



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERİN OKUL KÜLTÜRÜ

Nurşen BERK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

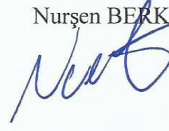
Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öğretmen Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Liselerin Okul Kültürü başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı” yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

28/01/2020

Nurşen BERK



Teşekkür

Araştırmam süresince hiçbir zaman yardımını esirgemeyen öncelikle sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya, bilimsel çalışma, düşünce ve önerileriyle ufkumu genişleten tüm hocalarıma, katılımlarıyla araştırmama katkı sağlayan tüm öğretmenlere, hayatımda en büyük destekçim olan eşim Ercüment BERK'e ve en çok da zamanından çaldığım canım oğlum Yiğit Taha BERK'e teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmamın birçok araştırmacıya en verimli şekilde katkı sağlamasını dilerim. Saygı ve sevgilerimle.

Ocak 2020

Nurşen BERK

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
2. Kuramsal Çerçeve	12
2.1. Etkili Okul.....	12
2.1.1. Etkili okulun özellikleri	17
2.1.2. Etkili okulun boyutları	20
2.1.2.1. Okul yöneticisi	20
2.1.2.2. Öğretmen	22
2.1.2.3. Öğrenci	23
2.1.2.4. Okul program ve eğitim öğretim süreci	24
2.1.2.5. Okul çevresi ve veli	25
2.1.2.6. Okul Kültürü ve Ortamı	27
2.2. Okul Kültürü	28
2.2.1. Okul kültürünün temelleri	33
2.2.2. Okul kültürünün öğeleri	35
2.2.3. Örgüt kültürü tipolojileri	38
2.3. Meslek Liseleri.....	40
2.3.1. Mesleki ve teknik eğitimin tanımı	40
2.3.2. Mesleki ve teknik eğitimin tarihçesi	42

2.3.3. Meslek liselerinin okul kültürü	45
2.4. İlgili Araştırmalar.....	47
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	47
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56
3. Yöntem	56
3.1. Araştırma Deseni	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Veri Toplama Aracı	61
3.4. Verilerin Toplanması	68
3.5. Verilerin Çözümlemesi	68
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	69
4. Bulgular	69
4.1. Öğretmenlerin Okul Kültür Boyutları Algılarına İlişkin Bulgular	69
4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	69
4.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	71
4.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	72
4.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	73
4.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	74
4.7. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulların Başarı Sırası Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	76
4.8. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulların Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	78
4.9. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	81
BEŞİNCİ BÖLÜM	85
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	85
5.1. Sonuç	85
5.2. Tartışma	87

5.3. Öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	112



Tablo Numarası	Tablolar Listesi	Sayfa Numarası
3.1	Araştırma Evrenindeki Okulların Dağılımı	57
3.2	Çalışmada Kullanılacak Çeviri Uygunluk Derecesi Formu Örneği	58
3.3	Çalışmada Kullanılacak Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği	58
3.4	Çalışmada Kullanılacak İçerik Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği	59
3.5	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	59
3.6	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
3.7	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
3.8	Branş Değişkenine göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	61
3.9	Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	61
3.10	Okul Kültürü Ölçeğinin İngilizce- Türkçe Uygunluk Dereceleri	62
3.11	Okul Kültürü Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliliği Uygunluk Derecesi	63
3.12	Okul Kültürü Ölçeğinin İçerik Geçerliliği Uygunluk Derecesi	64
3.13	Ölçeğin Alt Faktörler ve Toplam Puanlarının Eşleştirilmiş Grup t-Testi ve Korelasyon Değerlerine Yönelik Bilgiler	64
3.14	Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri	65
3.15	Okul Kültürü Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	66
3.16	Ana Çalışmada Okul Kültürü Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları	67
3.17	Ölçeğin Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	67
4.1	Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Boyutların Betimsel İstatistikleri	69

4.2	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları	70
4.3	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre t- Testi Sonuçları	71
4.4	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Mesleki Kıdeme göre ANOVA Sonuçları	72
4.5	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Branşa Göre t- Testi Sonuçları	73
4.6	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulda Çalışılan Yıla Göre ANOVA Sonuçları	74
4.7	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulların Başarı Sırasına Göre ANOVA Sonuçları	76
4.8	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulların Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	78
4.9	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulların Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	81

Özet

Öğretmen Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Liselerin Okul Kültürü

Nurşen BERK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

2020

Amaç: Bu araştırmanın amacı meslek liselerindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarını incelemektir. Ayrıca meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, okulda çalıştıkları yıl, okulun öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve başarı ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmektir.

Yöntem: Bu çalışmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemek üzere tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçeler Odunpazarı ve Tepebaşı'n da bulunan MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı meslek liselerinde çalışan 1278 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme ile seçilen Eskişehir ili merkez ilçelerde görev yapan 492 meslek lisesi öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada veriler Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers, & Wan (2016) tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Bu çalışmada verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t- testi ve tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin yüksek akademik beklentiler boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,151) “Katılmıyorum”, hedeflerin açıklığı boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,466) “Katılmıyorum”, profesyonel öğretmen davranışları boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,947) “Katılıyorum”, mesleki topluluk boyutunda algıları ($\bar{X}$ = 2,498) “Katılmıyorum”, aile ve çevre katılımı boyutunda algıları ($\bar{X}$ = 2,723) “Katılıyorum”, paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,783) “Katılıyorum” ve toplamda okul kültürü algıları ($\bar{X}$ =2,636) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin okul kültürünü algı düzeylerinde cinsiyete, branşa, okulda çalışılan yıla, okulların başarı sırasına, öğretmen ve öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonucuna göre mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Profesyonel öğretmen davranışları ve aile ve çevre katılımı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur. Branş değişkenine göre yüksek akademik beklentiler boyutunda meslek dersi öğretmenlerinin okul kültürü algıları kültür dersi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışılan yıl değişkenine göre de profesyonel öğretmen davranışları ve toplamda daha az çalışma yılan sahip öğretmenlerin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okulların başarı sırası değişkeninde ise orta derecede başarılı okullardaki öğretmenlerin, başarı seviyesi en yüksek ve başarı seviyesi en düşük okullardaki öğretmenlere göre okul kültürüne yönelik daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okul kültürü algısı öğretmen sayısı en yüksek ve orta derecede olan okullardaki öğretmenlere göre, öğretmen sayısı en düşük olan okullardaki öğretmenler lehine çıkmıştır. Benzer biçimde okul kültürü algısı öğrenci sayısı en yüksek ve orta derecede olan okullardaki öğretmenlere göre öğrenci sayısı en düşük olan okullardaki öğretmenler lehine çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda meslek liselerinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının arttırılmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, Öğretmen, Mesleki ve teknik liseler

Abstract

The School Culture of Vocational and Technical High Schools According to the Teacher Perceptions

Nurşen BERK

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

2020

Purpose: The aim of this study is to examine the perceptions of teachers in vocational high schools about school culture. In addition, perceptions of teachers working in vocational high schools regarding high academic expectations, clarity of objectives, professional teacher behaviors, professional community, family and environment participation, stakeholder solidarity and school support for innovations, gender, educational background, professional seniority, branch, year of school, student The number of teachers, the number of teachers and whether it has been differentiated according to the average success was determined.

Method: In this research, screening method was used to determine school culture perceptions of teachers working in vocational high schools. The population of the research consists of 1278 teachers working in vocational high schools affiliated to the General Directorate of Vocational and Technical Education in the central districts Odunpazarı and Tepebaşı in Eskişehir in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 492 vocational high school teachers working in the central districts of Eskişehir. In this study, the data were collected by the scale developed by Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers, & Wan (2016). In this study, frequency, percentage, arithmetic mean, t-test and one-way ANOVA analyzes were used.

Results: Perceptions of the teachers participating in the research in terms of high academic expectations regarding the school culture ($\bar{X} = 2,151$) “Disagree ”, perceptions in the dimension of clarity of objectives ($\bar{X} = 2,466$) “Disagree”, perceptions of professional teacher behaviors ($\bar{X} = 2,947$) “Agree” perceptions ($\bar{X} = 2,498$) “Disagree ”, perceptions of family and environment participation dimension ($\bar{X} = 2,723$) “Agree”, perceptions of stakeholder solidarity and innovation for school support ($\bar{X} = 2,783$) “Agree ”and total school culture perceptions ($\bar{X} = 2,636$) “Agree ”. In addition, differences in the perception of teachers' school culture according to gender, branch, year worked in school, success of schools, number of teachers and students were determined.

Conclusion and Suggestions: According to the results of the study, it was seen that teachers working in vocational and technical high schools had high perceptions about school culture. It was found that female teachers had higher perception in terms of professional teacher behaviors and family and environment participation than male teachers. According to the branch variable, vocational school teachers' perceptions of school culture were higher than those of culture teachers in terms of high academic expectations. According to the year variable, it was determined that teachers' professional behaviors and teachers with less working snakes had higher perceptions of school culture. In the success rate variable of the schools, it was observed that the teachers in the moderately successful schools have a higher perception of the school culture than the teachers in the schools with the highest achievement level and the lowest achievement level. In addition, according to the teachers with the highest and middle school teachers perceiving the school culture perception, it was in favor of the teachers with the lowest number of teachers. Similarly, the school culture perception was in favor of the teachers with the lowest number of students compared to the teachers in the schools with the highest and medium number of students. In line with the result of the research, various suggestions were made to increase teachers' perception of school culture in vocational high schools.

Keywords: School culture, Teacher, Vocational and technical high schools

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bilginin en fonksiyonel biçimde kullanılması, insanoğlunun doğası gereği ihtiyaçlarını en üst noktada gidermeye çalışması kendini ve çevresini geliştirip değiştirmeyi kaçınılmaz kılmıştır. Küresel bir değişimin yaşandığı bu yeni dönemde hiç kuşkusuz eğitim, bu değişimlerden en çok etkilenen ve bu değişimleri etkileyen alandır. Bu değişimlere bağlı olarak bireylerin beklentileri ve ihtiyaçlarında da bir değişim söz konusu olmaktadır. Toplumların bu ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak, bilgi ve teknolojiyi geliştirmek, iletişim teknolojilerine uyum sağlamak, yaratıcı, üretken ve nitelikli birey yetiştirmek için eğitim sisteminin yenilenmesi gerekmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, s.25-26). Bu sebeple, sosyal bir kurum olan okullar günün ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yapısında, işleyişinde, eğitime bakış açısında bir farklılık yaratma yoluna gider. Çünkü canlı ve dinamik olan toplumsal yapı, mikro ve makro düzeyde yeni gelişmelere açık ve uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesini bekler (Parlar, 2012, s.194). Okullar bu bağlamda önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü, bireye istendik davranışlar kazandırmanın formal yönü okullarda yürütülmektedir. Bu sebeple okullardaki eğitimi ve eğitim ortamını toplumun yapısından, ihtiyaçlarından, değişen ve gelişen toplumsal fonksiyonlardan ayrı tutmak mümkün olmamakla birlikte (Çakmak, 2008, s. 34.), bu süreçte okul içi yapılarda ve ortamda bir değişim ve gelişim gözlemek mümkündür.

Kaliteli eğitimin her ülkenin temel sorunu olarak düşünülebilir. Bu noktada etkililik kavramı ortaya çıkmaktadır. Etkililik, belirlenen hedeflerle elde edilen başarı arasındaki bir ölçüttür (Clarıs D'Sa, & Sheela, 2015, s.48). Başka bir ifade ile etkililik, okullardan her alanda beklenen etkiyi oluşturabilme dereceleridir (Şişman, 2013, s. 25.). Etkili okul, daha fazla kaynağa sahip olan okul anlamına gelmemekle birlikte, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade etmektedir. Toprak ve Savaş'ın Stringfield ve arkadaşlarının aktardığına göre okulların, öğrencilerin en iyi şekilde eğitim öğrenim görmelerine nasıl imkân sağlayacağı etkili okulun çıkış noktası olarak görülebilir (Toprak ve Savaş, 2013, s.122). Bu soruya cevap verebilmek için okullar öğrenciden öğretmene, yöneticiden çevreye okul kültürüne kadar birçok boyutu ele almak durumundadır. Yapılan araştırmalar olumlu okul kültürünü etkili okulun temel göstergesi olarak kabul etmektedir. Çünkü pozitif bir okul kültürü oluşturulmadıkça öğrenmeye uygun, gelişime ve değişime açık bir okul kavramından söz etmek pek mümkün değildir (Balcı, 2001, s. 187).

Dünyada büyük önem verilen meslek liseleri de özellikle amaçları gereği hem okul içi hem de okul dışı bu değişim ve gelişmelerden oldukça etkilenen kurumlardan biridir. Meslek liseleri ülkenin ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılama, gelişen ve ilerleyen teknoloji, sanayi ve bilim gibi alanlarda ülkenin gelişme göstermesi, teorik bilginin işlenip, yorumlanıp günlük hayata aktarılabilmesi gibi birçok nedenden dolayı oldukça önemli bir yere sahiptir (Yazıcı, Türkmen ve Aydemir, 2015, s.1630-1633.) Meslek liselerinin temel amacı bireye bilgi, beceri ve meslek edindirmek, toplumsal kalkınmayı sağlamak, sanayi sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirmek, eğitimde genel amacı olan üretken bireyler yetiştirmektir. Okullar bu amaçları göz önüne alındığında onlarda birer sosyal örgüttür ve bu eğitim örgütlerinin de girdisi ve çıktısı da insandır. Hem meslek liselerinin eğitsel ve toplumsal amaçları hem de insanın toplumdaki yeri düşünüldüğünde kaliteli çıktılar vermek okula ve okul kültürüne bağlıdır. Bu sebeple etkili bir okul kültürü, bireylerin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayarak, toplumun sosyal bir örgüt olan okuldan beklediği kaliteli çıktıların verilmesini sağlayacaktır (Alkan, 2008, s.3-4).

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin ve toplumun hayatına yön vererek, toplumun geleceğini tayin edecek bir unsurdur. Okulda, eğitim vasıtasıyla bilgi beceri edinen, tutum ve değerlerinde yeniden yapılanmaya giden birey, bunları toplum hayatına yansıtarak toplumun şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Şahin, 2012, s.133). Çünkü eğitim örgütlerinin temel girdisi ve çıktısı insandır. İnsanlar artık günümüzde çok küçük yaşlarda okula başlayıp ileriki yaşlara kadar eğitim almaktadır. Bu süreç içinde gerekli bilgi becerinin yanı sıra okula yansımış toplumun kültürel değerleri de verilir. Bu önemli sebeplerden okulların verimi, kalitesi ve etkililiği çok büyük önem arz etmektedir.

Etkili okul akımının temel çıkış noktasının 1966 yılında Coleman ve arkadaşları tarafından yapılan ve okul içi ve dışı değişkenlerin eğitimdeki etkisi bağlamındaki çalışma olduğu söylenebilir. Bu çalışmalar müfredat, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı, aile gibi boyutları ele alarak etkili okul kavramı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır (Coleman, Hopkins, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York, 1966, s.12-22). Bu boyutlardan okul kültürü bütün boyutların hem alt boyutu olmakta hem de temel boyut olmaktadır. Çünkü etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir atmosferin bulunması gerekmektedir. Okul paydaşlarının karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda, o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Etkili okullar oluşturabilme yolunda temel dinamikleri, her okulun

kendi içinde öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum için okulu özellikli kılan kültürün içinde aramak, bulmak, yaşama geçirmek gerekmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006, s.122).

Etkili okul kültürü öğrenci başarı üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenciler okul ortamında edindiği bilgi, beceri, tutum ve davranış gibi özellikleri sergilerler. Bu bağlamda da toplumsal gelişme ve değişme için okul kültürü büyük önem arz etmektedir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi olumlu bir öğrenme ortamına bağlıdır. Bu da okulların gelişmesine ve dolayısıyla kaliteli ve iyi eğitilmiş bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Okulların genel olarak teknik -ekonomik, politik, insani-sosyal, kültürel ve eğitsel olarak beş temel işlevi vardır. Açık bir sistem olan okullardan bu işlevleri en iyi şekilde yerine getirmesi beklenir (Şişman, 2013, s.16).

Günümüzde özellikle küreselleşmenin ve hızla değişen ve gelişen teknolojinin de etkisiyle, okulların teknik ve ekonomik işlevi daha çok öne çıkmaktadır. Çünkü değişen iş dünyasında, sanayide, iş piyasasında kaliteli, beklentileri karşılayabilen bireylere ihtiyaç vardır. Bunun sağlanabilmesi de kaliteli ve yeniliklere açık, iyi örgütlenmiş bir eğitimle mümkündür. Bu bağlamda meslek liseleri toplumun ve günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına önemli bir yere sahiptir ve önemleri gitgide artmaktadır. Meslek liselerinden beklenen bu kaliteli eğitimin verilmesi, kaliteli mesleki ve teknik eğitimin yanında etkili bir okul kültürüne de bağlıdır (Leblebici, 2016, s. 15). Çünkü olumlu bir okul kültürü okulun gelişip değişmesini kolaylaştırır.

Kültür, okuldaki bireylerin ve paydaşların paylaştıkları inanç, tutum, değerler ve saygıtlardır. Bunlar bilinçli olmakla beraber bilinçsiz bir şekilde de gelişebilir (Balcı, 2001, s.177). Hoy ve Miskel (2015, s.165), örgüt kültürünü ise şöyle tanımlamıştır; “*Birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemidir.*” (Hoy & Miskel, 2015, s. 165).

Türkiye’de meslek liseleri üzerine birçok düzenleme yapılmıştır. “Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi”, “Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi”, “Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi”, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi”, mesleki ve teknik lise mezunlarına verilen bir üst öğrenim için sınavsız geçiş hakkı verilmesi önemli projelerden bazılarıdır (Leblebici, 2016, s. 16). Ancak 9 Aralık 2016 tarihinde yayımlanan 6764 sayılı Kanun ile sınavsız geçiş hakkı kalkmıştır.

d. (Değişik: 2/12/2016- 6764/25 Md.) Bir mesleğe yönelik program uygulayan liselerin mezunlarının, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenecek aynı alanda bir önlisans programına yerleşmelerinde, merkezi sınavlardan almış oldukları puanlara bu fıkranın (b)

bendine göre hesaplanan ortaöğretim başarı puanı ve bu puanın Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilecek katsayı ile çarpımı sonucu bulunacak puan eklenir. (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu)

Yapılan birçok düzenlemeye rağmen meslek liseleri hala üniversiteye öğrenci yerleştirme açısından en düşük orana sahip ve hem öğretmenin hem de öğrencinin en az tercih ettiği okullardır. Örneğin, Türkiye'nin nitelikli iş gücü oranı Orta ve Doğu Avrupa ülkelerine göre oldukça düşüktür. Bunun yanı sıra, Türkiye'de teknolojik olarak üst düzey teknolojiye sahip işletmelerde eleman sıkıntısı yaşanması, ülkemizde iş gücü yetiştirme bağlamında önemli problemleri olduğunu göstermektedir (Şahin ve Fındık, 2008, s.74). Bu durumun sebeplerinden biri de olumsuz okul kültürü imajı olarak ele alınmaktadır. Olumlu okul kültürüne sahip okullar daha verimli ve etkin olmakla birlikte toplum içinde de olumlu okul kültürünün verdiği imajla daha iyi bir konumdadır. Bu bağlamda olumlu okul kültürünü ve etkili okulu geliştirmede öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler olumlu okul kültürü ve etkili okul boyutlarının geliştirilmesinde doğrudan yönlendirici ve sorumlu olan kişidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin algıları öğrenci başarısı gibi birçok faktörü de doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmayla meslek liselerine farklı bir bakış açısıyla yaklaşılarak, bu okullardaki problemlere çözümler getirmeden önce kültürel açıdan tanımlamaya çalışılacaktır. Bu amaçla Eskişehir ili merkez ilçeler bulunan meslek liselerindeki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü boyutunun incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı meslek liselerindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarını incelemektir. Ayrıca şu alt amaçlara yanıt aramaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır;

- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?

- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri okulda çalışılan yıla göre farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri okulların başarı sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri okulların öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri okulların öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

20.yüzyıl insanlık tarihinde radikal, sosyal dönüşümlerin en çok yaşandığı yüz yıllardan biridir. Teknoloji, küreselleşme, ulaşım ve demografik alanlarda ortaya çıkan köklü derin ve geniş çaplı değişimler toplumların yapısında büyük değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler okulların yapı ve eğitim işlerini de değiştirmiştir, çünkü toplumsal değişimi bilgi, teknoloji ve değerler tarafından gerçekleştirir. Örneğin; her alanda kadınların içinde bulunduğu koşulların değişmesi cinsiyet ilişkileri, aile yapısı, toplumsal yapı, eğitim, ekonomi gibi tanımların yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Şahin, 2012, s. 132-148).

Bir ülke için iyi eğitilmiş bir birey en değerli varlıktır. Çünkü eğitim ülkelerin kalkınmasında çok önemli bir role sahiptir. Eğitim hem kalkınma sürecinde ihtiyaç duyulan nitelik ve nicelikte işgücü sağlar, hem de bilgi üretme ve yayma fonksiyonu ile modern üretim teknolojilerin takip edilmesine, geliştirilmesine ve üretim sürecine aktarılmasına yardımcı olur. Eğitim ile ülkenin kalkınması için gerekli olan nitelik ve nicelikte beşerî sermaye yetişir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013, s.29-48). Bu bağlamda eğitim, toplumların her yönden ilerlemesinde kilit noktadır. Kısaca, bir ülkenin gelişmişliği, o ülke insanlarının iyi ve sürekli bir eğitim almalarına ve bu edindikleri bilgi ve becerilerle ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlıdır (Çakmak, 2008, s.33-41).

