sayıda (3-5) derece elde edilmiştir. | Belirtilen branşlarda oldukça iyi sayıda (6'dan fazla) derece elde edilmiştir. |  |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--|

**2. Ulusal ve Resmi bayramlar ve Belirli gün ve haftalar dışında okulda her yıl düzenli olarak yapılan sosyal, kültürel ve bilimsel etkinliklerin/ritüellerin (Kültür-sanat ve müzik etkinlikleri, bilim şenlikleri/fuarları, resim, edebiyat, mezuniyet kutlamaları, gezi-gözlem, vs.) düzenlenme sayısı (Bir yılda düzenlenen etkinlik sayısı) (48 puan)**

| <b>Hiç (0 puan)</b>     | <b>Az (16 puan)</b>                  | <b>Orta (32 puan)</b>                            | <b>Çok (48 puan)</b>                                  | <b>Puan</b> |
|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------|
| Hiçbir etkinlik yoktur. | Az sayıda (1-3) etkinlik düzenlenir. | Kısmen yeterli sayıda (4-6) etkinlik düzenlenir. | Oldukça çok sayıda (6'dan fazla) etkinlik düzenlenir. |             |

**3. Okulda yürütölen kurumsal projeler (Son 3 yıl) (48 puan)**

a) Okulda yürütölen TÜBİTAK (4005-Yenilikçi Eğitim Uygulamaları, 4006-Bilim Fuarları, 4007-Bilim Şenlikleri) projeleri (Proje sayısı) (24 puan)

| <b>Hiç (0 puan)</b>  | <b>Az (8 puan)</b>             | <b>Orta (16 puan)</b>                        | <b>Çok (24 puan)</b>                      | <b>Puan</b> |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------|
| Hiçbir proje yoktur. | Az sayıda (1) proje yürütölür. | Kısmen yeterli sayıda (2-3) proje yürütölür. | Çok sayıda (4'den fazla) proje yürütölür. |             |

b) Okulda yürütölen Avrupa Birliğı projeleri (Proje sayısı) (24 puan)

| <b>Hiç (0 puan)</b>  | <b>Az (8 puan)</b>             | <b>Orta (16 puan)</b>                        | <b>Çok (24 puan)</b>                      | <b>Puan</b> |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------|
| Hiçbir proje yoktur. | Az sayıda (1) proje yürütölür. | Kısmen yeterli sayıda (2-3) proje yürütölür. | Çok sayıda (4'den fazla) proje yürütölür. |             |

#### 4. Öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi (48 puan)

##### a) Ölçme Değerlendirme Birimi (24 puan)

| a) Okulda ölçme ve değerlendirme birimi var mı? | Puan |
|-------------------------------------------------|------|
| Var (24 puan)                                   |      |
| Yok (0 puan)                                    |      |

##### b) Öğrenci gelişiminin ve öğrenmesinin izlenmesi ve değerlendirilmesi çalışmaları (Kazanım değerlendirme testleri, deneme sınavları, geri bildirim çalışmaları, vb.) (24 puan)

| Hiç<br>(0 puan)                       | Az<br>(8 puan)                   | Orta<br>(16 puan)                            | Çok<br>(24 puan)                          | Puan |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------|------|
| Herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. | Az sayıda (1-3) çalışma bulunur. | Kısmen yeterli sayıda (4-6) çalışma bulunur. | Çok sayıda (6'dan fazla) çalışma bulunur. |      |

#### 5. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi (Bir yılda düzenlenen çalışma sayısı) (48 puan)

|                                                                                 | Düzy                             |                                                          |                                                                 |                                                                      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------|
| Ölçütler                                                                        | Hiç<br>(0 puan)                  | Başlangıç<br>Düzeyinde<br>(8 puan)                       | Kabul<br>Edilebilir<br>(16 puan)                                | Oldukça<br>Başarılı<br>(24 puan)                                     | Puan |
| A) Seminerler (Kurum içi ve dışı mesleki seminerler düzenleme veya katılım)     | Hiçbir mesleki seminer yoktur.   | Mesleki seminerler sınırlı sayıda (1-2) bulunmaktadır.   | Mesleki seminerler kısmen yeterli sayıda (3-5) bulunmaktadır.   | Mesleki seminerler oldukça iyi sayıda (6'dan fazla) bulunmaktadır.   |      |
| B) Konferanslar (Kurum içi ve dışı mesleki konferanslar düzenleme veya katılım) | Hiçbir mesleki konferans yoktur. | Mesleki konferanslar sınırlı sayıda (1-2) bulunmaktadır. | Mesleki konferanslar kısmen yeterli sayıda (3-5) bulunmaktadır. | Mesleki konferanslar oldukça iyi sayıda (6'dan fazla) bulunmaktadır. |      |