Hem nüfusunun genç olması hem de gelişmekte olan bir ülke olmasından dolayı Türkiye’de mesleki ve teknik eğitime önem vermelidir. Çünkü mesleki ve teknik eğitimin amacı eğitimin temel amacı bireye teorik ve uygulamalı bilgi ve beceri kazandırarak üretken bir insan olarak yetiştirmektir. Okullar sosyal bir kurum olduğu için bu amaçları en iyi şekilde yerine getirebilmek için çevresiyle ve kendi içinde iletişim kurması gerekir. Yönetici-öğretmen, öğrenci-öğretmen, veli- yönetim, öğretmen- veli, okul- çevre gibi karşılıklı ilişkiler hem birbirini hem de okulu ve okul kültürünün oluşmasını etkiler.

Örgüt kültürü, bir kurumda paylaşılan normlar, değerler, ideolojiler, duygular, kurallar, ritüellerdir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 54-55). Belirli işlevleri olan okul kültürü ait olduğu okula özgü olmakla birlikte okula bir benlik kazandırır. Okul kültürü personelin, öğrencinin kısaca okulun paydaşlarının davranışlarını biçimlendirir ve yönlendirir (Yıldırım, 2015, s.5-6). Örgüt kültürü bireylerin davranışlarından yönetsel sürece, iletişimden motivasyona kadar birçok alanda etkilidir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.62). Örgütlerde bireyler ortak amaçlar, davranışlar, değerler çevresinde toplanır ve bunlara ulaşmak için birlikte hareket eder.

Açık bir sistem olan okullar kendi içinde oluşturdıkları kültür ile toplumsal kültürün oluşmasına ve aktarılmasına da katkı sağlarlar. Bu sebeple okul kültürü okullardaki öğrenci başarısını, verimini, etkililiğini, yetişen bireylerin profil ve algılarını, çevresel algıları, okul içi değişimleri geliştirmek ve arttırmak için önemlidir. Bu araştırmanın, meslek liselerindeki öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirleyerek bu kurumlarda verimi ve niteliği arttırmak, okul kültür algısını hem okul içi hem de okul dışı çevre açısından değiştirmek ve geliştirmek bağlamında öğretmen, çevre, okul yöneticisi ve eğitim politikacılarına veri sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Meslek liselerinin de hem nicelik hem de nitelik olarak diğer liselere göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrenci, çevre, veli, yönetim olarak meslek liselerinin öğrenci profiline, çalışma ortamına, okul ortamına karşı bir önyargının olduğunu söylemekte mümkündür. Çünkü liseye yerleşme puanlarına bakıldığında düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin meslek liselerini tercih etmesi bu okullara karşı olumsuz bir önyargı gelişmesine neden olmaktadır. Aynı şekilde öğretmen, yönetici ve çevrenin de bu olumsuz önyargısı bu okulların performansını doğrudan etkilemektedir (Leblebici, 2016, s.18-19). Yukarıda belirtildiği gibi örgütün personeli örgüt kültürü vasıtasıyla o örgüte karşı aidiyet geliştirerek okulun başarısını kendi başarısı olarak görür. Bu bağlamda literatür incelendiğinde çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar meslek liselerindeki araç-gereç, öğrenci profili, üniversiteye girişteki problemler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma ile meslek liselerindeki okul kültürünün çok yönlü olarak incelenip, mevcut problemlerin kaynağına farklı bir bakış açısından bakarak çözümler getirilmesi amaçlanmaktadır. Etkili okul kültürünün ölçülmesi, öğrenci başarısı ve olumlu okul kültürü için kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda okul kültürünün ölçülen değişkenlerinin değerlendirilmesi okulun ve öğrencinin sosyal, akademik, kültürel alanlarda başarıyı yakalayabilmesi için önemlidir.

Bu araştırma Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers ve Wan (2016, s. 6-14) tarafından geliştirilen bir ölçeğin okul kültürü kısmı uyarlanarak literatüre kazandırılması ve okulların profillerinin belirlenmesi bakımından da ayrıca önemlidir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara samimi şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Eskişehir iline bağlı iki merkez ilçede (Odunpazarı ve Tepebaşı) bulunan meslek liselerindeki öğretmenlerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde etkili okul ve etkili okullarda özellikle kültür boyutu üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda söz konusu kısımda okul kültürünün boyutları ve bunları ele alan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Etkili Okul

Eğitim hem gelişmiş hem de gelişmekte olan toplumlar için çok büyük bir öneme sahiptir. Gelişmiş ülkeler daha da gelişmek, dünyada hız kazanan siyasi, askeri, ekonomik, sosyal, teknolojik yarıştaki yerini korumak ve ilerlemek için eğitime büyük önem verirken, gelişmekte olan ülkeler ise hem modern dünyanın gerektirdiği seviyeye ulaşabilmek hem de kalkınabilmek adına eğitime özellikle önem vermektedirler. Çünkü eğitim, bireylerin yaşadığı toplumun ve yaşadığı çağın aktif birer üyeleri olabilmeleri için en önemli araçlardan biridir. Eğitim bu görevini formal kurumlar olan okullar aracılığıyla gerçekleştirir. Okullar kaliteli ve etkili bir eğitimle bireyin gelecek yaşamının şekillendirir ve yön verirler. Bu sebeple okullar toplumu oluşturan bireyleri eğitip, onlara gelecek için bir yön çizerken aynı zaman da toplumu şekillendirirler ve toplumun gelişmesini sağlarlar. Başka bir ifade ile ne kadar etkili bir okul o kadar gelişmiş, başarılı bir toplum demektir.

Etkili okul, örgütün ekonomik faaliyetler, eğitim öğretim süreci, sosyal etkinlikler gibi farklı alanlarda en iyi şekilde performans göstermesidir (Şişman, 2013, s.4). Etkili okul kavramı, bazı okulların diğer okullara göre daha başarılı olmasından yola çıkılarak okullarda eğitimin niteliğini arttırabilmek ve başarı sağlayabilmek adına ortaya çıkmıştır (Çubukçu ve Girmen, 2006, s. 122). Bu okulları etkili okul yapan en temel özellik, imkanları en verimli şekilde kullanabilmesidir. Mevcut olan imkân ve kaynakları geliştirerek kaliteli bir eğitim sağlayabilmek temel amaçtır. Bu okullar, açık ve net okul misyonuna sahip olma, öğrenciler için yüksek akademik beklentiler, paydaş dayanışması, öğretimsel liderlik, etkili iletişim, etkili zaman yönetimi, güvenli öğrenme ortamı, aile ve okul arası etkili iletişim, öğrenciler için etkili öğrenme fırsatının sağlanması gibi temel özelliklere sahiptir. Etkili okullar, öğrencilerin bilgi, yetenek ve başarısını göstermesi için imkân verirken, tüm paydaşların eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesini de sağlar (Kirk & Jones, 2004, s. 2-7). Etkili okullar, kaliteli bir eğitim için en uygun ortamı sağlamakla beraber, öğrencinin bilişsel, duyuşsal,

sosyal, fiziksel vb. alanlarda kendini tanıyıp geliştirmesi sağlar (Çubukçu ve Girmen, 2006, s.122).

Sammons, okul etkililiği üzerine bir yargıda bulunulacaksa üç anahtar sorunun sorulması gerektiğini belirtir. Birinci soru “Hangi çıktılara katkıda bulunmak için etkililik?”, ikinci soru “Hangi öğrenci grubu için etkililik?” ve son olarak “Hangi zaman diliminde etkililik?”. Sammons, bu soruların okulların başarılarını arttırmada ve bütün öğrenciler için imkanlar sunmada temel olacağını ifade etmiştir. Hem de bu sorularla okulların, okul gelişimi için net hedefler oluşturabileceğini belirtir. Genel olarak üretici iklim ve kültürü, temel öğrenme becerilerine odaklanmayı, uygun yönlendirmeyi, uygulamaya yönelik çalışanların gelişimini, profesyonel liderliği, aile katılımını, etkili öğretimsel düzenlemeleri ve yüksek beklentileri de etkili okulların etmenleri olarak görmüştür (Sammons, 2015, s. 20-23). Aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılması etkili okul kavramının çıkış noktası olarak görülebilir; Öğrenciler üzerinde okulun etki derecesi ne düzeydedir? Öğrenciler üzerinde okul ve okul dışı çevrenin etkisi ne düzeydedir? Öğrenciler üzerinde okulun etkisi baz alındığında, hangi etmenler bu etkide farklılık sağlamaktadır? Okul, okul dışı çevre ve ailenin öğrenciler üzerindeki etkisi ne düzeydedir? (Şişman, 2013, s. 37).

Etkili okulun çıkış noktası göz önüne alındığında birçok farklı model ve tanım mevcuttur. Örneğin, en geleneksel yaklaşım olan amaç modeli örgütün hedeflerine ulaşma derecesini örgütün etkililiği olarak görürken (Balcı, 2001, s.5) kaynak-girdi modeli, örgütün gerekli malzeme ve kaynakları sağlayabilmesi olarak görülür (Şişman, 2013, s. 56). Hoy ve Ferguson’un örgütsel etkililik modelinde ise etkililik, örgütün kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak amacına ulaşma derecesidir (Aydoğan, 1999, s.213). Uyum, amaca ulaşma, bütünleşme ve örgütsel bağlılık örgütün etkililik boyutlarıdır (Balcı, 2001, s.7). Cameron’nun diğer modellere göre daha kapsamlı olan örgütsel etkililik modeli okulun amaçlarından ziyade örgütün özellikleri üzerinde çalışmıştır. Bu modelde, öğrencilerin okullarındaki memnuniyeti, akademik alanda gösterdiği gelişimler, kariyer gelişimleri, sosyal gelişimleri ve buna yönelik okulun sağladığı fırsatlar, paydaşların okulla ilgili doyum düzeyi, okul diğer paydaşlarıyla etkili iletişimi, okulun girdileri ve okulun bir örgüt olarak etkinliği gibi dokuz alt boyut mevcuttur (Yılmaz, 2006, s.26). Creemers’in eğitimsel etkililik modeli ise daha çok uyum üzerinde durmuş, öğretimin kalitesinin belirleyicisi olarak program, öğretmen davranışı ve gruplandırılmış süreçler olarak açıklamıştır. Amaç ve içeriğin yapısı, düzeni ve açıklığı, geri dönüt gibi öğelerden oluşan müfredat, tam öğrenme, yetenek grupları gibi öğelerden oluşan gruplanmış prosedürler, ev ödevleri, yüksek akademik beklentiler, uygun eğitim ortamları

düzenleme gibi öğretmen davranışlarının uyumluluğu bu modelin temelidir (Akt., Şişman, 2013, s.66). Scheerens okul etkililiği modelini ise, eğitimsel sistemi bağlam, girdi, süreç ve çıktılar olarak açıklamaktadır (Scheerens, 1990, s.61).

Okullar arası başarı farklılıkları, bu farklılıkların nedenlerinin belirlenmesi, başarılı ve başarısız okulların ve bu okulların eksikliklerinin saptanması etkili okul kavramının oluşmasında ortak değişkenler olarak görebiliriz. Etkili okullarda çok yönlü bir etkileşim vardır. Öğrenci ve okulun başarısı temel amaç olmasına rağmen, bu kavramın oluşması için yeterli değildir ve tek bir ölçüt olarak görülemez. Bir okulu etkili veya etkisiz olarak değerlendirirken, okuldaki kaynakların etkili bir şekilde kullanılması, çalışanların velilerin okula yönelik olumlu bakış açılarının olması, paydaşların başarılarının takdir edilip önemsinmesi, memnuniyet dereceleri bir okulun etkili olup olmadığını gösteren diğer kriterlerdir. Bu kriterlerin en önemlilerinden biri de okulun elinde bulunan kaynakları en verimli şekilde kullanarak her öğrenci için belirlenen standartları yakalayabilmesidir (Uğurlu ve Demir, 2016, s.54).

Ailenin ve öğrencilerin sosyo ekonomik durumu, okulun büyüklüğü, fiziksel yapısı, okulun bulunduğu sosyal çevre, öğrenci mevcudu, yöneticilerin algıları, okulun diğer okullar arasındaki ve çevresindeki konumu, finansal değişkenler, farklı akademik beklentiler, okul-aile-çevre arası etkili iletişim farklılıkları etkili okullar üzerindeki bağlamsal değişkenlerdir (Şişman, 2013, s. 40). Baştepe (2009, s.80), etkili okullarda öğrenme ve öğretme motivasyonunun oldukça yüksek seviyede olduğunu ve bu süreç boyunca öğrencinin planlı ve düzenli bir şekilde geliştirilen program eşliğinde potansiyelini en üst noktaya çıkarabileceğini belirtir (Baştepe, 2009, s. 80). Kısaca etkili okullar, öğrenciyi merkeze alan, okulun tüm paydaşları arasında güçlü, samimi ve etkili bir iletişim olan, bütün öğrencilerin beceri ve yetenekleri doğrultusunda gelişip ilerlemelerini sağlayan, başarı odaklı ancak başarıyı tek ölçüt olarak görmeyen, öğrenciye öğrenme imkânı sunarak onun tüm yönleriyle gelişmesine katkı sağlayan ve bundan toplumun yararlanmasını sağlayan kurumlardır (Uğurlu ve Demir, 2016, s.55). Bir okulun tercih edilme potansiyeli o okulun etkililik göstergesidir (Kuşaksız, 2010, s. 41-43). Etkili okulların öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, ailesel veya sosyal çevresine bakmaksızın bütün öğrenciler için ortak hedefleri vardır (Brookover, 1985, s. 263).

Etkili okul araştırmalarının başlangıcı olarak Coleman ve arkadaşlarının yaptığı öğrenci başarısı üzerinde okulun etkilerini inceleyen araştırması olduğunu söyleyebiliriz (Balcı, 2001, s.12). James S. Coleman, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Coleman'ın raporuna göre öğrencilerin aile özelliklerinin okuldaki akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Amerika’da bu çalışmadan sonra eğitimde fırsat eşitliği üzerine birçok çalışma ve her öğrenci için eşit ve kaliteli eğitim nasıl sağlanabilir sorusunun cevapları aranmaya başlanmıştır (Oral & McGivney, 2014, s. 10). Geniş kapsamlı bir çalışma olan Coleman’ın bu raporu eğitim sosyolojisi, ulusal eğitim politikaları, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği gibi konular açısından eğitim üzerine çalışan birçok araştırmacı için oldukça önemlidir (Borman & Dowling, 2010, s. 1202).

3000’den fazla okulda 650.000 civarı öğretmen ve öğrenci ile yürütülen araştırmanın en çarpıcı sonucu, öğrencilerin aile ve sosyal çevresi okulun etkilerinden daha fazla ve daha önemlidir. Rapor, azınlık grubu öğrencilerin eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinden ne derece faydalanabildiklerini ortaya koymasının yanı sıra çoğunluğu beyaz öğrencilerin olduğu okullarda azınlık grubu öğrencilerinin eğitimdeki eşitlikten yeteri kadar faydalanamadığını ortaya koymuştur. Raporda, bu eşitsizlikler sadece okulun girdisi olarak değil çıktısı olarak da görülür. Raporda, okullar öğrencinin başarısında farklılık oluşturma konusunda sosyal ve çevre ve aileye göre oldukça az bir yere sahiptir (Borman & Dowling, 2010, s. 1202-1203). Çünkü o dönem Amerika’da birçok öğrenci ait olduğu topluluğun okuluna gidiyordu. Siyahiler siyahilerin çoğunlukla olduğu okula, beyazlar ise beyazların çoğunlukta olduğu okullara gidiyorlardı. Özellikle güneyde siyahi öğrencilerin %65’inden fazlası %90-%100 arası değişen oranlarda siyahilerin bulunduğu okullara gidiyordu. Azınlık grupları içinde de siyahiler ayrımcılığa en çok maruz kalan gruptu. Bu durum öğretmenler içinde çok farklı değildi. Örneğin, siyahi öğrenciler ilköğretim düzeyinde %65 gibi oranlarda siyahi öğretmenlerin bulunduğu okulları tercih ediyorlardı. Beyazlar ise yaklaşık %97 oranında beyaz öğretmenlerin görev yaptığı okullara gidiyordu. Ortaokul düzeyinde beyaz öğretmenlerin oranı siyahi öğretmenlerin oranına göre oldukça fazlaydı. Bu araştırma Amerika’da bölgede ve devlet okullarında görülen ayrımcılığı ve eşitsizliği ortaya çıkarmıştır (Coleman, vd., 1966, s. 3).

Coleman’ın raporu etkili okul alanında ilk çalışma özelliği taşımasının yanında, diğer araştırmacılar içinde çıkış noktası olmuştur. Coleman’ın raporunda öğrencinin akademik başarısı üzerinde okulun etkisini %10 civarı olduğunu belirtmiştir. Coleman’dan sonra araştırmasının karşıtı olan ikinci dalga olarak adlandırılan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Schereens, 1990, s. 64-66). George Weber, “Inner-city children can be taught to read: Four successful schools” adlı çalışmasını ikisi New York, biri Kansas ve bir diğeri de Los Angeles’da olmak üzere toplam dört başarılı ilköğretim okulunda yürütmüştür. Şehrin merkezinde yoksulların oturduğu bu yerlerde neredeyse bütün öğrencilerin ya okuması hiç yok ya da oldukça kötüydü. Weber (1971, s.30), bu başarılı dört okulu incelemiş ve başarısızlığın

öğrencilerin, ailelerin veya sosyal çevrenin suçu olmadığını, okulların suçu olduğunu belirtmiştir. Bu dört başarılı okulda ortak özellikleri belirleyerek etkili okulun sekiz etmeni olduğunu ifade etmiştir (Weber, 1971, s. 30). Kısaca bundan 30 yıl öncesine kadar Coleman ve Jenks raporlarında göre okulun öğrenci üzerinde bir etkisinin olmadığı kabul ediliyordu. Ancak günümüzde okulun, öğrencinin gelişimi üzerinde gözlenebilir bir etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Teddlie & Reynolds, 2003, s. 3).

Edmond, “Yoksul çocuklar için öğretimsel olarak etkili okullar var mıdır?” sorusundan yola çıkarak 20 okulda 10.000 öğrenci arasından rastgele örnekleme ile seçilen 2500 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilerin matematik ve okuma becerilerini incelemiştir. Seçilen okullar şehir merkezinde yoğun olarak yoksul ailelerin ve azınlıkların oturduğu yerlerden seçilmiştir. Stanford başarı testi ve Iowa temel beceri testi kullanılarak ölçümler yapılmıştır. Şehir ortalamaları ile bu 20 okulun ortalamaları kıyaslandığında, bu 20 okuldan 8’i matematikte, 9’u okumada ve 5’i de hem okuma hem de matematikte ortalamanın üstünde çıkmıştır. Bunun üzerine, bu başarı farkının ailelerin ve çevrenin sosyo-ekonomik durumundan kaynaklanmadığını okullardan kaynaklandığını belirtmiştir (Edmond, 1979, s. 20-23).

Brookover ve arkadaşlarının ve Mortimore ve arkadaşlarının yaptığı araştırmalar Coleman’ın tezini çürütmeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmaların en önemli özelliklerinden biri de artık okulların kapalı bir kutu olarak görülmemesi ve okul kültürü, eğitimsel teknolojiler gibi değişkenleri de göz önüne almalarıdır (Schereens, 1990, s. 66). Mortimore, İngiltere’de yaptığı etkili okul araştırmasında etkili öğrenme ve etkili öğretim üzerine yoğunlaşarak, okulun rolünü bu sürecin en verimli şekilde gerçekleşmesini sağlamak olarak görmüştür. “Etkili öğrenme ve öğretme hakkında neler biliyoruz?”, “etkili okullar bunun için neler yapmaktadır?” gibi sorulardan yola çıkarak yaptığı araştırmasında etkili öğrenmenin pasif olmaktan ziyade aktif olması, öğrenenler arası bireysel farkları göz önünde bulundurması, basitten ziyade daha karmaşık ve daha açık, anlaşılır olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sosyal çevre, ailesel faktörler, medya, televizyon, akran grupları, ev ödevlerinin kapsamı gibi değişkenleri de etkili öğrenme ve öğretmenin önemli değişkenleri olarak görmüştür (Mortimore, 1993, s.1-5).

Sammons ve arkadaşları Londra’da 50 ilkokulda 4 yıllık bir çalışma yapmıştır (Şişman, 2013, s.97). Bu araştırmanın sonucuna göre Sammons ve arkadaşları, etkili okulların on iki özelliğini profesyonel liderlik, paylaşılan hedefler, öğrenme ortamı, öğrenme ve öğretmeye odaklanma, amaçlı öğretim, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme, öğretim

sürecini yönetme, öğrenci hakları ve sorumlulukları, aile-okul iş birliği ve öğrenen örgüt olarak belirtmişlerdir (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, s. 12).

Creemers ve Kyriakides'in "Dinamik modeli" okul etkililiği üzerine oldukça kapsamlı bir çalışmadır. Diğer modellerle ortak yanları olmakla birlikte başarı üzerinde belirleyici olan okul ve sınıf seviyesi faktörlerini birleştirmişlerdir. Creemers'in bu kapsamlı modeli okul ve sınıf seviyesinde kalite, zaman ve fırsatları temel faktörler olarak görür. Bu model sıklık, aşama, kalite ve farklılık gibi bütün faktörler için farklı ölçme özellikleri tanımlamıştır. Örneğin, "sıklık" bir faktörün nicel yoğunluğu, "aşama" bir faktörün aktif olma süresi, "kalite" bir faktörün geçerliliği, "farklılaşma" ise bir faktörün uygulamadaki uyarılana bilirliliği olarak tanımlanır (Akt., Scheerens, 2013, s. 6-7).

Kısaca, Coleman'ın raporuna istinaden ortaya çıkan okulların öğrenci üzerindeki etkisinin sosyal çevre ve geçmişlerine göre daha az olduğu inancı oldukça yaygındı. 1980'li yılların ortalarına doğru Brookover ve arkadaşları, Sammons ve arkadaşları gibi çalışmalarla okulların öğrenciler üzerinde zamanla etkili olduğu ortaya çıkmaya başlamıştır. 1990'ların başlarında ise okulların neden farklı etkilerinin olduğu araştırılmaya başlanmıştır. 1990'ların sonlarına doğru etkili okul çalışmaları Hollanda, Fransa gibi farklı ülkelerde de yürütülmeye başlamasıyla birlikte uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde etkili okul araştırmaları yapan ülkeler yeni bakış açıları geliştirmiş ve geniş çaplı vaka çalışmaları yapmıştır. Tüm hızıyla devam eden etkili okul araştırmaları 2000'li yılların sonlarına artık dinamik bir süreç olarak görülüyordu. Bu dönemde eğitim faktörlerinin kendi aralarındaki ilişki, öğrenci başarısı ve çıktıları ile eğitim faktörleri arasındaki ilişki incelenmeye başlanmıştır (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons & Teddlie, 2016, s. 77-78).

2.1.1. Etkili okulun özellikleri

Etkili okullar öngördükleri vizyon ve misyon dahilinde en iyi şekilde kaynaklarını yöneterek tüm paydaşlar, özellikle de öğrenciler için belirlenen hedefe ulaşmaya çalışırlar (Çubukçu ve Girmen, 2006, s. 122). Bu okullar, öğrenci başarısını merkeze alan temel özelliklere sahiptir. Bu özellikler bütün öğrencilerin eşit bir şekilde en iyi ve en yüksek derecede eğitim- öğretim sürecinden faydalanmasını sağlamaktır (Kirk & Jones, 2004, s. 2). Ancak bu temel özellikler birbirini tamamlayıcı bir şekilde yürütüldüğü zaman etkili okul kavramını tam olarak karşılayacaktır. Örneğin, açık ve net bir okul misyonu olmadan öğrencilerden ve paydaşlardan başarı bekleyemeyiz veya okulun açık ve net bir misyonu olsa bile güvenli bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmazsa yine etkili okul kavramını tam anlamıyla

karşılayamaz. Bu sebeple, bütün özelliklerin uyumlu ve bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017, s. 130). Etkili okulları bu belirgin özellikleri ile diğer okullardan ayıran en büyük etmen dezavantajlı gruptaki öğrencilerde bile fark yaratabilmeleridir ve bütün öğrencilerin en üst seviyede öğrenmelerine ve gelişimlerine yardımcı olmalarıdır (Kirk & Jones, 2004, s. 2). Okul iklimi, okulun kaynakları, finansal desteği, takım çalışması, planlaması, paylaşılan hedefler, liderlik, sınıf iklimi, sınıftaki araç-gereçler, öğretmenin planlaması, öğrenci değerlendirmeleri, öğretmen yeterliliği, tutarlılık, mesleki gelişim, deneyim, çalışma koşulları, öğrenci- öğretmen ilişkileri, yüksek akademik beklentiler, olumlu pekiştirme gibi bir pek çok etmen okul etkililiğini belirleyen faktörlerdir (Murillo, 2007, s. 85).

Etkili okul bağlamında yapılan birçok araştırmanın sonucunda etkili okulların belirgin özellikleri ortaya çıkmıştır. Bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz; düzenli ve güvenli öğrenme ortamının, aile-okul-çevre iş birliğinin, yüksek akademik beklentilerin olması, öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenmesi, açık ve net okul misyonuna sahip olma, öğretimsel liderliği benimseme, öğrenme için etkin olarak zaman kullanımı (Lezotte, 1991, s. 1-4 ; Kirk & Jones, 2004, s. 2-5), görev ve sorumlulukların bilincinde olunması, bütün seviyelerde gelişimin izlenmesi, öğrenme için zengin bir ortam sunulması, etkili sınıf uygulamaları, somut ve uygulanabilir hedeflere sahip olma, dışa dönük liderlik, etkili eğitimsel düzenlemeler, üretici okul iklimi ve kültürü, başarı odaklı misyon, çözüm odaklı atmosfer, öğrenci başarısının uygun bir şekilde yönlendirilmesi, çalışanların mesleki gelişiminin önemsenmesi, kültürlerarası etkili iletişim kurulması, öğrencilerin kişisel gelişimine önem verilmesi, etkinlik ve uygulamaların bütün paydaşlarca iyi bir şekilde anlaşılması, motive edici bir çalışma ortamının varlığı anlamlı geri dönüşler verilmesi, disiplin sürecinin bütün öğrenciler için adil ve eşit olması, öğrencilerin özgüveninin artırılması ve okul performansının değerlendirilmesi (Teddle & Reynold, 2000, s. 142 ; Sammons & Bakkum, 2011, s. 13-14), birleştirici ve iyi eğitim almış liderin varlığı, başarıyı arttırıcı öğretim sürecinin işlenmesi, samimi ve işbirlikçi eğitim ortamının varlığı, temel beceri kazanımının öncelikli tutulması, günlük ve standart ölçümlerle öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi (Edmonds, 1979, s. 22) olarak sayabiliriz.

Teddle ve Stringfield'in 1996 yılında 76 okulda yürüttüğü okul etkililiği araştırmasına göre, etkili okulların özellikleri, tutarlı olma, paylaşılan akademik liderlik, dışsal değişime karşı kararlı olma, yöneticilerle yakın ilişkiler kurma, samimi çalışma ortamı, belirgin bir şekilde personel çatışmasının olmaması, öğretimi arttırmaya yönelik tutarlı ve işbirlikçi olma, eğitim- öğretime fazla zaman ayırma, okul kurallarının öğrenciler tarafından iyice anlaşılması

olması, okul faaliyetlerine öğrencilerin doğrudan katılımı, daha az ceza kullanımı, öğrenci merkezli ortamın olması, tutarlı yüksek akademik başarılarla odaklanma olarak sayabiliriz (Teddle & Reynolds, 2000, s.138).

Weber'in, dezavantajlı gruptaki çocukların okuma yazma gibi temel becerilerini geliştirme üzerine yaptığı etkili okul çalışmasında da şu özellikler ortaya çıkmıştır; güçlü liderlik, yüksek beklentiler, iyi ve mutlu öğrenme ortamı, okuma becerisi için ek öğrenme fırsatlarının sunulması, sesli eğitimsel araçların kullanılması bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenci gelişiminin düzenli ve dikkatli olarak izlenmesi ve okuma bilgisinin kullanılması (Weber, 1971, s. 25-30). Creemers ve Schreens ise etkili okulun özelliklerini şöyle sıralamıştır, öğrenci başarısı için yüksek standartlar, temel becerilere odaklanma, güçlü eğitimsel liderlik, başarı odaklı süreç, eğitimsel liderlik, çalışanlar arası iş birliği, iyi planlanmış müfredat, öğrenme için fırsatlar sunma, olumlu sınıf iklimi, öğrenci gelişiminin kaydedilmesi, eğitimsel kaynak sağlama (Scheerens & Creemers, 1989, s. 692; Scheerens, 2016, s. 110). Brookover etkili okulun özelliklerini şöyle belirtmiştir, esnek heterojen öğrenci gurupları vardır, öğrenciler arası akademik başarı farkını kapatmak için özel eğitim programları düzenlenir, bütün öğrenciler için genel eğitimsel materyal kullanımı, etkin ve yapılandırılmış program (Brookover, 1985, s. 264-265). Etkili okulun özelliklerini belirlemeye yönelik Asya'da Cheng-Wong tarafından yapılan bir araştırmaya göre de etkili okullar şu özelliklere sahiptir, okulun çevreden destek alması, öğretmenlerin mesleki olarak uzmanlaşması, okulda her anlamda kaliteye ulaşmaya çalışılması ve yüksek akademik beklentiler (Akt., Helvacı ve Doğan, 2011, s.45). Etkili okulları diğer okullardan ayıran özelliklerden biri de değişimin yukarıdan aşağıya doğru olmasıdır, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmesidir, okul içi işlerde öğrencilere de yer verilmesidir ve öğretimin önündeki engellerin kaldırılmasıdır (Aydoğan, 1999, s. 214). Sammons, diğer çalışmalardan farklı olarak etkisiz okullarında ortak özelliklerini belirlemiştir. Vizyon eksikliği, motive olmamış lider, işlevsiz personel ilişkisi, etkisiz sınıf uygulamaları, öğretim süreci ve müfredata uygun olmayan sınıf etkinlikleri, düşük akademik beklentiler, düşük seviyede öğretmen- öğrenci iletişimi, düşük seviyede öğrenci katılımı, öğrencilerin öğretmenlerini onları sevmeyen, önemsemeyen ve takdir etmeyen birileri olarak görmesi, olumsuz geri dönütler, sık sık olumsuz eleştiri yapılması, temel amaçlar için yetersiz materyal kullanımı, öğrenme zamanının yetersiz ve düzensiz kullanımı, yetersiz öğretimsel kalite, ulusal standart testlerin kullanılmaması, öğrenci gelişiminin yetersiz takibi, liderlik özelliği olmayan liderlerin bulunması, öğretmenler ve diğer paydaşlar arası işbirliği ve iletişimin olmaması, çalışanlar ve yöneticiler arası çatışmalar etkisiz okulların özellikleridir (Sammon, 2015, s.26-27). Teddle

ve Stringfield etkisiz okulların özelliklerini ise şöyle sıralamıştır, tutarsız ve kararsız yönetici davranışları, paylaşılmamış hedefler, paylaşılmamış akademik liderlik, eğitim- öğretime az zaman ayırımı, zayıf disiplin, kuralların öğrenciler tarafından anlaşılmamış olması, okul etkinliklerine öğrenci katılımının az olması, çok fazla ceza kullanımı, düşük öğrenci başarısına odaklanma olarak sıralamıştır (Teddle & Reynolds, 2000, s.138).

Bütün bu özellikler, etkili okulların olumlu ve kaliteli bir okul iklimi ve kültürü sağlayarak öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak bu özellikler tek başlarına yeterli olmamakla birlikte hepsi okulların etkililik boyutuna erişebilmesi için birer araçtır (Kirk & Jones, 2004, s. 2). Türkiye’de yapılan etkili okul çalışmaları sonucunda Balcı (2001), etkili okulun değişkenleri olarak okul müdürü, öğretmen, okul çevresi, öğrenci ve velileri ele almıştır (Balcı, 2001, s. 222-234). Şişman ise etkili okul değişkenlerini okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veliler, okul çevresi ve farklı olarak da okul müfredatı ve öğretim süreci, okul kültürü olarak belirlemiştir (Şişman, 2013, s. 131).

2.1.2. Etkili okulun boyutları

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, program, okul iklimi ve kültürü, okulun çevresi, eğitim-öğretim süreçleri gibi önemli boyutlar ortaya çıkmıştır. Bu boyutların eğitime yönelik en verimli ve planlı bir şekilde kullanılması okulun etkili olmasını sağlar. Etkili okul fazla kaynağa sahip olmak değil, bulunan kaynakları tasarruflu bir şekilde kullanarak en iyi sonuca ulaşmak demektir (Helvacı ve Doğan, 2011, s.44). Etkili okul üzerine yapılan ve yapılmakta olan araştırmalar neticesinde bir okulu etkili kılmamanın en önemli bileşenlerinden birinin okul yöneticisi olduğu araştırmacıların üzerinde hem fikir olduğu bir konudur (Duranay, 2005, s.13-14).

2.1.2.1. Okul Yöneticisi

Liderlik farklı zaman ve bağlamlarda farklı kavramlarla tanımlanmıştır. Ülkeden ülkeye ve mesleki kültüre göre de değişen liderlik kavramı Kanada, Yeni Zelanda, Avusturalya gibi ülkelerde okul gelişimi için standartlar oluşturma ve bu standartları yükseltmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak Hollanda ve İskandinav ülkelerinde liderlik daha farklı kavramlarla anlatılır. Ülkelerin eğitim sistemi, kültürel ve tarihi geçmişi, eğitim politikaları, eğitime yönelik algıları bu kavramların farklılaşmasında temel nedendir (Day & Sammons, 2014, s.11). Okul yöneticileri daha önceden okulda disiplini ve otoriteyi temsil ederken değişen ve gelişen dünya ile sosyal bir kurum olan okullarda bir değişime gitmiştir. Okullarda bu değişimi sağlayan başta okul yöneticileri olmak üzere okulun tüm

paydaşlarıdır. Artık günümüzde okul yöneticiliği sadece yönetici olmaktan ziyade bir eğitim öğretim liderliğidir. Önceden özellikle okul müdürü olarak adlandırılan yöneticiler için 1980'lerden itibaren ve etkili okul üzerine yapılan çalışmalarla birlikte eğitim lideri, öğretim lideri gibi kavramlar kullanılmaya başlanmıştır (Şişman, 2013, s. 132- 134).

Etkili okullar gibi etkili liderlerin de sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikleri etkili iletişim dili kullanma, diğerlerini motive etme, okula etkili girdi sağlama, diğerlerinin fikir ve düşüncelerini dinleme, öğretmen ve diğer paydaşları destekleme, etkili ve olumlu bir okul kültürü oluşturma gibi sıralayabiliriz (AASA, 2019, s.6-26). Yöneticiler işleri doğru yaparken, liderler doğru işleri yapar (Duranay, 2005, s. 13-14). Yönetme ve liderlik etme arasında da farklar vardır. Liderlik etme vizyon oluşturma, stratejik konular, dönüştürme, iş bitirme, insanlar ve doğru işleri yapma üzerinde yoğunlaşırken, yönetme ise uygulama, işlevsel konular, iş görme, araçlar, sistem ve işleri doğru yapmakla ilgilenir (Everard, Morris & Wilson, 2004, s. 23). Liderler kendi gelişimlerinin yanı sıra okulun diğer paydaşlarının da gelişimine değer verir. Çünkü yüksek performanslı okulların, yüksek performanslı çalışanları vardır (AASA, 2019, s. 31).

Bir okulda yönetici, okulun lideridir. Okulda en iyi ve en verimli şekilde eğitim öğretim sürecinin işlemlerinden sorumludur. Bu sebeple, yöneticiler etkili okulun oluşmasında kilit rol oynar. Okul kültürünü oluşturarak, kaynak sağlayarak, öğretmenleri ve paydaşları motive ederek, muhtemel sorunlarla ilgilenerken hem dolaylı hem de doğrudan bir şekilde eğitim-öğretim sürecini etkiler. Sosyal bir örgüt olan okulun amaçları ve misyonu ile paydaşların amaçları arasında bağ kurar. Paydaşlar arası çatışmaları yönetir, öğretmen ve öğrenci başarısını önemser, zamanının çoğunu okulda, sınıflarda, koridorlarda, kantin gibi yerlerde geçirir, öğrenci ve okul üyelerine yönelik yüksek beklentilere sahiptir, okulun amaç ve misyonunu açıkça belirtir ve paylaşır, okul üyelerini dinler ve görüşlerine değer verir, geleneksel anlayıştan ziyade değişiklikleri destekler, yeni fikir ve uygulamalara açıktır, okul üyelerini iyi tanır ve olumlu bir okul iklimi oluşturur (Aydoğan, 1999, s. 215-216).

Liderler, diğerlerinin hedeflerine ulaşmasında onları etkileyen kişilerdir (Everard, Morris & Wilson, 2004, s. 15). Etkili liderler okuldaki uygulama ve etkinlikler için, öğretmenlerin birlikte çalışması için olanak sağlayıp yönetir, mesleki aktivitelere katılımı sağlar ve herkesin eşit olarak sorumluluk alması sağlar, karar verme sürecine okul üyelerini de katar ve okul üyeleri ile fikir alışverişinde bulunur (Leonard, 1997, s. 238-249). Hay McBer etkili liderlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır; analitik düşünme, destek verme, güven, potansiyel geliştirme, gelişim için yönlendirme, insanları etkileme, bütünleştirici olma, girişimci olma, diğerlerine saygı duyma, stratejik düşünme, takım çalışmasını destekleme,

dönüşümcü liderlik, çevreyi ve diğerlerini anlama (Akt., Everard, Morris & Wilson, 2004, s. 23). Day ve Sammon, liderlik özelliklerini vizyon sağlama, hedefler için sürekli gelişim sağlama, ihtiyaç ve durumlara cevap verebilme, gelecek odaklı olma, eğitimsel anlamda girişimci, yaratıcı, yönlendirici ve teşvik edici olma, programın içeriğinin ve sürecin çağdaş ve ilgili olduğun emin olma, stratejik planların diğer paydaşlarla birlikte yapılması, diğer okul üyeleri ile birlikte etkili bir şekilde çalışma, etkili bir finansal yönetim sağlama, okulun çevreye karşı iyi bir şekilde reklamını yapabilme olarak ifade ederler (Day & Sammon, 2014, s. 12).

2.1.2.2. Öğretmen

Öğretmenler, etkili okulu oluşturan boyutların en önemlilerinden bir tanesidir. Öğretmenler bu sürece çekirdek uygulamalar ve etkinliklerle katkı sağlar. Bu süreç içinde öğretmenin deneyimi, kişisel özellikleri, mesleki yeterliliği gibi etmenler öğretmenin ne derece etkili olduğunu belirler. Ayrıca etkili okulların temel özelliği olan yüksek akademik beklenti boyutunun gerçekleştirilebilmesi için de öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar, sınıfı eğitim-öğretim için uygun ortama dönüştürür, öğrencilere inanır ve onlara saygı duyar. Öğretmenler etkili okulu oluşturan boyutların doğrudan yönlendirilmesinden sorumludur. Çünkü öğretmen etkili öğretim için öğrenciyi, sınıf ortamını, müfredatı, eğitim-öğretim sürecini yönetir (Aydoğan, 1999, s. 216-217). Etkili öğretmenler, öğrencilerin sadece bilişsel yönüne değil, bir bütün olarak estetik, kültürel, sanatsal, fiziksel, psikolojik olarak gelişimlerine odaklanır. Etkili okullarda öğretmenler, gelişen dünya, yönetim, yeni öğrenciler, yeni yöntem ve stratejiler, yeni teknolojiler gibi kendini ve öğretimini de geliştirmeli ve yenilemelidir (Chapman & Adams, 2002, s. 23).

Şişman, etkili okullarda öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır; öğrenciler dahil okulun tüm paydaşları ile iş birliği içinde olma, öğrenciler için yüksek akademik beklentilere sahip olma, öğrenme ve öğretme için uygun ve olumlu ortam sağlama, yüksek motivasyona sahip olma, eğitimsel karar alan sürecine katılma, mesleki anlamda sürekli kendini geliştirme çabası içinde olma, öğrenme-öğretme sürecinin en verimli şekilde gerçekleşebilmesi için yeni yöntem ve teknikler arama ve uygulama, değişme ve yeniliğe açık olma, öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da ilgilenme, üst düzey sorumluluk bilincine sahip olma, öğrenciler ve çevresi için iyi bir rol model olma, okulun, müfredatın ve dersin amaçları gibi konularda öğrencileri bilgilendirme, her bir öğrenciye birey olarak eşit bir şekilde yaklaşma, her bir öğrencinin gelişimini takip etme, değerlendirme, takdir etme, öğrencilere “ne”

öğretmekten ziyade “nasıl” öğretirim sorusu üzerine yoğunlaşma, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlar, öğrenciler için öğrenme sürecini zevkli hale getirir, dersi sevmelerini sağlar, öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkındadır(Şişman, 2013, s. 156-157). Etkili okullarda, öğretmenler öğretme ve öğrenme için uygun materyali sağladığından emin olur ve organize bir şekilde bu materyali öğrencileri ile kullanır. Etkili öğretmenler hem yüksek hem de düşük seviyede bilişsel aktiviteler yaparlar, öğrencilerin gerektiğinde büyük veya küçük gruplar halinde çalışmalarını teşvik ederler. Ayrıca, öğrencilere bu öğrenme süreci içinde yeterli zaman tanır (Wallin, 2003, s.63).

Etkili okullarda öğretmenler, meslektaşlarına yardım eder ve onları destekler, meslektaşlarıyla etkili bir iletişim içindedirler, öğretim programları, yöntem ve stratejileri ve öğretim süreci hakkında meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur. Etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki donanımı ve becerisi de çok önemlidir. Çünkü öğretimsel süreçlerin çoğu sınıf içinde gerçekleşmektedir. Öğretmen öğretmek demektir. Bütün öğretme sürecinin kilit noktasıdır. Etkili bir öğretmen bütün bir sürece yön vereceği için amaçların belirlenmesi, kaynakların ve öğretim yöntemlerinin, değerlendirmenin seçimi gibi birçok konuda öğretmen yeterli birli ve donanıma sahip olmalıdır (Duranay, 2005, s.16). Yöneticiler gibi öğretmenler de sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı yaratırlar, öğrenciye yönelik yüksek beklentileri vardır, görev odaklı öğretme etkinlikleri kullanırlar, hemen yargılama ve değerlendirme de bulunmazlar (Sammons & Bakum, 2011, s.16). Etkili öğretmenler öğrencilerin sanatsal, sosyal, teknolojik, kültürel, fiziksel gibi her alanda gelişmesine yardımcı olur (Şişman, 2013, s. 161). Bunu yaparken de öğretmenler dahil tüm paydaşlar iş birliği içinde çalışır ve bütün boyutlarıyla öğrencinin öğrenmesi için en iyisini yaparak farklılık yaratırlar (Frederick, 1987, s.27). Böylece hem etkili okullar hem de öğretmenler misyon ve vizyonlarını gerçekleştirme imkânı bulurlar (Duranay, 2005, s. 20).