Alınabilecek toplam puan: 264 puan

## ETKİLİ OKULLARDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

### OKULLARIN ETKİLİLİĞİNİ DEĞERLENDİRME

#### DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Okul Adı:

|                                       | Düzy                                                                                                                |                                                                                                        |                                                                                                             |      |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Ölçütler                              | Başlangıç<br>Düzeyinde<br>(8 puan)                                                                                  | Orta Düzeyde<br>(16 puan)                                                                              | Oldukça<br>Başarılı<br>(24 puan)                                                                            | Puan |
| 1) Güvenli ve düzenli çevre           | Okul atmosferi genellikle düzensiz, güvensiz, baskıcıdır ve eğitime elverişli değildir.                             | Okul atmosferi kısmen düzenli, güvenli ve eğitime elverişlidir.                                        | Okul atmosferi tamamen düzenli, güvenli ve eğitime elverişlidir.                                            |      |
| 2) Başarı için yüksek beklenti iklimi | Okulda tüm öğrencilerin başarılı olacağına ilişkin beklenti ya hiç yoktur ya da çok az vardır.                      | Okulda tüm öğrencilerin başarılı olacağına ilişkin kısmen yeterli bir başarı beklentisi vardır.        | Okulda tüm öğrencilerin başarılı olacağına ilişkin yüksek düzeyde bir başarı beklentisi vardır.             |      |
| 3) Öğretimsel liderlik                | Okul müdürü etkisiz veya zayıf bir yönetim yaklaşımı sergiler ve oldukça az öğretim liderliği vasıflarına sahiptir. | Okul müdürü yeterli bir yönetim yaklaşımı sergiler ve kısmen bir öğretim lideri olarak hareket eder.   | Okul müdürü etkili bir yönetim yaklaşımı sergiler ve güçlü bir öğretim lideridir.                           |      |
| 4) Açık ve odaklanmış misyon          | Öğrenciler temel okul becerilerini ya hiç edinmez ya da çok düşük düzeyde edinir.                                   | Öğrencilerin temel okul becerilerini edinmesine odaklanılır ve öğrenciler kısmen bu becerileri edinir. | Öğrencilerin temel okul becerilerini edinmesi ön plandadır ve öğrenciler büyük oranda bu becerileri edinir. |      |

|                                                                  |                                                                                                            |                                                                                                      |                                                                                         |  |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>5) Öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı</b>         | Öğrenciler için yetersiz öğrenme fırsatları vardır ve öğrenme zamanı etkili kullanılmaz.                   | Öğrenciler için kısmen yeterli öğrenme fırsatları vardır ve öğrenme zamanı kısmen etkili kullanılır. | Öğrenciler için çok öğrenme fırsatı vardır ve öğrenme zamanı etkili kullanılır.         |  |
| <b>6) Öğrenci gelişiminin ve öğrenmesinin sıklıkla izlenmesi</b> | Öğrenci gelişimi ve öğrenmesi ya hiç izlenmez ve değerlendirilmez ya da çok az izlenir ve değerlendirilir. | Öğrenci gelişimi ve öğrenmesi kısmen izlenir ve değerlendirilir.                                     | Öğrenci gelişimi ve öğrenmesi sıklıkla ve sistematik olarak izlenir ve değerlendirilir. |  |
| <b>7) Okul-aile ilişkileri</b>                                   | Okul ve aile ilişkileri etkisiz veya zayıftır.                                                             | Okul ve aile ilişkileri kısmen etkili ve yeterlidir.                                                 | Okul ve aile ilişkileri tamamen etkili ve yeterlidir.                                   |  |

**Alınabilecek toplam puan: 168 puan**



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*