2.1.2.3. Öğrenci

Okullara etkililik kavramını kazandıran bir diğer özellik ise öğrenci boyutudur. Etkili okullar öğrencilerin, çevrenin ve dünyanın ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verecek şekilde eğitim-öğretim sürecini yürütür. Etkili okullar öğrencilere potansiyellerini fark etmelerini ve bunları ortaya çıkarmalarını sağlar. Etkili okullarda öğrencilerde eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılırlar, öğrencilerin başarıları önemsenir, takdir edilir ve ödüllendirilir. Öğrenciler okulun ve dersin amaçlarından haberdardır. Öğrenciler okulda kendileri ile ilgili konularda karar alma sürecine aktif olarak katılırlar. Öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerisi geliştirilmeye çalışılır (Duranay, 2005, s. 21). Etkili okullarda belirlenen boyutlar bu süreç

içinde birbirleriyle ilişkilidir. Örneğin, program okul, öğretmen ve öğrenci için bir yol çizerken, programı ve içeriği uygulamak öğretmenin sorumluluğundadır. Bütün bu süreçlerin uygun bir ortamda gerçekleştirilmesi de okul liderinin görevidir. Etkili okullarda öğrenci farklılıkları önemsenir ancak akademik olarak bu fark en aza indirilmeye çalışılır ve bütün öğrencilerin sosyal, sayısal, sözel gibi temel becerileri edinmeleri beklenir (Şişman, 2013, s. 158-159). Etkili okullarda öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılması önemlidir. Öğrenci kendi potansiyelinin farkına vararak etkili okulun özelliği olan yüksek akademik beklentilere ulaşır. Bu okullarda, öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına göre çalışma planlarını yapar, zamanının çoğunu öğretim etkinlikleri ve araştırma ile geçirir. Kitap, dergi, bilgisayar gibi öğretimsel materyallerden en verimli şekilde yararlanmaya çalışır. Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katılır, öğretmenleri ile etkili bir iletişim kurarlar, fikir alışverişinde bulunurlar, sınıf içi ve okul içi süreçlerde sorumluluk alırlar ve başarıları önemsenir ve ödüllendirilir (Aydoğan, 1999, s.218).

Kısaca etkili okullarda öğrenciler merkezdedir ve onların mutluluğu temel alınır. Öğrenciler okulun ve etkinliklerin gelişmesinde aktif görevler alırlar. Her öğrenci değerlidir. Öğrencinin yaratıcılığı ve üreticiliği öne çıkartılır. Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimi sağlanır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, başarabilecekleri ödevler verilir. Başarıyı tatmaları sağlanırken araştırmaya da teşvik edilirler. Öğrenciler okul kurallarını bilirler ve uyarlar, öğrenci gelişimi tek bir araçla değil çeşitli araçlarla ölçülür ve öğrenciye özgüven kazandırılır (Kuşaksız, 2010, s. 28-32). Etkili okullarda, öğrenciler akademik görevlerden en yüksek seviyede yararlanırlar. Öğrenci de okulun öğrenci gelişimi için yardımcı olduğunun farkındadır ve öğretim programı aracılığıyla öğrenciler bir bütün olarak gelişim sağlarlar (Frederick, 1987, s. 26).

2.1.2.4. Okul programı ve eğitim öğretim süreci

Etkili bir okulda öğrenci, öğretmen, yöneticiler gibi tüm paydaşların en üst düzeyde başarı göstermesi etkili okulun en önemli özelliklerinden biridir. Bu sebeple etkili okullarda planlı, amaçlı ve düzenli bir eğitim-öğretim süreci vardır. Bu süreç okulun etkili okul olma hedefleri ve öğrenci başarısı için bir aracı görevi görür. Öğrenci başarısının vurgulandığı etkili okullar, eğitim öğretim sürecinin verimli ve eğitime yönelik olmasına dikkat eder. Çünkü etkili ve kaliteli bir eğitim- öğretim süreci, eğitimin girdisi olan eğitilecek çocukları nitelikli ve eğitilmiş bireyler olarak çıktıya dönüştürür (Baştepe, 2009, s. 77-79). Eğitim-öğretim süreci okulun etkililik düzeyini belirleyecek olan birçok girdiyi ve çıktıyı etkilemektedir. Eğitimin girdisi olan öğrenciler bu eğitim-öğretim süreci vasıtasıyla hedeflenen amaçlara

ulaşır veya ulaşamaz. Bu sebeple etkili bir okul programı iyi planlanmış, organize olmuş ve zenginleştirilmiş olmalıdır. (Kuşaksız, 2010, s.32-36).

Öğrencinin okul içi yaşantısı, eğitimsel etkinlikler, sosyalleşme süreci, iletişim süreci eğitim-öğretim sürecinin alt boyutlarıdır. Etkili okullarda eğitim-öğretim süreci öğrenciye en yüksek seviyede öğrenme etkinlikleri sunar (Baştepe, 2009, s. 77-79). Bu süreçte ders planları, yıllık planlar, uygulanacak etkinlikler, zaman yönetimi, değerlendirme süreçleri gibi boyutlar bulunur. Etkili okullarda programlar tüm paydaşlar ile geliştirilir, program zamanın çoğunu eğitim-öğretim sürecinde geçirmek için planlanır, planlı bir şekilde yürütölür, program öğrencilere öğrenme fırsatı sunan etkinlikler, temel beceri etkinlikleri ve okul dışı etkinlikler içerir, programın amaçları açıkça belirtilir ve bu amaçlar bütün öğrencileri kapsar (Şişman, 2013, s. 167). Program eğitim-öğretim süreci için bir şablondur. Programda belirlenen amaçlar açık ve net bir şekilde belirtilerek bu sürecin etkili bir şekilde yürütölmesi sağlanır. Etkili okullarda program öğrencilerin öğrenmesi için fırsatlar sunar (Scheerens, 2016, s.112-113). Etkili okullarda, okul programı ve eğitim-öğretim süreçlerinin açıkça ifade edilir ve okulun misyon ve amaçlarına hizmet eder. Okul programı iyi planlanmış, içerikle tutarlı olmalı, değerlendirme ve geri dönüt süreçleri açıkça ifade edilmiş olmalıdır. Program ve öğretim sürecinde geleneksel etkinliklerden ziyade çeşitli ve iyi geliştirilmiş etkinliklere yer verilir. Etkili bir program ve öğretim süreci bütün öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına imkân tanır. Etkili bir program ve öğretim süreci öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik, kültürel, öğrenme stilleri gibi farklılıkları en aza indirir. Burada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler sürekli olarak öğretme ve öğrenme yöntem ve stratejilerini geliştirmeli ve yenilemelidir. Farklı öğretme ve öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilmiş program daha güçlü ve etkili öğrenci gelişimi sağlar (Ozgan ve Toprak, 2012, s. 105-106).

2.1.2.5. Okul çevresi ve veli

Okullar bulunduğu sosyal çevre içerisinde hem etkileyen hem de etkilenen konumdadır ve çevresiyle bir iletişim içindedir. Etkili okullarda çevre ve veli okula karşı sorumlu, okulda çevre ve veliye karşı sorumludur (Gökçe ve Kahraman, 2010, s.182). Her okul belirli bir çevre içinde bulunur ve o çevre ile bir iletişim içindedir. Bir okulun çevre ile iletişimi ne kadar güçlü ise, o okulların daha başarılı oldukları görölmüştür. Bu çevre içinde aile önemli bir yere sahiptir (Duranay, 2005, s. 23). Öğrenmeyi okul dışı etkileyen en önemli etmen ailedir. Ailenin eğitime ve okula yönelik anlayışı öğrencinin de eğitime ve okula yönelik algısını belirler. Ailede başlayan öğrenme süreci okulda devam eder. Bu yüzden öğrencinin okul içi faaliyetleri, öğrenmelerini okul dışında da ailesi tarafından

desteklemektedir (Kuşaksız, 2010, s.44-45). Çevre ve ailenin desteği ile okulun daha etkili olması sağlanır. Çünkü eğitim okul dışında da devam etmektedir. Aile hem eğitimin başlangıcı olması hem de okuldaki eğitimin devamı olması açısından öğrenciler ve okul için çok önemlidir. Velilerin okul ile iş birliği yapması öğrenciyi tanımada, ona yönelik uygun etkinliklerde bulunmak için gereklidir. Etkili okullarda veliler okulun amaçlarından haberdardır ve bu amaçların gerçekleşmesinde okula yardımcı olurlar. Etkili okullarda veliler okul ile iş birliği içindedir ve okulda kendilerini ilgilendiren kararlara aktif olarak katılırlar (Duranay, 2005, s. 23).

Coleman raporu, ailenin öğrenci üzerindeki etkisi ve öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Veli-okul-öğretmen ile iş birliği yaparak öğretmenin öğrencisini daha iyi tanımmasını sağlamakla beraber okul içi problemlerden haberdar olarak çözümünde okula yardımcı olurlar. Öğretmende öğrencinin velisini daha yakından tanıma imkanına sahip olur (Kuşaksız, 2010, s.46). Etkili okullar, veli ve çevreden gelen görüş, öneri ve eleştirilere açıktır, bu okullarda veliler öğretmen ve yöneticilerle kolaylıkla irtibat kurabilir, kendilerini ilgilendiren kararların alınmasında görüş bildirir ve bu süreçte aktif olarak yer alırlar. Okulun amaçları, kuralları ve misyonu hakkında bilgi sahibidirler ve bu konular üzerinde bir uzlaşma vardır (Çalışkan ve Güçlü, 2014, s. 751). Etkili okullarda veliler öğrencilerinin eğitiminden yakından ilgilenme, okul ile iş birliği yapma durumundadır. Okullar aileden ve çevreden etkilenir. Çünkü sosyal bir kurum olan okullar ailenin ve çevrenin beklentilerine göz yumamaz. Veli desteğinin olduğu okullarda öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Çünkü okul öğrenciye okulda bulunduğu sürenin dışında müdahale edemez. Bu süre içinde aile desteği devreye girer. Aile desteği olan öğrenci daha motive olur ve daha etkindir (Gökçe ve Kahraman, 2010, s. 182-183).

Okullar kısaca çevreyi ve aileyi okulun dışında tutamazlar. Okul bulunduğu topluma hizmet eder. Bu bağlamda hem okula hem de içinde bulunduğu topluma ayrı ayrı görevler düşmektedir. Okul-çevre ve veli birbirini tamamlayan unsurlardır. Öğrencilerin akademik başarıları, okula devam-devamsızlık konuları, eğitimsel sorunlar gibi birçok konuda veliler sorumluluk sahibi olmalıdır ve okul ile iş birliği yapmalıdır. Eğitimin daha kaliteli olması, güvenli ve düzenli bir ortam sağlanması, hedeflenen amaçlara ulaşılması için veli ve okul birlikte hareket etmelidir. Etkili okullarda veliler eğitsel aktivitelerden haberdardır (Çalık, 2007, s. 124-125). Veli ve okulun etkili iletişimi sadece öğrenci başarısında değil okulun başarısında da önemli bir yere sahiptir ve karşılıklı olarak birbirini etkilerler. Öğretmenler ve veliler bu iletişim sayesinde öğrencinin gelişim, sorunları hakkında bilgi sahibi olur ve onu daha yakından tanırlar. Böylece okuldaki disiplin problemlerinin yaşanması da azalabilir ve

öğrencinin ve velinin okula karşı aidiyet duygusu geliştirmesi sağlanır. Okullar da velinin ve çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebildiği için gelişen etkili örgütler olurlar. Bu bağlamda veliler, çevre ve okul arasında bir aracı görevi görür. Ailenin öğrenci üzerindeki etkisi yadsınamaz, bu sebeple velilerin öğrencilerini yakından takip etmesi, okul etkinliklerine ve okuldaki sürece aktif olarak katılımlarının sağlanması hem okulun hem de öğrencinin başarısına katkı sağlayacaktır (Balkar, 2009, s. 106).

2.1.2.6. Okul Kültürü ve Ortamı

Bir okulun kültürü okulun misyonunu, hedeflerini, amaçlarını, programını ve kurallarını belirler. Okul kültürünü öğretmen, öğrenci ve özellikle de yöneticilerin davranışsal yaklaşımları belirler. Örgüt kültürü, örgütün paydaşları tarafından benimsenen ve örgütü bir arada tutan normlar, değerler, inançlar, sanılar ve davranışlar gibi örgüte kimlik kazandıran belirleyici özelliklerdir. Eğitimin amaçları nelerdir? bu amaçlara ulaşmada okulun rolü nedir? Okul ve toplum arasındaki ilişki nedir? Okul ne ölçüde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabiliyor? Bir öğrenci nasıl öğrenebilir? Gibi sorular okul kültürünün oluşmasına yardımcı olur (Leonard, 1997, s. 43).

Okul kültürü, okul paydaşlarının zamanla belirli değer, inanç, norm, davranışlar gibi olgulara bakış açısı kazanmaları sonucu ortaya çıkar. Etkili bir okul kültürü sağlıklı, iyi ilişkiler içinde, güçlü iletişimi olan bir aile gibidir (Duranay, 2005, s. 22). Bir okulun kültürü o okulun etkili veya etkisiz olmasını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Güçlü ve etkili örgütler güçlü örgüt kültürüne de sahiptir. Araştırmalar, okul kültürünün okuldaki etkililiği ve başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur. Bir okulun kültürü, o örgüt içindeki bütün süreç ve etkinlikleri kapsar. Bu mükemmel okullarda bir bütün olma ve o örgüte ait olma hissi vardır. Paydaşlar birbirleri ile iş birliği içinde, ortak kararlar ve planlar yaparak sorunlarını kendi aralarında çözebilirler (Şişman, 2013, s. 175-176). Örgüt kültürünü paydaşlarının davranışları belirler ve paydaşların davranışları da bir bütün olarak örgüt kültürünü oluşturur. Örgüt kültürü, örgüte ait bir kimlik kazandırarak bir örgütü diğerinden ayırır. Araştırmacılara göre etkili okulları belirleyen en önemli etmenlerden biri de okul kültürüdür. Bir okulun gelişmesi için etkili bir okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bir örgüt olarak okulun değerleri, misyonu, tarihi geçmişi, ritüelleri, birikimleri, paydaşlarının inançları, değerleri ve davranışları o okuldaki kültürü oluşturur (Balci, 2001, s. 187).

Ortak değerler, davranışlar, normlar etrafında toplanan örgüt üyeleri iş birliği içinde istikrarlı ve tutarlı bir şekilde bu kültür sürecini yönetirler. Bu ortak tutum paydaşlar arası belirsizlikleri gidererek hem olumlu bir ortam oluşturur hem de okulun hedeflerine ulaşmada

anlaşılır bir yön çizer. Güçlü okul kültürü olmayan okullarda öğrenme ve öğretme de zorlaşır. Bu sebeple çalışanlar ve öğrenciler için belirlenen hedeflere ulaşmak oldukça güçleşir. Olumlu bir okul kültürü okulun paydaşlarının okul içi ve okul dışı problemleri çözmesinde de onlara yardımcı olur. Aynı zamanda okula yönelik aidiyet duygusunu geliştirir, bir bütünleşme sağlar, demokratik, katılımcı, iş birlikçi bir ortam geliştirir ve hedeflenen amaçlara nasıl ulaşılacağı konusunda açıklık getirir (Yavuz ve Yılmaz, 2012, s.77). Bu okullarda değişim ve yenilik desteklenir, farklılıklara saygı duyulur, etkinliklere katılım yüksektir, çalışanlara, öğrencilere, okulun tüm üyelerine değer verilir (Kuşaksız, 2010, s. 41-43).

Okul kültürü ne kadar güçlü olursa o kadar istikrar olur ve daha sonra örgüte katılan diğer üyelere aktararak devamlılığı sağlanır. Zaten okulun amaçlarından biri de kültür aktarımıdır. Bu kültür sayesinde paydaşlar örgüt için neyin iyi neyin kötü olduğuna karar verirler. Bu kültür okula kimlik kazandırdığı gibi paydaşlarına da bir kimlik kazandırır. Kültür okuldan okula farklılık göstereceği gibi toplumdan topluma da farklılık gösterir. Çünkü eğitim toplumsal ve sosyal bir olgudur. Okul içinde bulunduğu toplumun değerlerinden ve özelliklerinden etkilenir (Doğan, 2017, s. 3-6). Güçlü bir okul kültürüne sahip okullarda öğrenciler öğrenmeye, öğretmenler de öğretmeye yönelik güdülenmişlerdir. Bu okullarda şeffaflık, paylaşım, samimiyet, iş doyum, uzlaşma, uyum, mutluluk, demokratik bir ortam, etkili iletişim, görev ve sorumluluk bilinci, disiplin ve adalet vardır. Okulun içinde bulunduğu çevre, okulun geçmişi, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, okulun büyüklüğü, kentsel veya kırsal bir yerde olması, başarıya ulaşabilme inancı, iş birliği, karşılık saygı, şeffaflık, açıklık, memnuniyet gibi değişkenler okulun kültürünü etkiler (Karadağ ve Özdemir, 2015, s. 262-266; Vandad, Niknami, Delaver & Jafari, 2015, s. 68-71). Bir okulda okul kültürü değişirse, o okuldaki her şey değişir. Başka bir ifade ile okul kültürü etkili bir okul oluşturabilmek için bir araçtır. Okulun sosyal sistemi okulun kültürünün oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Okulun değerleri, mimarisi, tarihi okulla ilgili hikayeler, ritüeller okul kültürünü oluşturan etmenlerdir (Ali, 2017, s.45).

2.2. Okul Kültürü

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren başta aile olmak üzere bir topluluk içinde yaşamaya başlar ve bu topluma aitlik ihtiyacı hisseder ve ait olduğu bu topluluğa katkı sağlayacak etkinliklerde bulunur. Topluluğun her bir üyesi, o topluluk içinde kendini ne kadar değerli, önemli görürse o ölçüde kendini o topluluğa ait hisseder. Bu aitlik hissini pekiştirmek içinse çeşitli etkinliklerle katkılarda bulunur. Böylece o topluluğun üyeleri arası ortak değerler

gelişir (Confeld, 2016, s.6). Okullarda aynı şekilde, kaliteli ve etkili bir eğitim sağlayarak bireyin yaşamını şekillendiren sosyal ve resmî topluluklardır. Okullar bireyin ve böylece toplumun gelişmesini sağlar. Başka bir ifade ile okulların gelişmişliği ve kalitesi toplumun gelişmişliğini ve kalitesini belirler. Okullar, paydaşlarının kendilerini ait hissettikleri bir çeşit küçük topluluklardır. Bir okulun etkililiğini de öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, çevrenin kısaca tüm paydaşların birlikte çalışmasına bağlıdır. Okul kültürü de bir okulun etkililiği üzerinde kilit noktadır. Çünkü okul kültürünü tüm bu paydaşların ortak yargıları, değerleri, algıları, davranışları, beklentileri oluşturur (Doğan, 2017, s. 3-6). Her okul farklı olduğu gibi her okulun kültürü de farklıdır. Bu farklı kültür, her örgüte bir kimlik kazandırır. Okullar ortak değerlerle kendileri için bir kültür oluştururken, bu kültürü nesilden nesile de aktarır. Sosyal bir kurum okulların bir diğer görevi de öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu bağlamda karşılıklı iletişimle, ortak davranış sergileyerek, ortak değerler, inançlar yaratarak, etkili bir okul kültürünün oluşması bireyin sosyalleşmesi için gerekli öğelerden biridir (Süzer, 2010, s.29-31). Okul kültürü her ne kadar somut bir element olmasa da etkili okul için gerekli öğelerden biridir (Peterson & Deal, 2002, s.8).

Okullar yıllardır hem öğretmen hem de öğrenci performansını ve başarısını arttırmak adına müfredat değişikliği, ödüllendirme, öğrenci performansını test etme gibi birçok çalışmalar ve denemeler yapılmıştır. Ancak bu çözümler kısa vade de işe yaramıştır. Bu noktada okul kültürü kavramı ortaya çıkmaktadır. Güçlü, olumlu, ortak değer, inanç, motivasyon, beklenti, norm ve amaçlara sahip okullar uzun vade de daha başarılı oldukları görülmüştür. Güçlü bir okul kültürü uzun vade de başarı getirdiği gibi uzun vade de oluşur. Bu süreç içinde okulda çalışanlar, dolaylı ve dolaysız bir şekilde bu sürecin oluşmasını ve şekillenmesini etkiler. Özellikle okul liderlerine okul kültürünü geliştirme bağlamında büyük görevler düşmektedir (Peterson & Deal, 2002, s. 7-8). Okul liderleri, öğretmen ve öğrencileri destekleyici, güvenli, teşvik edici olumlu ve güçlü okul kültürü oluşturma çabası içinde olmalıdırlar (Confeld, 2016, s. 2).

Okul kültürünün önemi sosyologlar tarafından 1930'lu yıllarda anlaşılsa da 1970'lere kadar eğitim bilimciler tarafından okul kültürü ve okul performansı arasındaki doğrudan ilişkiye pek bakılmamıştır (Jerald, 2006, s.1). Okul kültürü kavramı 1932 yılında, eğitim bilimci Willard Waller tarafından her okulun belirli ritüeller, değerler, ahlaki kodlar, gelenekler, ilişkiler gibi kendine özgü bir kültürü olduğu ifade edilmiştir. Bu kültür içinde öğrenciler, veliler, öğretmenler, çevre gibi birçok paydaşın olduğunu belirtmiştir. Okulun tüm bu paydaşları okula girdiği andan itibaren farkında olmadan sözsüz bütünün bir parçası olarak okul kültürünün oluşturmada ve şekillenmesinde rol alırlar (Peterson & Deal, 2002, s.8).

Araştırmacılar, 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren okul kültürü üzerine farklı konularda araştırmalara başlamışlardır. Bu tarihten itibaren öğrenci başarısı ile öğretim sürecinin kalitesini belirleyen okul kültürü arasındaki ilişki incelenmeye başlanmıştır. Okul kültürü-yönetim ve öğretim sürecinin etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Glušac, Tasić, Nikolić, Terek, & Gligorović, 2015, s. 257-258). 1970'lerden itibaren okul kültürü ve okulun çıktı kalitesi arasındaki bu ilişki incelenmeye başlanmıştır. Etkili okul hareketinin öncüsü olarak düşünülen Ron Edmonds, etkili okulu güvenli, düzenli, baskıcı olmayan, öğrenmeye teşvik edici ortama sahip okul olarak tanımlamıştır (Jerald, 2006, s.1).

Okul kültürü ve okul iklimi kavramları genellikle birbiriyle karıştırılan kavramlardır. Örgüt iklimi kavramı da 1960'lardan itibaren araştırma konusu olan bir kavramdır. Okul iklimi de okul kültürü gibi elle tutulur gözle görülür bir öge olmasa da etkili ve güçlü bir okul atmosferi ve çevresi için gereklidir (Confeld, 2016, s.2). İklim, örgüt üyelerinin bir olay karşısındaki tepki ve algılarıdır ve güven, bağlılık, saygı, sevgi gibi algıları temsil eder. İklim daha çok bireyseldir ancak kültür ortak ve geneldir (Doğan, 2017, s. 13-14). Bir örgütte kültür daha yavaş ve farkında olmadan oluştuğu için daha az ve daha yavaş değişir. Kültür, iklimin aksine algıları değil yorumlamaları içerir. Örgüt ikliminde üyeler örgütün yapısını olduğu gibi kabul eder. Örgüt kültürü, üyelerin paylaştığı değerleri, inançları, varsayımları içerdiği için örgütte bulunan üyelerin bir parçasıdır ve üyeler bu kültürü gittikleri yerlere de taşırlar (Balcı, 2001, s. 184-185). Okul iklimi çalışanların tutum ve davranışlarıyla anlatılırken, okul kültürü üyeler arası paylaşılan olguların derin bir yansımasıdır. Başka bir ifade ile iklim, okulun atmosferidir. Kültür ise okulun kişiliğidir. Okul iklimi okulda hissedilen duygular veya üyelerin sosyal, psikolojik ve duygusal olarak destekleyen değerlerdir. Bu sebeple, okul iklimi, gün gün ya da saat saat değişebilir (Confeld, 2016, s.4-5). İklim, okula yönelik duygular ve algılara odaklanırken, kültür, değerler, gelenekler, amaçlar, semboller, iletişim, ritüeller gibi daha derin öğelere odaklanır. Kültür, öğretmenin, öğrencinin, yöneticilerin, velilerin ve çevrenin duygu, düşünce davranışlarını etkiler ve şekillendirir. İnsanların neye odaklanmalarını gerektiğini, ne derece motive olduklarını, amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarının göstergesi okul kültürüdür. Örneğin, bir okul sportif faaliyetlere daha çok odaklanırken başka bir okul, okulun kütüphanesine, öğretim yöntemlerine, bilimsel yarışmalara veya sanatsal yarışmalara odaklanabilir. Bu bağlamda da çevre dahil tüm paydaşların dikkatini bu yönlere çeker. Başka bir deyişle kültür, odaklanılan noktayı şekillendirir (Peterson & Deal, 2002, s. 10-11). Okul kültürü üyelerin ve diğer insanların ne düşündüğünü ne yaptığını içeren aktivitelerdir. Kültür paylaşılır, öğrenilir ve aktarılır. Kültür içinde iklim dahil semboller, değerler, normlar, davranışlar, inançlar, beklentiler, hikayeler, ritüeller, vizyon, misyon,

seremoniler, gibi birçok ögeyi içerdiği için değiştirilmesi daha zordur. Ancak zaman içinde okul kültürü aktararak devamlılığı sağlanır (Confeld, 2016, s.5). Örgüt kültürü, örgüte kimlik kazandırmanın yanı sıra üyelerinin örgüte yönelik aitlik duygularını geliştirerek bir nevi denetim mekanizması işlevi görür (Balcı, 2001, s.186-187). İklim örgüt üyelerinin algıları iken kültür örgüt üyelerinin inançlarıdır. İklimin davranışa dönüşmüş halini kültür oluşturur. Örgüt kültürü iklim kavramını da kapsayan güçlü bir kavramdır. (Doğan, 2017, s. 11-12).

Bir okulun kültürünü şekillendirmek ve geliştirmek uzun ve zor bir iştir. Bu sebeple, etkili bir okul lideri okulun misyonunu, vizyonunu, kültür öğelerini iyi anlamalı ve geliştirmeye çaba göstermelidir. Olumlu ve güçlü bir okul kültürü oluşturmak için karşılıklı saygıya, iş birliğine, iletişime, nezakete ve motivasyona odaklanılmalıdır. (Confeld, 2016, s.33-35). Paydaşların davranışlarının, inançlarının, beklentilerinin birikiminden oluşan okul kültürü oldukça karmaşık ve önemli bir kavramdır (Glušac, Tasić, Nikolić, Terek & Gligorović, 2015, s. 257-258). Araştırmalar, güçlü okul kültürüne sahip okulların öğrenci başarısına yönelik açık ve net belirtilmiş hedefleri olduğu için, kültürünün öğrenci başarısını büyük oranda etkilendiğini göstermiştir (Purkey & Smith, 2082, s.31). Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri için okulun öğrenciler üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Bir okulun performansı, o okulun kültürü ile yakından ilişkilidir (Maslowski, 2001, s.6). Olumlu ve güçlü bir okul kültürü yeniliği, değişimi, olumlu yönde çabaları desteklediği için motivasyonu, üreticiliği ve etkililiği de artırır (Peterson & Deal, 2002, s. 9). Bu da paydaşların daha uyumlu bir şekilde çalışmasına olanak tanır.

Etkili bir okul kültürü tüm paydaşlarının sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayıcı nitelikte olur ve okul içi paydaşları etkilerken aynı zamanda okul dışı paydaşları ve çevresini de etkiler. Bu yüzden olumlu ve güçlü bir okul kültürü soyutlamaz, hepsinin bu kültürden yararlanmasına imkân tanır (Doğan, 2017, s. 3-6). Son yıllarda birçok ülkede okul üzerine okul kültürünün dolaylı ve doğrudan etkisi incelenmektedir. 1930’larda sosyologlar okul kültürünün önemini belirtmişlerdir. Okul kültürü okul içi seremoniler, kişisel ilişkiler, ahlaki kodlar olarak tanımlanmıştır. 1970’lerin sonuna doğru eğitim bilimciler okul kültürü ve eğitimsel çıktılar arası ilişkileri incelemiştir. Araştırmaların sonucuna göre, etkili okullarda yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler için hedeflenen amaçlara ve başarıya ulaşmaları için olumlu bir okul kültürü geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür (Vandad, Niknami, Delaver & Jafari, 2015, s. 68-71).

Etkili bir okul kültürü sağlama, çalışanların iş doyumuna erişerek, okula ait hissetmelerine ve hem öğrencinin hem de kendi performanslarının artmasına ve böylece okul

kültürüne olumlu bir katkısı olacaktır. Etkili okullarda güçlü bir okul kültürü oluşturmak için dedikodu, yarışma, problemler gibi okul kültürünü engelleyen engellerin önüne geçerek, dikkatli ve derin etkileşim kurulur (Beaudoin & Taylor, 2004, s.117). Okul kültürünü, çalışanların, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin, çevrenin tutum ve davranışları kadar, bunları okula yansıtmaları da kültürün oluşmasında oldukça önemlidir. Bir okula dışarıdan bakıldığında bulunduğu çevreden, binanın mimarisine, bahçesinden duvarlarına ve içeriye girildiğinde sınıfların düzeninden panolara, kantininden okulda uygulanan etkinliklere kadar her şeyden o okulun kültürüne yönelik bilgi edinebiliriz. Güçlü ve olumlu bir okul kültürünün, okulun üyeleri arası iletişiminde, güven, bağlılık ve aidiyet duygusunun gelişmesinde, problemlerin ve çatışmaların önlenmesinde, belirsizliklerin giderilmesinde, olumlu yönde davranış değişikliğinde ve davranışları şekillendirmelerinde, başarıların artmasında, amaç ve vizyon oluşturup bunları geliştirmede çok büyük ve önemli bir yeri vardır (Süzer, 2010, s.29).

Örgüt kültürünün paylaşılan ortak değerler, davranışlar, bunları temsilen rol model yöneticiler ve öğretmenler, geleneksel hale gelmiş ritüeller, bu ritüellere geniş kapsamlı katılımlar gibi ortak özelliklerini yanı sıra yenilik, istikrar, ayrıntı, insan ve takım çalışmasına önem verilmesi ve saldırganlık gibi bir diğer ortak özellikleri de vardır (Hoy & Miskel, 2015, s.171-172). Kısaca etkili okul kültürüne sahip okullarda yazılı kurallardan çok, okulun kültürü paydaşların davranışları yönetir. Çünkü örgüt kültürü paydaşlar arası paylaşılarak farkında olmadan öğrenilir (Süzer, 2010, s.31). Kısaca, zamanla oluşan okul kültürünün, paydaşlarının mesleki gelişimleriyle, akademik başarılarıyla, okulun gelişimiyle, yeniliklere bakış açısıyla tüm üyelerinin başarısı üzerinde sürekli ve geniş çaplı bir rolü vardır (Ohlson, Swanson, Manning & Byrd, 2016, s.114).

Olumsuz bir okul kültürün ise misyon, vizyon ve değerlerden yoksun olma, üyeler arası negatif iletişim olması, başarısızlıklara odaklanma, durağan ve itici bir atmosferin olması gibi özellikleri vardır. Sınıfları, koridorları, kütüphanesi, kantini pis ve dağınık, öğretmen-öğrenci-veli-yönetici-çevre arası iletişim kopukluğu olan bir okulda okul üyeleri ne ölçüde mutlu ve motive olabilir? Böyle bir okul kültürünün hâkim olduğu okullarda okulun tüm paydaşları dışlanmış, kendini okula ait hissetmeyen, okula yönelik bağlılık geliştirememiş bir atmosfer vardır (Confeld, 2016, s. 10-119). Sonuç olarak, Etkili okul ve okul kültürü üzerine yapılan birçok çalışma, Coleman ve arkadaşlarının raporundaki sonuçları çürütmüştür. Bu yeni çalışmalar okulun etkililiğine yönelik farklı değişkenler üzerine yoğunlaşmış ve iyi ve düşük seviye olarak tanımlanan okulların özelliklerini incelemiştir. Bu çalışmalar, okullardaki değişikliklerin, okullar arası farklılıkların ötesinde olduğunu belirtirler (Purkey &

Smith, 1982, s.51-52). Olumlu ve güçlü okul kültürünün olduğu okullarda, öğrenci öğrenmelerine odaklı bir misyon, zengin bir tarih, başarı, eşitlik, iş birliği gibi çekirdek değerler vardır, sorumluluklar paylaşılır ve olumlu iletişimi sağlamak için kültürel bir ağ vardır (Peterson & Deal, 2002, s.87-89). Okul kültüründeki bu dinamik, aktif ve destekleyici ilişkiler, öğretmen-öğrenci, veli, çevre memnuniyeti ve başarısı getirir (Duan, Du & Yu, 2018, s. 23). Okullarda gerçek değişme ve gelişme sadece yine okulların kendi içinden gelir. Bunu da okulların içindeki değerler, normlar, duygular, inançlar, davranışlar, güçlü sosyal ilişkiler ve iletişim oluşturur. Bir okulun etkililiği öğretim programını, öğretim yöntem ve stratejilerini, değerlendirme yöntemlerini, amaçlarını değiştirmek değildir. O okulun gelişimini destekleyen ve sürdüren normları anlamakla, farklı (Downer, 1991, s.327). Kültürün öğeleri olan ritüeller, seremoniler, inançlar, değerler, davranışlar, semboller, tarihi geçmiş, gelenekler kültürel değerleri güçlendirir.

2.2.1. Okul kültürün temelleri

Etkili okul araştırmaları olumlu bir okul kültürünün varlığını önemle vurgulamaktadırlar. Okulların gelişip etkili bir okul olabilmesi için öncelikle olumlu bir okul kültürü ortamı sağlamaları gerekmektedir (Balcı, 2001, s. 187).

Evrensel bir olgu olan kültür, toplumların kendine özgü yapılarını belirlemesine yardımcı olur ve toplumlara bir kimlik kazandırır. Örgütlerinde küçük bir toplum olduğu ve toplumun kültür aktarıcısı olduğu düşünülürse her örgütünde kendi kültürü vardır (Çelik, 2002, s.37-38). Örgüt kültürü, üyelerinin paylaştığı normlar, inançlar, alışkanlıklar, beklentiler, etkinlikler, tutumlar, değerler gibi duygu ve davranışların ortak bir çerçevede toplanıp örgüt olarak algılanmasıdır (Balcı, 2001, s.181). Örgütsel kültür kavramı aslında Hawthorne'nin yaptığı farklı deneylerle ortaya koyulmaya çalışılsa da 1980'lere kadar eğitim alanında literatüre girmemiştir (Çelik, 2002, s.43). Örgüt kültürü kurumların ve çalışanların doğrudan başarısı üzerinde etkili olan bir etmendir. Çünkü kurumdaki bu kültür çalışanlarının davranışlarını hem biçimlendirir hem de yönetir (Alkan, 2008, s.59).

Ülkelerin siyasi, ekonomik, teknolojik, askeri gibi her alanda gelişimi eğitimle doğrudan bağlantılıdır. Günümüzde her alanda artan rekabetle orantılı olarak beklenen nitelikli insan gücü de değişmiştir. Özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte nicelik ve nitelik de daha seçici olunmaya başlanmıştır. Çünkü yetişmiş kaliteli insan gücü değişen ve gelişen bu dünyaya bulunduğu ülkenin güvenle girmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda mesleki ve teknik liseler karşımıza çıkmaktadır. Çünkü meslek liseleri Mesleki ve teknik eğitim genel

müdürlüğünün de misyonunda ve vizyonunda belirttiği gibi ülkelerin kalkınmasında temel rol oynar.

MTEGM misyonu;

“Ekonomik ve sosyal sektörlerin işgücü taleplerini mesleki ve teknik eğitim ile karşılamak, isteyenleri meslek sahibi yapmak, ulusal ve uluslararası standartlara uygun mesleki yeterliliğe sahip iş gücü yetiştirmek, mesleği değerli kılmak için strateji ve politikalar geliştirmek ve uygulamak.”

MTEGM vizyonu;

“Toplumsal sosyal ve ekonomik sektörleri ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliği ile kabul gören, milli manevi, mesleki değerlere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil işgücü yetiştiren, kalite değerleri oluşturulmuş lider bir kurum olmak.”

(Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü)

Kısaca kaliteli ve iyi eğitilmiş insan bir ülkenin en değerli sermayesidir. Bunu da ancak okullarda sağlayabiliriz. Güçlü okul kültürünü paydaşların hedef yönelimleri, öğretmenlerin amaçlara yönelik görüşleri, tutumları, inançları, velilerin tutumları, okul yönetiminin öğretim süreciyle ilgili yaklaşımları gibi birçok etmen belirler (Clariss D’sa, & Sheela, 2015, ss. 48). Okullar işlevi bakımından da kültürle iç içedir. Okulların işlevlerinden biri olan kültür aktarımı ve kültürün devamının sağlanması bu konuya ayrı bir önem katmaktadır. Bu sebeple artık günümüzde ülkeler eğitimin farklı boyutlarına da odaklanmaktadır. Çünkü okullarda sosyal örgütler olduğu için kültürel açıdan incelenmeleri gerekir. Yapılan araştırmalar etkili okul olmanın temel bağlayıcısı olarak etkili okul kültürü oluşturmanın olduğunu ortaya koymuşlardır (Şişman, 2013, s. 169). Güçlü bir okul kültürü öğrenciden yöneticiye kadar tüm paydaşları etkiler. Ortak ve etkili bir okul kültürü tüm paydaşların ortak ve benimsenen bir amaç, beklenti ve misyon etrafında toplanmalarını sağlar ve akademik başarıyı destekler (Balcı, 2001, s.187). Çünkü güçlü bir okul kültürü tüm paydaşları için bir şablondur ve tüm paydaşlar o şablonu şekillendirirken bir taraftan da o şablona uymaya çalışırlar (Clariss D’sa, & Sheela, 2015, s. 48). Eğitim örgütlerinde olumlu ve güçlü bir okul kültürü okul gelişimi için zemin hazırlarken aynı şekilde okulun tüm paydaşları da okulda hem nicelik hem de nitelik olarak arttırmak için katkıda bulunurlar.

Bu bağlamda çağın gerektirdiği özelliklere sahip, donanımlı insan profili yetiştirmeyi hedefleyen mesleki ve teknik liseler için okul kültürü çok önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü ülkenin iş gücünü ve piyasanın ihtiyaçlarını karşılamak, üretimde verimlilik sağlamak, işsizliği

azaltma, rekabet gücünü arttırma, modern dünyanın teknolojik, ekonomik vb. gelişimine katkıda bulunma gibi birçok önemli hedefi olan mesleki ve teknik liselerdeki başarının ve algının hala istenilen düzeyde olmadığı yadsınamaz. Oysaki bir ülke için bu kadar önemli olan bu eğitim örgütleri 1927'den beri yapılan çeşitli düzenlemeler ve iyileştirmelere rağmen hala ciddi problemler yaşamaktadır (Deniz, 2007, s.60-68). Bu da okullarda görev yapan öğretmenleri, yöneticileri, o okullarda okuyan öğrencileri, aileleri ve çevreyi olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz algılar okul kültürüne, okul kültürü de başarıya, paydaşlara yansımaktadır. Daha önce de önemle üstünde durulduğu gibi güçlü bir okul kültürü başarıyı etkileyen en önemli faktörlerdendir. Bu yüzden eğitim kurumları içerisinde büyük bir öneme sahip olan mesleki ve teknik liselerinde okul kültür boyutu tüm paydaşlar en önemlisi de ülke için şüphesiz üzerinde durulması gereken bir konudur.

2.2.2. Okul kültürünün öğeleri

Bir okulun misyon, vizyonu ve değerleri okulun kültürünü belirleyen en önemli öğelerden biridir. Okulun misyon ve vizyonu, okulun felsefesini ve standartlarını belirler. Her okulun bir misyon ve vizyonu vardır ve bunlar okulun sahip olduğu bütün değerleri, normları inançları kapsar. Başka bir ifade ile okulun aynasıdır (Confeld, 2016, s. 7). Okulun kültürünün merkezinde uzun vadeli olarak ortaya konulmuş bu misyon, vizyon ve amaçlar vardır. Merkezdeki bu misyon, vizyon ve amaçlar öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer üyelerin motive olmasını sağlar, okul liderlerine gelişim için enerji verir, öğrencileri öğrenmeye, velileri ve çevreyi okula destek ve katılımları için teşvik eder (Peterson & Deal, 2002, s. 13-14).

Okul üyelerinin doğru veya yanlış olarak değerlendirdikleri inançları da değerleri oluşturur (Maslowski, 2001, s. 9-10). Örgüt kültürü için beklentileri ifade eden değerler, örgüt üyelerinin davranışlarına yön vererek örgütün kültürü için neler yapmaları ya da yapmamaları gerektiğini belirler (Hoy & Miskel, 2015, s. 166-167). Nihai ve araçsal olarak ikiye ayrılan değerler örgüt kültürünün oluşmasında önemli bir payı vardır. Nihai değerler, kültürün oluşmasında sonuçken, araçsal değerler, bunların bir davranışa dökülmüş halidir. Okulun başarıya ulaşması nihai değerken, bunun için tüm paydaşların çok çalışma davranışında bulunması da araçsal değerdir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 57). Bu yüzden, değerler istenile bilirliliğin standartlarıdır ve bu değerler davranışlar için normlara dönüşür. Normlar, okulda neyin yapılması ya da yapılmaması gerektiğini ifade eder. Örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmaları gerekenler gibi veya öğretmenlerden ne ve nasıl giyinmeleri gerektiğinin beklendiği gibidir (Maslowski, 2001, s. 9-10). Yazılı ve formal olmayan kurallar

olan normlar, örgüt üyelerinin örgüt kültürüne yönelik algılarıdır ve bu normlar üyelerin davranışlarına yön verir. Ancak uyumlu olmalarından kaynaklı olarak normlar hızlı bir şekilde değişebilir (Hoy & Miskel, 2015, s. 166-167). Stoll ve Fink, paylaşılan amaçlar, başarı için sorumluluk, meslektaş dayanışması, sürekli gelişim, yaşam boyu öğrenme, risk alma, destek, karşılıklı saygı, açıklık ve kutlamalar olmak üzere okul kültürünü etkileyen toplam on adet kültürel norm belirlemişlerdir (Stoll, 1998, s. 10). İnançlar ise dünyayı, çevreyi ve insanları anlama şeklimizdir. Okulda da tüm paydaşlar okula yönelik bir anlayış biçimi geliştirirler. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine ve motivasyonlarına yönelik inançları buna birer örnektir (Peterson & Deal, 2002, s. 13-14).

Ritüeller, gelenekler ve seremoniler okul kültürünün görünen öğelerdir (Confeld, 2016, s. 8). Ritüeller belirli bir olay üzerine gerçekleşen sosyal davranışlardır (Maslowski, 2001, s.11). Bunlar okulun sahip olduğu değerlere ve okul yaşamına bir süreklilik kazandırmanın yanı sıra okul üyelerinin bir araya gelerek okulun misyon, vizyon ve amaçlarının pekiştirilmesini sağlar. Her okulun her gün, her ay veya her yıl gerçekleştirdiği ritüeller vardır. Her gün sabah günaydın diye selam vermek, iyi akşamlar diyerek vedalaşmak (Confeld, 2016, s. 8), bir öğretmen emekli olduğunda yapılan eylemler (Maslowski, 2001, s.11), okula yeni gelen öğrencilere kırtasiye setinin verilmesi, yeni gelen öğretmenlere okul üniformasının verilmesi gibi derin anlamı olan ve okulun kültürüne dahil eden uygulamalardır (Peterson & Deal, 2002, s. 30-32).

Gelenekler, geleneksel pilav günleri, hafta sonu kahvaltıları, öğretmenler günü yemeği, kermes gibi yıl içinde okulda bir anlamı olan önemli olaylardır. Gelenekler, okul içinde paydaşların nasıl davranacağını, etkinlikleri nasıl uygulayacağını belirler (Maslowski, 2001, s.11). Yılın öğretmeni, öğrenci okul birincisi, bahar kutlaması, mezuniyet töreni gibi bu geleneklerle öğrenci, öğretmen, yönetici, veliler ve çevre olmak üzere tüm paydaşlar okul kültürüne katkı sağlar ve kendilerini bu kültürün bir parçası olarak görerek motive olurlar (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 58). Diğer öğelere göre daha nadiren yapılan gelenekler, paydaşları okulun kültürel köklerine bağlamaya yönelik önemli özel uygulamalardır (Peterson & Deal, 2002, s. 30-32). Örgüt üyeleri diğer kültür öğeleri gibi geleneklerle okula karşı bir bağlılık geliştirirler. Gelenekler, örgüt üyeleri tarafından kendine özgü bir şekilde oluşturulur. Gelenekler, çoğu zaman örgüt kültürü için olumlu olsa da bazen örgüt kültürüne zarar verebilirler. Bu bağlamda dikkatli olunması gereklidir. Kısaca gelenekler, güçlü okul kültürünün oluşması, devamı ve güçlenmesi için bütün üyelerin farklılıklarını kapsayan etkinlikleri içermelidir (Doğan, 2017, s. 6). Seremoniler ise periyodik olarak gerçekleşen daha büyük olaylardır (Confeld, 2016, s. 8). Seremoniler de gelenekler gibi kültürün devamlılığı

bağlamında belirli aralıklarla yapılan kutlamaları içerir. Özellikle seremonilerde üyeler kültürün devamlılığı konusunda motive olur, güç toplar ve sosyalleşir (Hoy & Miskel, 2015, s. 173).

Tarih, hikayeler ve kahramanlar diğer önemli unsurlardır. Örgütler kurulur ve büyürler. Bu süreç içinde çeşitli hikayeler, mitler, kahramanlar ortaya çıkar. Zamanla biriken bu hikayeler, mitler, kahramanlar örgüt kültürünün temelini oluşturur ve daha sonraki üyelere aktararak kültürün devamlılığı sağlanır (Doğan, 2017, s. 7-8). Okulun geçmişini temsil eden tarih ve hikayeler okul kültürünü oluşturan diğer öğelerdir. Kültür uzun zaman alan bir süreçtir ve bu süreç içinde okulun tarihinin bilinmesi ve anlaşılması çok önemlidir. Çünkü okulun tarihi, okulun kültürünü oluşturan değerleri, yargıları ve inançları zamanla şekillendirir (Confeld, 2016, s. 9). Hikayeler gerçek olayları anlatsa da içinde o hikâyenin özelliğini öne çıkarmayı amaçlayan hayali anlatımlarda vardır ve bunlar ara ara anlatılarak efsaneleşir (Hoy & Miskel, 2015, s. 172). Hikayeler, insanların kolayca hatırlayacağı, duyguları ve anlamı hızlı, etkili ve güçlü bir şekilde sunarlar. Anlatılan hikayelerle üyeler hem okulun tarihini sağlamlaştırırlar hem de okulun misyon ve vizyonunu desteklerler (Peterson & Deal, 2002, s. 59).

Okul üyeleri için önemli olan geçmiş olaylar, okulun kültüründe efsane veya hikâye olarak yer alır ve sık sık anılırlar. Bu efsane ve hikayelerle birlikte belirli bir özelliği simgeleyen kahramanlar okul kültürünün oluşmasında diğer üyelere rol model olurlar. Oluşmuş efsanelerde, hikayelerde ve var olan örgüt kültüründe rol model olan karakterler örgüt kültürünü yansıtır ve sahip olunan değerlerin devamlılığını sağlarlar (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 58). Bunlar okulun temel değerlerini yansıtan okulun kurucu, öncü ve yenilikçi bir öğretmen, bir öğrenci, bir lider olabilir (Maslowski, 2001, s. 11-12). Bir okul liderinin okulun tarihini bilmesi, bir doktorun hastasının daha önceki sağlık durumunu, hastalığını ve tedavi sürecini bilmesi kadar önemlidir. Çünkü zamanla birikerek oluşan okul kültürünü yaratan temel özellikler okulun tarihinde yatar (Peterson & Deal, 2002, s. 50-51).

Eserler, mimari ve sembollerde olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir yeri olan kısmen görünür öğelerdir (Confeld, 2016, s. 10). Futbol maskotu, flaması, plaketleri gibi çekirdek değerleri temsil eden semboller, şekiller, eserler birer kültürel ikondur (Peterson & Deal, 2002, s. 71). Örgütler, özellikle okullar, kendi kimliklerini ortaya çıkarabilmek için çeşitli semboller, şekiller kullanırlar. Bu semboller, örgüte karşı aidiyet ve bağlılık duygusunu geliştirir ve dış çevrenin de örgütü tanımasını sağlar (Doğan, 2017, s. 10). Örneğin, okulun logosu, aldığı ödüller, okul takımı, takımın rengi, andaçlar, geçmiş başarılar, sözleriyle, davranışlarıyla ve giyimiyle okul lideri sembollere birer örnek olabilir (Confeld,

2016, s. 10). Okulların tiyatro, yemekhane, sınıf, bahçe, duvarlar, dinlenme alanları gibi mimari özellikleri de okulun kültürünü yansıtan bir diğer öğedir (Doğan, 2017, s. 10). Bir okulun mimarisi ve çevresi, insanları duygusal olarak etkiler, neye odaklanacaklarını belirler ve motive olmalarını sağlar (Peterson & Deal, 2002, s. 69-70). Okul binasının rengi, yapısı, öğrenciyi, çalışanları ve çevreyi oldukça yakından etkiler (Confeld, 2016, s. 10). Örneğin, kirli, dağınık, kırık, dökük, karanlık ve kasvetli bir sınıfta, öğrenciler ve öğretmenler mutsuz, umutsuz, odaklanamamış hissetmenin yanı sıra hem de öğrenme için hazır hale gelemmez. Ancak temiz, düzenli, uygun materyallerle donatılmış, aydınlık, renkli bir sınıfta ise hem öğrenci hem de öğretmen olumlu, motive, okulun bir parçası olmaktan mutlu, gururlu, umutlu, öğrenme ve öğretmeye adanmış bir şekilde okul kültürüne katkı sağlar (Peterson & Deal, 2002, s. 69-70). Kısaca, semboller, kahramanlar, efsaneler ve davranışsal kalıplar bir örgütün kültürel dokusunu belirler (Maslowski, 2001, s. 10-11).

2.2.3. Örgüt kültürü tipolojileri

Örgütün nasıl bir kurum olduğunu belirleyen kültür ve örgüt arasında sıkı bir ilişki vardır. Kültür örgütün şekillenmesinde, örgütte kültürün şekillenmesinde etkilidir. 1980'lerden beri kültür, örgütlerin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmüş ve arasındaki ilişki incelenmeye başlanmıştır (Morente, Ferràs & Žižlavský, 2018, s.54). Örgütsel kültür oldukça çok kullanılan bir kavram olmasına rağmen araştırmacılar arasında bu kavrama yönelik farklılıklar mevcuttur (O'Donnell & Boyle, 2008, s. 4). Bu incelemeler sonucu birçok farklı kültür modeli ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar ayrıca örgütün etkililiği ve örgütün diğer iç değişkenleri arasındaki ilişkiye de bakmıştır. Örgüt kültürünün, sistem ve çalışanlar üzerindeki etkisi de incelenmiştir (Sułkowski, 2013, s.173-174). Örgütsel kültür ve kültürün sınıflaması üzerine yapılan çalışmalarda, araştırmacılar örgütsel kültürün tanımı ve sınıflamasında inançlar ve değerler gibi bazı önemli öğelerde hem fikir olmuşlardır (Sarki, Adulhamid & Mahmood, 2017, s. 54-55). Örgüt kültürü kavramı, grup kültürü kavramını tanımlayan Hawthorne'nin çalışmalarıyla oldukça eskiye dayanır. Ancak 1980'lere kadar tek başına çalışılmış bir konu değildir. Araştırmalar, örgütlerin esnek, katı, destekleyici, kısıtlayıcı, yenileyici veya tutucu olabileceğini göstermiştir. Örgütlerin bu betimleyici kimliklerinin de oluşmasında kültürün önemli bir yeri olduğu da ileri sürülmüştür (Lunenburg, 2011, s. 1-2). Örgütsel kültürün sınıflaması üzerine Hofstede, Schein, Cameron, Quinn, Denison, Deal, Kennedy, Harrison ve Handy gibi araştırmacılar önemli araştırmalar yapmışlardır.

Geert Hofstede'ye göre, kültürel değişimler uygulamadaki değişimlerle farklılaşır. Bu değişimler örgütlerin ve böylece toplumun değişmesini sağlar (Morente, Ferràs & Žižlavský, 2018, s. 59-60). Hofstede, ulusal kültür ve örgütsel kültür arasındaki farka dikkat çekmiştir (Dauber, Fink & Yolles, 2012, s. 3). *Güç uzaklığı*; Hofstede'ye göre güç uzaklığı büyüdükçe, çalışanlar ile kurum arası hiyerarşi ve eşitsizlik artacaktır. (Hofstede, 2011, s.8-9). *Belirsizliği önleme*; bu boyuta göre geleceğe yönelik belirsizlik arttıkça karmaşa ve rahatsızlıkta artacaktır ki bu da örgütlerin yapılarını derinden etkileyecektir (Kurt, 2016, s.12-13). Bireyselliği benimsemiş kültürler mahremiyete önem verir, nasıl öğrenileceği eğitimin temel amacıdır, *ben dili* kullanılır. Topluluk kültüründe ise, *biz dili* kullanılır, uyum her zaman sağlanmalıdır, ilişkiler görevlerin üzerindedir ve bireyler grubun içinde ya da dışında olarak tanımlanır. Topluluk kültürünü benimseyen örgütlerde, yapmak için öğrenilir, bireyselliği benimseyen örgütlerde ise öğrenmek için öğrenilir (Hofstede, 2011, s.10; 1994, s. 2-3).

Edgar Schein, çok tabakalı kültürel model olarak da bilinen modelinde artefaklar, benimsenen inanç ve değerler ve varsayımlar olmak üzere üç derece önermiştir (Morente, Ferràs & Žižlavský, 2018, s. 60-61). Örgütte çıkan herhangi bir problem için ortaya atılan çözüm önerileri üyelerin varsayımlarını gösterir. Probleme yönelik belirli bir varsayımı benimseyen üyelerin çoğunluğu da grubun geri kalanını etkiler. Böylece paylaşılan inanç ve değerler paylaşılan varsayımlara dönüşür. Ancak bütün değerler varsayıma dönüşmez, sadece grubun sorunlarını ciddi anlamda güvenilir bir şekilde çözen değerler varsayıma dönüşür. Varsayımlarla uyumlu değer ve inançlar, örgüte bir kimlik kazandırarak örgütü bir arada tutar. Varsayımlar güçlendikçe, örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi de o ölçüde güçlü olur. Çünkü zaman içinde problemlerin çözümüyle pekişen varsayımlar bir gerçekliğe dönüşür (Schein, 2004, s. 28-33).

Cameron ve Quinn, örgütsel kültürü bir dizi kalıcı çekirdek değerler bütünü olarak görür (Acar ve Acar, 2014, s.20). Güç gösterisinin klasik bir yaklaşımı olan hiyerarşide, yönetici örgütün lideridir (Morente, Ferràs & Žižlavský, 2018, s. 62-63). Hiyerarşik örgütler, durağan, standart değerleri olan, karar alma süreci için iyi tanımlanmış yapıları olan örgütlerdir. Üyeler ve süreç bu kültür çeşidinde iyi organize olurlar (Tharp, 2009, s. 2-3). Hiyerarşi kültüründe örgütler resmiyete önem verir ve prosedürlere göre hareket ederler (Kurt, 2016, s. 23).

Deniel R. Denison, örgütü bir arada tutmayı ve örgütün varlığını sürdürmesini örgütsel kültürün temel iki fonksiyonu olarak görür (Morente, Ferràs & Žižlavský, 2018, s. 64). Problemleri tanımlamak için kullanılan bu model örgütsel kültür ve dört boyut arasındaki tutarlılığa odaklanır (Sułkowski, 2013, s. 177). Denison' un örgütsel kültür anketi kültürü,

uyarlanırlık, misyon, tutarlılık ve katılım olarak dört temel ögeye ayırır (Sarki, Adulhamid & Mahmood, 2017, 58).

Harrison ve Stoke, örgütsel kültüre örgüt ve sosyal çevre arası iletişime dayalı olarak dört boyut daha getirmişlerdir destekler (Morente, Ferràs & Žižlavský, 2018, s. 66). Örgüt ve çalışanlar arası karşılıklı güvene dayanan destek kültüründe kişiler makineden ziyade bir birey olarak görülür. Bu tip kültürlerde bireyler hedeflerine ulaşması için desteklenir (Wiseman, Ngirande & Setati, 2017, s. 244-245).

Deal ve Kenndy, örgütsel kültürü tanımlamak için iki kriter olduğunu ifade eder. Bunlardan biri, uygulamaların risk seviyesi ve bir diğeri de uygulamaların sonuçlarının ne kadar hızlı bir şekilde görüldüğüdür. Bu iki kriter kültürün dörde ayrılmasını sağlar (Sułkowski, 2013, s. 175). Deal ve Kennedy, örgütsel kültürü sıkı çalış- sert oyna kültürü, kabadayı kültürü, süreç kültürü ve şirketine oyna kültürü olarak dörde ayırır. Deal ve Kenndy, davranışları kahramanlar, ritüeller, efsaneler ve seremoniler gibi öğelerin şekillendirdiği düşündü için kültürün daha görünür boyutları üzerinde durmuştur (O'Donnell & Boyle, 2008, s. 5).

Harrison ev Handy' nin çok boyutlu kültür tapolojisi hem eski hem de en popüler kültür modellerinden biridir. Harrison her bir kültürü oluşturan dört örgüt kültürü çeşidi ortaya koymuştur. Bu kültürler güç, rol, görev ve insan odaklıdır. Her bir örgüt çekirdek değer olarak bu belirli normlardan birini veya birilerini tercih eder ve bu normlar örgüt üyeleri arasında paylaşılır. Böylece örgüt kültürü şekillenir. Bir örgüt çok nadire bu dört normun hepsini kültüründe içerir (Sułkowski, 2013, s.174). Handy'nin örgüt kültürü modeline göre, güç kültürünü benimseyen örgütlerde güç merkezden dağıtılır. Rol kültürünü benimseyen örgütler daha rasyonel ve prosedürlere odaklıdır. Görev kültürü ise uyumlu olmayı gerektirir ve yenilikçidir. Kişinin merkeze alındığı birey kültürü daha küçük gruplarda ve topluluklarda görülür (Aytaç, 2004, s.195).

2. 3. Mesleki Liseleri

2.3.1. Mesleki ve teknik eğitimin tanımı

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye' de de meslek liseler gelişen dünyanın gerektirdiği nitelikli ve ahlaklı iş gücü yetiştirme de önemli bir yeri vardır. Ülkelerin ekonomik, sosyal, politik, kültürel alanlardaki gelişiminin eğitimle bağlantılı olduğu kabul edilen bir gerçektir. Eğitim bireyi ve böylece toplumu doğrudan etkiler. Bu bağlamda da eğitimin içindeki diğer kurumlar gibi meslek liselerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Bireyleri ilgi ve

yetenekleri doğrultusunda gelecekteki mesleklerine hazırlamayı amaçlayan meslek liselerinin en önemli özelliği piyasada nitelikli iş gücü kadar ihtiyaç duyulan iş ahlakını vermesidir. Meslek liseleri nitelikli iş gücü yetiştirmeyi, üretimi arttırmayı, eğitimin kalitesini iyileştirmeyi, dünyanın ve ülkenin gerektirdiği bilgi ve beceri kazandırmayı, değişim sağlamayı, yenilikler için üst düzey beceri kazandırmayı, meslek ahlakı kazandırmayı, insan odaklı üretime dayalı kalkınmayı sağlamayı, girişimciliğe teşvik etmeyi, ulusal ve uluslararası arenada sosyal, ekonomik, kültürel, politik, askeri gibi alanlarda uyum sağlayıp gelişmeyi hedefler (Türkiye’ de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü, 2018, s. 21-22).

Bilim, teknoloji, sosyal alanlardaki hızlı değişimler ülkelerin endüstri sektörlerinde ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünü oldukça önemli hale getirmiştir. Çünkü gelişen teknoloji ve yenilikler üretici, girişimci, vasıflı, gerekli bilgi ve becerilere sahip, gelişen teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmeyi gerektirir. Bu ihtiyaçlar mesleki ve teknik liseleri ülkenin gelişimi için daha da önemli hale getirmiştir (Yazıcı, Türkmen ve Aydemir, 2015, s. 1631). İş hayatı ve toplumla iç içe olan meslek liseleri bu ihtiyaçlara karşılık vermek, ülkelerin küreselleşme sonucu karşılaşılabileceği sorunlara cevap verirler (Demir ve Şen, 2009, s. 39). Mesleki ve teknik liseler programları gereği çok yönlü bir eğitim vermektedirler (Yıldırım ve Şahin, 2015, s. 78).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinin 3. Fıkrasına göre mesleki ve teknik eğitim şöyle ifade edilir, “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkı da bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.” (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5102). Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin önemi yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ nun 14. Maddesinde şu şekilde vurgulanır, “*Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim- insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.*” (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5103). Mesleki eğitim, bireyi ülkenin, toplumun ve kişinin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gerekli bilgi, beceri ve ahlakı kazandırarak bir mesleğe hazırlamayı hedefleyen bir eğitimidir. Teknik eğitim ise meslek eğitimi için verilecek bilgi, beceri ve alışkanlıkların yanı sıra bireyin mesleğini icra edebilmesi için gerekli olan uygulamalı eğitimle birlikte ileri düzeyde bir meslek biliminin öğretilmesidir. Bu süre içinde bireyin teknolojik, sosyal, bilimsel, politik gelişmeleri takip ederek, bilgi, beceri ve yeteneğini

geliştirerek en iyi şekilde icra etmesi sağlanır (Tosun, 2010, s. 15). Bu liseler çeşitli mesleklere yönelik bir çeşit kariyer eğitimidir (Ukachi & Ejiko, 2018, s. 530).

Kısaca mesleki ve teknik liselerin bir ülkenin ihtiyaç duyduğu endüstriden tarıma kadar bütün hizmet sektörleri için vasıflı iş gücü yetiştirme görevi vardır (Kılıçtepe, 2016, s. 35). Bir ülkenin kalkınması eğitimle paraleldir. Eğitim insan yetiştirir, insan da bir ülkenin ve toplumun aktif en temel kaynağıdır. Bu sebeple insanın gelişmesi ülkenin gelişmesidir. Bir ülkenin iş gücü ihtiyacı eğitime yön verir, eğitim de iş gücünün ve istihdamın kalitesini belirler (Tosun, 2010, s. 24-25). Bu sebeple mesleki ve teknik liselere yönelik özendirici önlemler alınmalıdır. Fiziki ortamlarını düzeltme, gerekli araç ve gereç sağlama, laboratuvar geliştirme, burs verme, uygulamayı arttırma ve pansiyon sağlama gibi teşvikler sunulmalıdır (Şencan, 2008, s. 25). Ancak ülkemizde mesleki eğitim nicelik ve nitelik açısından henüz istenen seviyeye gelememiştir. 205-2015 arası meslek liselerine talepte bir artış görülse de 2017 yılından itibaren meslek liselerine talepte bir düşüş görülmektedir (Kavi ve Koçak, 2018, s. 1310).

2011 yılında 652 sayılı karar ile mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları “*Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü*” adı altında toplanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim öğretim programına göre mesleki ve teknik liseler AMP (Anadolu meslek programı) ve ATP (Anadolu teknik programı) olarak ikiye ayrılır. Her iki program için 9. Sınıfta bütün dersler ortaktır. 10. Sınıfa gelindiğinde bölüm seçilir ve 10., 11. ve 12. Sınıflarda alan dersleri görülür. 12. Sınıfa gelindiğinde ATP programındaki öğrenciler yaz tatili içinde staj yaparken, AMP programındaki öğrenciler okul dönemi içinde haftada 3 gün işletmelerde staj yaparlar (Sever, 2017, s. 87-89). Son sınıfta dersleri çoğunlukla uygulamalı olup, stajyer olarak kendi alanları ile ilgili işyerleri veya işletmelerde çalışırlar (Kavi ve Koçak, 2018, s. 1310). Artık günümüzde ülkeler mesleki ve teknik liseleri çağın gerektirdiği teknoloji ve bilgiyi anlayan, bunları aktif bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek olarak görmektedir ve bu beklenti doğrultusunda da programlarını geliştirmektedirler (Uçar ve Özerbaş, 2013, s. 242). Türkiye’de bu bağlamda geçmişten günümüze kadar projelerle, kanunlarla önemli adımlar atmaya çalışmıştır.

2.3.2. Mesleki ve teknik eğitimin tarihçesi

Meslek eğitimi de diğer eğitim kurumları gibi zaman içinde gelişerek bugünkü halini almıştır. Türkiye’de meslek liselerinin gelişimi 19.yüzyıla kadar gitmektedir. Cumhuriyet döneminden önce meslek eğitimi devletin bir politikası olmadığı gibi eğitim programlarında yer almıyordu (Demir ve Şen, 2009, s. 42). Tanzimat’ tan önce mesleki eğitim loncalar ve

ahilik teşkilatlarınca yürütölmekteydi. Tanzimat’la birlikte her alanda birçok değışiklik yapılmakla birlikte, bu dönemde dokumacılık, gemi inşaatı gibi farklı sanayi branşları açılmıştır (Tosun, 2010, s. 28). Osmanlı döneminde, mesleki okulların önemi Tanzimat’tan sonra Batı tarzı sosyal ve ekonomik gelişmişliği yakalamak adına iyiden iyiye artıyordu. Ülkenin kaynak zenginliğine rağmen bunları işleyecek nitelikli iş gücünün olmaması en büyük sorunlardandı. Bu sebeple, bu eğitimsizliği ortadan kaldırmak ve ülkenin gelişmişliğini sağlamak için Avrupa’ ya öğrenciler gönderilmiştir. Yine de istenen gelişme gösterilememiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015, s. 81).

Osmanlı döneminde batıdaki gelişmelere müteakiben mesleki eğitimin önemi anlaşışa da savaşlardan, mali yetersizliklerden ve toplumun ilgisizliğinden kaynaklı olarak mesleki eğitimde bir gelişme olmamıştır (Tosun, 2010, s. 31). Sanayi devrimiyle birlikte tüm Avrupa’da fabrikalar gelişmeye başlamış, ülkelerin ekonomileri ve toplumsal yapıları değışmeye başlamıştır. Osmanlıda diğer ülkeler gibi bu gelişmelere kayıtsız kalamamıştır. Osmanlıda da fabrikalar bu yönde yenilikler yapmaya başlamıştır ancak bu fabrikalarda çalışacak nitelikli iş gücünün olmaması meslek okullarının açılmasına neden olmuştur. Bu amaçla ilk önce terzilik, dericilik, demircilik, marangozluk gibi çeşitli alanlarda eğitim veren ıslahhaneler açılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015, s. 81). Konya, Ankara, İzmir, Bursa, Diyarbakır, Aydın, Kastamonu, İstanbul, Edirne erkek sanat okulları Cumhuriyet dönemine kadar ulaşan mesleki eğitim veren okullardır. Kızlara yönelik ise 1869-1879 yılları arasında Üsküdar kız sanayi mektebi ve Yedikule kız sanayi mektebi faaliyete geçmiştir (Tosun, 2010, s. 31).

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte meslek okullarının bir devlet politikası olarak süreci 1924 yılında çıkan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla başlar (Sever, 2017, s.87). Cumhuriyet döneminde askeri başarının eğitimdeki başarıyla tamamlanması vurgulanmıştır. Özellikle teorik bilgidен ziyade uygulamanın bireyleri sosyal ve ekonomik alanda etkili kılacağı belirtilmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015, s.81). Cumhuriyet dönemiyle birlikte bir devlet politikası haline gelen mesleki eğitim, eğitim programlarında da yer almaya başlamıştır. Atatürk özellikle meslek okullarına dikkat çekmiş ve meslek eğitiminin önemini şu sözleriyle vurgulamıştır; “Varmak zorunda olduğumuz düzeye, bugünkü kadar uzak kalışımızın mühim sebeplerinden biri sanata ve sanatkarlığa gerekli derece de önem verilmemiş olmasıdır.” (Demir ve Şen, 2009, s. 42-44). Bu dönemde büyük ve küçük sanayinin kurulup gelişmeye başlamasıyla birlikte iş gücü ihtiyacında da bir artış olmuştur. Yapılan çalışmalarla ve John Dewey, Kühne, Ömer Buyse gibi yabancı eğitim uzmanlarının hazırladığı rapora istinaden 1927’ de “Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. İhtiyaçlar doğrultusunda ülkenin çeşitli bölgelerinde

tornacılık, marangozluk, inşaat, demircilik, motorculuk, elektrik, moda-çiçek, biçki, dikiş gibi alanlarda meslek okulları ve kurslar açılmıştır (Tosun, 2010, s. 33-34).

Eğitim – öğretim hakkında önemli kararların alındığı şuralar 1923 yılından itibaren yapılmaya başlanmıştır. Bu şuralar aldığı kararlar ile meslek okulları açısından oldukça önemlidir. Bu şuralarda meslek okullarının yapısı, ihtiyaçları, geliştirilecek alan ve programları konusu gündeme gelmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015, s. 88). Bu şuralar içinde 1999 yılında yapılan 16. Şura mesleki ve teknik öğretim adıyla yapılmıştır. Şuranın gündemi incelendiğinde, şuranın mesleki ve teknik eğitim, istihdam, finansman ve yüksek öğretime geçiş gibi mesleki ve teknik eğitimle ilişkili konulara yer verdiği görülmektedir. Alınan kararlar incelendiğinde ise meslek eğitimi veren kurumların programlarının gelişen teknolojiyi takip etmesi ve ona göre düzenlenmesi, çağın gerektirdiği şekilde önem ve eğitim verilmesi, bilginin yanında teknoloji ve uygulamayı da paralel şekilde yürütmesi, mesleki eğitimden engellilerinde yararlanacağı biçimde düzenlenmesi gerektiği, girişimci, öz güven sahibi, kültürel, sanatsal, teknolojik, sosyal, bilişsel alanlarda kendini geliştirmiş, problem çözebilen, etkili iletişim becerisine sahip, teknoloji ve bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirme, uluslararası standartlarda eğitim verme ve istihdam edilebilecek iş gücü yetiştirme gibi kararlar alınmıştır (13-17 Kasım, 1999, XVI. Milli Eğitim Şurası). Yapılan şuraların yanı sıra, “Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi” (OSANOR), “Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi” (METEP), “Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi” (METGE) ve “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Güçlendirilmesi Projesi” (MEGEP) gibi çeşitli projelerle meslek okullarının niteliği arttırılmaya çalışılmış, okul-iş dünyası arası ilişkilerin güçlendirilmesi ve meslek okullarının canlandırılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015, s.88-89). 1977-1978 yılları arasındaki OSANOR projesi ile meslek liseleri okul dışına açılmaya başlamıştır. İş dünyası ve meslek liseleri arasında bir bağ kuran bu proje 1982-1983 yılları arasında başlatılan METEP projesi ile yaygınlaşmaya başlamıştır (Sever, 2017, s. 87-89). 1986 yılında da METGE projesi uygulanmaya konmuştur. Bu proje ile mesleki ve teknik okullarda öğrenilen bilgiyi işletmelerde ve atölyelerde uygulamalı olarak kullanmak amaçlanmıştır (Gün, 2018, s. 8-9). 2000 yılında başlayan MEGEP projesi, Türkiye’ de ki iş gücü ihtiyacına göre piyasanın gereklerine cevap verebilecek vasıflı eleman yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu proje kapsamında mesleki eğitim veren kurumların programları da uluslararası mesleki eğitim veren kurumların standartlarına göre düzenlenmeye çalışılmıştır. 2004-2005 yılları arasında pilot uygulamayla başlayan bu proje, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı itibariyle de bütün mesleki eğitim veren okullarda uygulanmaya başlamıştır (Uçar ve Özerbaş, 2013, s.242). MEGEP projesi mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencileri vasıflı birer eleman olarak

yetiştirerek, ulusal ve uluslararası düzeyde istihdamlarını sağlayarak ülkemizin mesleki eğitimdeki niteliğini arttırmayı amaçlamıştır (Tekindal, Ertekin ve Tekindal, 2010, s.24). Bu proje ile modüler sisteme geçilerek öğrencilerin okulun imkanları dahilinde uzmanlaşacakları bölümleri seçmeleri sağlanmıştır (Gün, 2018, s. 8-9). 2011 yılından itibaren de mesleki ve teknik eğitim veren bütün ortaöğretim kurumları “*Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü*” adı altında birleşerek bu günkü halini almıştır (Sever, 2017, s. 87-89). Meslek okullarının karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini değerlendirmek amacıyla 2014-2018 yılları arasında yapılan 10. Beş yıllık plan da okul- iş dünyası arasındaki bağın güçlenmesi, katılımın artırılması, teoriden ziyade uygulamaya önem verilmesi, mesleki okullara yönelik rehberlik hizmetlerinin artırılması, finansman sağlanması, ihtiyaç analizleriyle gerekli yeniliklerin yapılması gibi planlamalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015, s. 88-89).

Ahilik ve lonca teşkilatlarıyla 13.ve 18. Yüzyıllar arasında başlamış olan mesleki eğitimin günümüze kadar ulaşmasını sağlayan okulların temeli 19. Yüz yılda atılmıştır. Osmanlı devleti döneminde çoğunlukla savaşlar için asker veya savaşta kullanılacak araç ve gereçler için mühendis ve personel yetiştirmek için mesleki eğitim verilmiştir. Cumhuriyet’in ilanıyla hem kız hem de erkek çocuklar için çeşitli kurslar ve okullar açılmıştır. 1933’ de mesleki ve teknik eğitim 2287 sayılı yasa ile “Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü” nün kurulmasıyla daha çağdaş bir görünüm almıştır. Bir diğer yapı taşı ise 1974 yılında düzenlenen 9. Milli eğitim şurasında mesleki eğitim veren okullara *lise* ismi verilmesidir. Bu mesleki ve teknik liseler, ülkenin ve bireyin ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda gelecekteki mesleğine bilgi, beceri, tutum kazandırarak en verimli biçimde yetişmesini sağlamanın yanı sıra bireyin kişisel gelişimini de sağlar (Kuşbaşı, 2008, s.2-4). Bu sebeple, mesleki ve teknik liseler bir ülkenin teknolojisinin, biliminin, sanayisinin, ticaretinin, politikasının, ekonomisinin, sosyal, kültürel hayatının gelişmesinden önemli rol oynayan kurumlardan biridir (Durmuşçelebi ve Deliktaş, 2017, s. 1). Kısaca Mesleki ve teknik liseler diğer okullardan farklı olarak bireyi doğrudan gelecekteki mesleğine hazırlar (Özcan, 2010, s. 10).

2.3.3. Meslek liselerinin okul kültürü

Ülkelerin eğitim sistemleri toplumun bilgi, beceri, norm ve değerler gibi olgularını gelecek nesillere aktarırlar. Eğitim sistemi içindeki her kurumun oluşturduğu bu kültür ve kültür aktarımı okulların misyon-vizyon, üyeler, çevre gibi birçok faktöre bağlı olarak değişir. Mesleki ve teknik liseler iş piyasası ve istihdam ile doğrudan ilişkili olduğu için çevre ile uyumlu olma durumundadırlar. Bu okulların hayatta kalma ve varlıklarını sürdürme arayışı, değişen toplum ve çevresiyle birlikte örgütsel kültürlerini de etkiler. Bu kurumlardan okul

kültürü daha dışa dönük, uyumlu, müşteri odaklı ve karşılıklı ilişkiye dayanır (Polishchuk, 2015, s.112). Velilerin, çevrenin, iş dünyasının ve ülkenin beklentisinin yanı sıra bu okullarda grup normları ve çalışma prensipleri de okul kültürünü etkiler. Mesleki ve teknik liseler, bireyin ve ülkenin ihtiyaç ve isteklerine göre gerekli alanlarda çağdaş gelişmeleri göz önüne alarak meslek kazandırır. Her eğitim kurumunda olduğu gibi mesleki ve teknik liselerinin de kendine has örgüt kültürleri vardır. Bu okullar iş dünyası ve toplumla doğrudan ilişki içinde olduğu için bu okullarda örgüt kültürü oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra iş hayatının küçük bir simülasyonu görevi gören meslek liseleri hem okul içinde hem de okul dışında olumlu bir örgüt kültürü oluşturmalıdır (Sönmez, 2006, s. 87-88).

Bir kurum kültürünü okulun kuralları, amacı, ilkeleri, liderlerin sloganları, semboller, hikayeler, modeller, ritüeller gibi pek çok etmen belirlerken mesleki ve teknik liselerin ülkenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılama gibi bir misyonlarının olması, bu okulların kültürünü belirleyen en belirgin özelliklerden biridir (Polishchuk, 2015, s.115). Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bilinen bir gerçektir. Meslek liselerinin de ekonomi, ülke gelişimi gibi önemli misyonları göz önüne alındığında bu okullarda okul kültürünün ne kadar hayati olduğunu görebiliriz. Meslek liselerinde okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki bu ilişki de dolaylı bir şekilde nitelikli iş gücü başarısını ve toplumsal kalkınmayı etkileyecektir. Bu sebeple mesleki ve teknik liselerde olumlu ve güçlü bir okul kültürünün oluşturulması oldukça önemlidir (Demirtaş, 2010, s. 209-211).

Mesleki ve teknik liselerde programlarıyla, bölümleriyle, çevreyle ilişkileriyle, öğrenci yetiştirme şekilleriyle, uygulamalarıyla, fiziki ortamlarıyla kendilerine has bir örgüt kültürü geliştirirler. Velilerin, çevrenin, öğrencinin, iş dünyasının, ülkenin beklentisi bu okullarda örgüt kültürünün oluşmasında büyük rol oynar (Sönmez, 2006, s. 88). Şimşek ve Altinkurt' un (2010, s.385) yaptığı çalışmaya göre, meslek liselerinde güçlü ancak geliştirilmesi gereken bir kültür vardır. İstihdam, etkili iletişim, katılım, demokratiklik, motivasyon, iş birliği gibi boyutlarda kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ancak genel olarak mesleki ve teknik liselerin bu boyutlarda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Şimşek ve Altinkurt, 2010, s. 385). Anlaşılacağı üzere, bu okullarda okul kültürünün göz ardı edilmesi okulun kimliğinden öğrenci başarısına, verimlilikten okulun etkililiğine kadar pek çok alanda olumsuzluklara neden olmaktadır. Özellikle meslek liseleri bireyleri ekonomi de farklı sektörlere hazırladığı için ayrıca önemlidir (Rifma, Rustinal, & Meizatri, 2018, s. 27-28).

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın konusu olan “*Öğretmen Algılarına göre Mesleki ve Teknik Liselerin Okul Kültürü*” ile ilgili çok kısıtlı da olsa benzer çalışmalar mevcuttur. Bu konu ile ilgili ve önemli olduğu düşünülen araştırmalara aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Leblebici (2016, s.72), “*Öğretmen Algılarına Göre Meslek Liselerinde Örgütsel İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” konulu bir çalışma yapmıştır. Konya’da gerçekleştirilen çalışmada 221 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda görev kültürü boyutunun örgüt kültürü boyutunda ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bir diğer sonucu ise öğretmenlerin meslek liselerinin prestijini iyi bulmadıkları ortaya çıkmıştır.

Meslek liselerinde yapılan bir diğer çalışma da Alkan’a (2008, s.125-128) aittir. “*Meslek Liselerinde Okul Kültürü ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Ümraniye İlçesi Örneği)*” adlı araştırma, meslek liselerindeki öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul kültürünün cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, branş, çocuk sahibi olma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Uzun (2008, s.48-52), “*Meslek Liselerinde Görev yapan Öğretmenlerin Okul Kültürünü Algılama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmasını İstanbul ilinde 117 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin okulun değer ve inançlarına sahip çıktıkları, okulda güven ortamının sağlandığı, okul ortamının motive edici olduğu ve okul kültürüne katkı sağladığı bulunmuştur.

Oğulluk (2010, s.121-130) ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürü algı düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırma Tokat ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 24 yönetici ve 215 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin okul kültürü algısı yöneticilere göre daha düşüktür. Öğretmenler, okul kültürünün sağlanması için yapılan etkinliklerin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul kültürü algısı unvan, cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, yaş, kıdem gibi değişkenlere göre de farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Süzer (2010, s.69-70) “*Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü (Balıkesir İli Örneği)*” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, Balıkesir ilinde Genel lise, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin

görev yaptıkları kurumlarında örgüt kültürünü nasıl algıladıklarını belirlemektir. Araştırmanın sonucuna göre bu üç lise türünde görev kültürü en önde gelen boyut olmuştur. Daha sonra bu sırayı bürokratik kültür, başarı kültürü ve destek kültürü izlemiştir.

Polat (2013, s.52-55), “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları ve Okul Etkililiği Üzerine Bir Çalışma” konulu çalışmasının amacı, Mesleki ve Teknik Eğitimi veren Meslek Liselerinde yöneticilerin liderlik tarzları ve okullarla etkileşimini belirlemektir. Toplam 249 öğretmen ve yöneticiye uygulanan anketin sonuçlarına göre yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Liderlik puanları arttıkça buna orantılı olarak performansları da artmıştır.

Narsap (2006, s.215-217), genel ve mesleki liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürü algılarını belirlemek üzere “Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü” konulu bir araştırma yapmıştır. İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Kartal, Beşiktaş ve Zeytinburnu ilçeleri orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşan evrenden toplam 702 öğretmen ve yönetici örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre genel lise ve meslek liseleri arasında örgüt kültürü açısından çok büyük farklılıklar bulunmasa da meslek liselerinin lehine olan birtakım farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin, genel liseler yüksek akademik beklentilerde daha yüksek seviyede iken, meslek liseleri öğretmenlerin okula uyumu, yönetimle öğretmenler arası ilişkiler, öğrenci merkezli eğitim gibi konularda daha üst sıralardadır.

Deniz (2007, s.125-130), “Mesleki ve Teknik Liselerde Meslek Dersi Öğretmenleri ile Genel Bilgi- Kültür Dersi Öğretmenlerinin Kurum Kültürünü Benimseme Düzeylerinin Mukayeseli İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” konulu yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin alanlarına göre kurum kültürünü benimseme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. 400 katılımcıdan anket yoluyla toplanan verilere göre kültür dersi öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında kurum kültürünü benimseme bağlamında çok büyük ayrılıklar görülmemiştir. Ancak kültür dersi öğretmenleri “Sosyal ve Özlük Hakları ile Yasal Statü” değişkenini kendi durumları açısından meslek dersi öğretmenlerine göre yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Uzun (2016, s.68-70), “Bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları” adlı yüksek lisans tezinde okul kültürüne yönelik öğrencilerin algılarını incelemiştir. Konuyu semboller, aidiyet, iletişim ve güç mesafesi olarak dört başlıkta ele alan araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Bilecik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10., 11. Ve 12. Sınıf öğrencilerinden “Kişisel bilgi formu” ve “Okul kültürü ölçeği” ile veri

toplamaştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yaş ve sınıf seviyelerine göre dört boyut arası farklılıklar bulunmuş olup, genel olarak bu boyutların olumlu düzeyde olduğu görülmüştür.

“İstanbul İli Avrupa Yakası Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Meslek Grubu Öğretmenlerinin Yönetime Katılma Düzeyleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Çit (2012, s.111-112), meslek dersi öğretmenleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 572 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri örgüt kültürü algılarıyla doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Ancak yine de öğretmenlerin yönetime katılma düzey algıları beklentinin altında çıkmıştır.

Duranay (2005, s.53-54), “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde çeşitli liselerin etkili okul olma düzeylerini incelemiştir. Bu bağlamda etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve okul kültürü ve çevresi ve veliler olmak üzere dört boyutu normal liselerde, meslek liselerinde, Anadolu liselerinde ve fen liselerinde incelenmiştir. Araştırmaya katılan 400 öğretmenden toplanan verilere göre fen liseleri ve Anadolu liselerinin etkili okul olma düzeyi normal liseler ve meslek liselerine göre daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin okul kültürü algısının bayan öğretmenlere daha yüksek olduğu, ancak genel olarak bütün lise tiplerinde etkili okul kültür algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Gün (2018, s. 59-62), “Meslek Lisesinde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları” tezinde mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören kız öğrencilerin okula yönelik tutumlarını çeşitli değişken açısından ele almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kız öğrencilerin okula yönelik tutumları, sınıf düzeyine, sosyo-ekonomik düzeye, devam-devamsızlık durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup, bölüme, aile yapısı durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciler daha popüler, iş imkânı daha yaygın olan çocuk gelişimi gibi bölümleri tercih etmektedir. Geniş aileye sahip olan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının çekirdek aileye sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Biltekin (2013, 71-72), “Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Kayseri İli Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmen, öğrenci, okul kültürü gibi boyutları değerlendirmiştir. Cinsiyet, okulun devlet veya özel olması, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin aile, veli, çevre ve okul kültürü boyutlarında algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre ise meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha düşük

olduğu tespit edilmiştir. Kıdem değişkenine göre ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürü algısı daha yüksektir.

Eyüpoğlu (2006, s. 254-265) “Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü” adlı çalışmasında okul kültürünü oluşturmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda bulunulan yıl gibi değişkenlerini değerlendirmiştir. Cinsiyete kadın öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yaş değişkenine göre 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul kültürüne daha çok katkı sağladığı, kıdeme göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının daha yüksek olduğu ve okulda çalışılan yıl değişkenine göre ise 7-10 yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Atalay ve Balcı (2018, s.15-18), “Meslek Lisesi Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Okul: Bir Metafor Çalışması” adlı çalışmalarının amacı, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmen ve okuyan öğrencilerin okul kavramı algılarını incelemektir. Bu nitel araştırmanın sonucuna göre, mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin okullarına yönelik algılarının olumsuz olduğu tespit edilmiş. Ayrıca öğrenciler okullarının engelleyici, kavgaya müsait bir ortam olduğu ve olumsuz bir imaja sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler de ise 1-5 yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerin, 5 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlere göre mesleki ve teknik liselere yönelik daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Atay (2016, s. 45-48), “Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Yöneticilerin Okul Kültürü Algılama Seviyelerinin İncelenmesi” adlı nicel araştırmasında yöneticilerin okul kültürü algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, mesleki ve teknik liselerde daha çok erkek yöneticilerin görev yaptığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre oku kültürüne yönelik anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Branş değişkenine göre de mesleki ve teknik liselerde görev yapan yöneticilerin çoğunun meslek dersi öğretmeni olduğu, ancak branş değişkenine göre okul kültürüne yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem değişkenine göre de genelde yöneticilerin kıdemli olduğu, ancak kıdem değişkeninin okul kültürü algısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Ersarı (2008, s. 85-91), “Meslek Liselerinde Yaratıcı Okul Kültürü Oluşturmada Meslek Dersi Öğretmenlerinin Rolü” adlı çalışmasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum ve okul da çalışılan yıl değişkenine göre mesleki ve teknik liselerdeki okul kültürüne yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak yaş ve branşa göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yaş olarak daha ileriki yaşlardaki öğretmenlerin genç öğretmenlere

göre okul kültürüne yönelik daha yaratıcı olduğu, branşa değişkenine göre de meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine göre okul kültürüne yönelik daha yaratıcı olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Green (2005, s.112-117) tarafından yapılan öğretmenler, ebeveynler ve öğrencilerin şehir bölgelerindeki iki Teksas okulunun etkili okul özellikleri algıları üzerine yapılan doktora çalışmasında amaç, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin öğretimsel liderlik, açık hedefler, güvenli eğitim ortamı, olumlu okul iklimi, temel beceriler, aile ve çevre katılımı, mesleki gelişim ve öğretmen katılımı boyutlarına göre okullarının etkili okul olma derecesini belirlemektir. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasında güvenli eğitim ortamı, olumlu okul iklimi, öğrenciden yüksek akademik beklentiler, sık sık öğrenci değerlendirilmesi ve temel beceri ve başarının yönetimi boyutlarında bir fikir birliği bulunmuştur. Öğretmenler ve aileler okullarının etkili öğretimsel liderlik, açık ve net hedefler belirleme, eğitim için fırsatlar sunma boyutlarında okullarını etkili bulmuşlardır. Aileler ve öğrenciler aile katılımını yeterli görürken öğretmenler bu boyutu eksik görmüşlerdir.

Smith (2007, s.56-58) tarihinde yaptığı “Büyük Bir Kentsel Okul Bölgesinde Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” isimli tezinde “Okul Kültür Ölçeği” kullanılarak etkili okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Etkili okul ölçeğindeki 6 (altı) bağımsız değişken ve öğrencilerin okuma ve matematik notları da bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, etkili okul algısı düştükçe öğrencilerin başarılarında da bir düşüş gözlenmiştir.

“Okul Kültürü ve Okul Performansı” adlı tezinde Maslowski (2001, s.120-125);

1.Hollandalı ortaokulların kültürel özellikleri nelerdir ve bu özellikler okulun bağlamından etkilenir mi?

2. Hollanda'da ortaokulların performansı okul kültürü ile ilgili midir? sorularından yola çıkarak okul kültürü ve okul etkililiği arasındaki alaka düzeyini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ortalama sınav puanları ve okulun performansı dikkate alındığında, öğrenci başarısı ile okulun kültürel boyutlar arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır. Esnek yönelimli okulların öğrenci başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Okul kültürü üzerine yapılan araştırmalardan biri de Pniewski (2017, s.23-27)'in Barren County Lisesin de yaptığı “Yönetici ve Öğretmen Algılarına göre Okul Kültürü” yüksek lisans tezidir. Yönetici ve öğretmenlerle çalışılan bu araştırmanın amacı hem öğretmen hem de yöneticilere göre okul kültürü algısının farkını değerlendirmektir.

Araştırmanın sonucuna göre, okul kültürünün geliştirilmesi öğretmenler ve yöneticiler arasındaki diyalogun artmasına, öğrenci başarısında bir yükselmeye neden olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise, genel okul kültürünün iki alt grup (öğretmen ve liderlik) arasında çok benzer şekilde algılandığını, ancak farklı algılanan okul kültürünün alanları olduğunu ve geliştirilirse öğretmen ve öğrenci öğrenimi ve başarısı için önemli kazanımlara yol açabileceğini göstermektedir.

Leonard'un (1997, s.320-335) yaptığı "Okul Kültürünün Boyutlarının Anlaşılması" konulu araştırma okul kültürü olgusuna farklı bir perspektiften bakarak konuyu derinlemesine ele almıştır. Bu çalışmanın amacı, değer yönelimlerini, bu değer yönelimlerindeki belirgin değişimleri ve sonuçta ortaya çıkan değer güvencesini inceleyerek okul kültürünün karmaşıklığı ve dinamikleri hakkında araştırma yapmaktır. Bu nitel araştırma kentte bulunan çok kültürlü Hillside ilkokulda 5 (beş) haftalık bir gözlemi içermektedir. 2 hafta süreyle iki öğretmen grubunu ayrı ayrı gözlemlemiş ve diğer okul üyeleri de araştırma boyunca gözlemlenmiştir. Ayrıca 19 katılımcıyla da yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, geleneksel olarak okul kültürü ile anılan paylaşılan değer, inanç, tutumların yanı sıra aslında kültür paylaşılmayanlardan da oluşuyor. Başka bir ifade ile, paydaşların paylaşabileceklerinin yanı sıra sosyal olarak ortaya çıkan farklılıklar, anlaşmazlıklarda kültür boyutunu oluşturmaktadır.

Piotrowsky (2016, s.61-65) "Liderliğin Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu çalışmasında okul liderliğinin okul kültürü üzerindeki yordayıcı ilişkisini incelemiştir. Standartlara dayalı eğitim reformu talepleri göz önüne alındığında, her okulun amacı öğrenci başarısıdır. Bu çalışmada Gruenert ve Valentine tarafından geliştirilen 35 maddelik Likert tipi Okul Kültürü Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, liderliğin okul kültürü üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkisi olduğu doğrulanmıştır. Öğrenme Ortaklığı Kültürü olan okullar ile öğretmenlerin o okullarda kalması arasında ve Öğrenme Ortaklığı Kültürü olan okullar ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Timor'un (2003, s.326-332), "İsrail'deki ortaokullarda bulunan personel tarafından algılanan öğrenme engelli öğrencilerin dahil edilmesi bağlamında okul liderliği, okul kültürü ve okul yapılarının incelenmesi" adlı çalışmasının amacı, okul liderliğinin, okul yapılarının ve okul kültürünün kapsayıcı unsurlarla nasıl bir ilişki içinde olduğunu ve katılım düzeyinin ne ölçüde olduğunu belirlemektir. Araştırma yöneticiler, öğretmenler ve danışmanların katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, İsrail'in Tel Aviv kentinde beş ortaokulda gerçekleştirildi. Araştırmanın sonucuna göre, birçok okul eski yönetim anlayışından yeni

yönetim anlayışına geçiş sürecinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yönetimi iyileştirme sürecine göre katılım sürecinin daha yavaş ilerlediği ortaya çıkmıştır.

Wang'ın (2017, s.214-218), “Çin'de Teknik ve Mesleki Eğitim: Katılımcıların Özellikleri ve İşgücü Piyasası Getirileri” adlı doktora tezi Çin'deki mesleki ve teknik lise eğitiminin özelliklerini, katılımcıları ve piyasada iş gücü olarak etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki ve teknik liselerdeki öğrencilerin genel liselere nispeten daha dezavantajlı aile geçmişine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, işgücü piyasası etkileri açısından mesleki ve teknik liselerin istihdam oranı, tam zamanlı çalışma ve ücretler gibi konularda olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Paynter (2017, s.78-80), “Öğrencilerin Gelişebildiği Bir Okul Kültürünü ve İklimini Keşfetmek: Alternatif Bir Eğitim Lisesinde Okul Kültürü ve İklimine İlişkin Temel Paydaş Algılarını Yakalamak için Odak Grup Metodolojisini Kullanma” adlı tezi ise öğretmen, öğrenci, diğer okul personeli, aileler gibi okulun tüm paydaşlarını içermektedir. Araştırma nitel bir eylem araştırması olup tüm paydaşların okul kültürü ve iklimi algılarını belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul iklimini ve kültürünü geliştiren okullarda öğrencilerin okula yönelik daha olumlu bakış açısına sahip olduğu bulunmuştur.

Davis'in (2018, s. 44-45), Arkansas'da başarılı ve akademik olarak daha başarısız okullarda öğrenci başarısı ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel tezinde, öğrenci değerlendirme verileriyle ilgili olarak mesleki dayanışma, iş birliği, etkililik ile ilgili mevcut bilgilere katkı sağlamayı amaçlamıştır. Arkansas'daki öğrenci başarısı yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeyi düşük okulların kültürünü belirleyen özelliklerin neler olduğu sorusundan yola çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna göre bir okulun iş birlikçi bir kültüre sahip olması hem başarılı öğrenciler hem de sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler arasında olumlu bir korelasyon yarattığı görülmüştür.

Horton'un (2018, s. 94-95), New Jersey ve New York'taki seçilmiş devlet ortaokullarında okul iklimi ve okul kültürünün tanımlayıcı bir çalışması olan tezinde, odak okullar ve ödül okullarının okul iklimi ve okul kültürünü betimlemektir. Ödül odaklı okulların iş birlikçi okul kültürüne ve yüksek derecede güvene sahip oldukları, seminerler gibi kişisel gelişim ve okulu iyileştirme politikalarına değer verdikleri görülmüştür. Diğer okulların ise daha çok binalarının kişisel ve mesleki refahını geliştirme taraftarı oldukları görülmüştür.

Huang (2001, s.159), Liselerde okul kültürüne yönelik öğretmen algıları adlı çalışması iş memnuniyeti, iş birliği, öğretmen-öğrenci iletişimi, adalet, öğrenci disiplini, öğretimsel

liderlik gibi boyutlarda cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığını incelemiştir. Araştırmanın öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur.

Finley'in (2002, s. 116-118), öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerine yaptığı durum çalışmasında okulun fiziki yapısının okul kültürünü ve iklimini etkilediği, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul güvenliği algısının okulun fiziki yapısına ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıflarını daha güvenli buldukları, cinsiyete göre ise erkek öğretmenlerin okul kültürü algısının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca daha kıdemli öğretmenlerin okul kültürüne yönelik daha düşük algıya sahip oldukları görülmüştür.

Pervez, Dahar ve Maryam (2017, s.567) çalışmasında okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenci başarısı ve okul kültürü arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürü olumlu anlamda geliştikçe öğrenci başarısında da artış gözlenmiştir.

Melesse ve Molla'nın (2018, s. 200-201), öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle gerçekleştirdiği çalışma, okul kültürünün öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, olumlu okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler arası iş birliği ve iletişimin de okul kültürünü olumlu anlamda etkilediği ortaya çıkmıştır.

Rifma, Rusdinal ve Meizatri'nin (2018, s. 27-28) "Meslek Liselerinde Okul Kültürü" adlı nitel çalışmalarında gözlem ve görüşme kullanarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okullarındaki uygulama ve pratikte okullarında geliştirilen değerleri yansıtmadıkları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip oldukları, okullarında bir iş birliğinin ve girişimciliğin olduğu bulunmuştur.

MacNeil, Prater ve Busch (2009, s. 80-81), öğrenci başarısı üzerinde okul kültürü ve ikliminin etkilerini inceleyen çalışması iletişim, özerklik, hedefe odaklanma, güç eşitliği, iş birliği, motivasyon, problem çözme, yenilik gibi boyutlarda okul kültürünün öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, sağlıklı bir öğrenme ortamı ve okul kültürü ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca olumlu okul kültürüne sahip okullarda öğrenci başarısının sürekliliği de gözlenmiştir.

Rauf, Ali, Aluwi ve Noon'nun (2012, s.47-48), 515 öğretmenle yürüttüğü okul kültürünün yönetimde profesyonel gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırması, okul kültürü ve profesyonel yönetim arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürünün profesyonel yönetimin sağlanmasında önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca iletişim, iş birliği ve mesleki dayanışmanın da okul kültürüne ve böylece profesyonel yönetimin sağlanmasına katkı sağladığı bulunmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarına göre bu okullardaki okul kültürünü değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma genel tarama modeli türünde bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, bir probleme ilişkin büyük bir katılımcı kitlenin görüş, öneri, tutum, bilgi gibi yaklaşımlarının belirlenmesini ve betimlenmesini sağlayan geniş katılımlı örneklemeler ile yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.184-191). Tarama araştırmaları geniş bir örneklem kitlesinden toplanan verilere göre üzerinde çalışan konuyu olduğu gibi değiştirmeden betimlemeyi amaçlar. Bu konu geçmişte olan bir durumda olabilir veya hali hazırda var olan bir durumda olabilir (Karasar, 1998, s. 77).

Tarama araştırmalarında genellikle anket kullanılmakla birlikte gözlem, görüşme yöntemleri de kullanılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 188). Bu tür araştırmaların maliyetinin düşük olması, büyük örneklem kitlesi üzerinde çalışma imkânı vermesi, kısa süre içinde verilerin toplanabilmesi gibi avantajları vardır. Ancak bu tür araştırmaların dezavantajı ise şudur, bu araştırmalarda neden-sonuç ilişkisi kurulamaz, sadece olan durum betimlenir (Mazlum ve Atalay, 2017, s.5-6). Bu çalışmada da meslek liselerinde okul kültürüne ilişkin öğretmen görüşleri alınarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçeler Odunpazarı ve Tepebaşı'nda bulunan MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı meslek liselerinde çalışan 1278 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın yapılacağı gruplar tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme belirlenen bir faktöre göre evren içinde alt gruplar oluşturularak yapılır. Bu alt gruplar kendi içinde olabildiğince homojen, gruplar arasında ise olabildiğince heterojendir. Bu örnekleme göre evrendeki bütün alt tabakalardan evrendeki oranları bazında örneklem alınır. Böylece her bir alt grubu temsil edecek örneklem elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 89). Bu örnekleme yöntemiyle evren oldukça yüksek derece de temsil

edilebilir. Bu örnekleme yönteminde öncelikle belirli tanımlayıcı değişkenlere göre alt gruplar oluşturulur. Daha sonra her alt gruptan basit tesadüfi veya sistematik örnekleme yöntemi ile gruplardan bir örnekleme oluşturulur (Baltacı, 2018, s. 241).

Bu araştırmada da okulların 2018 lise giriş taban puanlarına göre başarı sıralaması yapılmış ve alt gruplar oluşturulmuştur. 260 ve üzeri puanla öğrenci alan okullar başarılı, 259 ile 140 arası puanla öğrenci alan okullar orta düzeyde başarılı ve 139 ve altı puanla öğrenci alan okullar ise başarı seviyesi düşük okullar olarak kabul edilmiştir. Bu evren içinden bu kritere göre üç alt grup oluşturulmuştur. Bu gruplar içinden basit tesadüfi yöntem ile de örneklem grubu oluşturulmuştur.

Tablo 3.1

Araştırma Evrenindeki Okulların Dağılımı

Tabakalar	Öğretmen Sayısı	Oran
Üst	553	%43,27
Orta	402	%31,45
Alt	323	%25,27
TOPLAM	1278	%100

Tablo 3.1 incelendiğinde evren, %43,27'si üst, %31,45'i orta ve %25,27'si alt grup okullardan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanması ve pilot çalışma için basit seçkisiz örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme her bir birime eşit oranda seçilme imkânı tanıdığı için evrenin temsil edilebilirliği yüksektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 88).

Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers, & Wan (2016, s.6-14) tarafından geliştirilen ölçek, öncelikle 2 İngilizce dil uzmanı tarafından ölçeğin her bir maddesi Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra 2 İngilizce dil uzmanı tarafından çevirisi yapılan maddeler tek tek incelenip birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bunun ardından geçici olarak Türkçe çeviri formu oluşturularak, dilsel eşdeğerlilik çalışması için aşağıdaki gibi sol tarafa maddelerin orijinal İngilizce halleri, sağ tarafa ise Türkçe çeviri maddeler yerleştirilerek 10 (on) dereceli çeviri uygunluk formu oluşturulmuştur.

Tablo 3.2

Çalışmada Kullanılacak Çeviri Uygunluk Derecesi Formu Örneği

İngilizce madde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Türkçe madde
20. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]												20. Deneyimlerinize dayanarak, aşağıdaki ifadelerle ne ölçüde katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz? (Sadece bir cevabı işaretleyiniz)
a. Students respect others who get good grades.												a. Öğrenciler iyi notlar alan diğer arkadaşlarına karşı saygılıdır.
b. Students try hard to improve on previous work.												b. Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çabalarlar.
c. Students seek extra work so they can get good grades												c. Öğrenciler daha iyi notlar alabilmek için ek ödevlerle öğrenmeye çalışırlar.

Tablo 3.2’de, İngilizce dil uzmanlarından (n=10) Türkçe çeviri maddeleri, orijinal İngilizce maddeleri anlam ve içerik yönünden ne derece karşıladığını değerlendirmeleri istenmiştir. Her bir madde için 0(sıfır) *Hiç karşılamıyor*, 10(on) *Tamamen karşılıyor* arasında bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlar, her bir maddeyi “0” (sıfır) ile “10” (on) arasında değerlendirerek derecelendirmişlerdir. Çeviri uygunluk formunun tamamlanmasının ardından Türkçeye çevirisi yapılmış maddelerin dil ve anlam geçerliliği için 10 (on) dereceli “Dil ve anlam geçerliliği uygunluk derecesi formu” hazırlanmıştır.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliliği için Eskişehir’de MEB’e bağlı mesleki ve teknik liselerde görev yapan 30 İngilizce öğretmenine önce ölçeğin İngilizce orijinal formu, 3(üç) hafta sonra ise ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Daha sonra Türkçe ve İngilizce formlarının bu uygulamalardan elde edilen puanları dilsel eşdeğerlilik ölçütü olarak “eşleştirilmiş grup t-testi” yapılmıştır.

Tablo 3.3

Çalışmada Kullanılacak Dil ve Anlam Geçerliliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği

Maddeler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. Öğrenciler iyi notlar alan diğer arkadaşlarına karşı saygılıdır.											
b. Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çabalarlar.											
c. Öğrenciler daha iyi notlar alabilmek için ek ödevlerle öğrenmeye çalışırlar.											

Tablo 3.3’te, Türk Dili ve Edebiyatı uzmanlarından (n=10) Türkçeye çevirisi yapılmış her bir maddeyi dil ve anlam yönünden 0 (sıfır) *hiç karşılamıyor*, 10 (on) *Tamamen karşılıyor* arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Her iki işlemin ardından Türkçe formadaki maddelerin İngilizceye çevirisi istenmiştir. Daha sonra orijinal İngilizce madde ile geri çeviri yapılan maddeler karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.4

Çalışmada Kullanılacak İçerik Geçerliliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği

Maddeler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. Öğrenciler iyi notlar alan diğer arkadaşlarına karşı saygılıdır.											
b. Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çabalarlar.											
c. Öğrenciler daha iyi notlar alabilmek için ek ödevlerle öğrenmeye çalışırlar.											

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, Türkçe maddelerin yer aldığı 10 (on) dereceli “İçerik geçerliliği uygunluk formu” oluşturulmuştur. Uzmanlardan formdaki her bir maddenin okul kültürünü ölçebilme derecesini 0(sıfır) *hiç ölçmüyor*, 10 (on) *tamamen ölçüyor* arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin içerik geçerliliği çalışması Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesinde görev yapan 8 doktora eğitimini tamamlamış, 2 doktora eğitimine devam eden toplam 10 gönüllü akademisyen ile yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçek, tabakalı örnekleme ile seçilen (n=492) kişilik bir gruba uygulanmıştır. Aşağıda verilen tablolar ana uygulamaya katılan katılımcılara ait bilgileri kapsamaktadır.

Tablo 3.5

Öğrenim Durumu Değişkenine göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans	429	87,2
Yüksek Lisans	63	12,8
Toplam	492	100

Tablo 3.5 ‘te görüldüğü üzere ana uygulamaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.8’e göre öğretmenlerin 429’u lisans mezunu ve

63'ü yüksek lisans mezunudur. Diğer bir ifadeyle katılımcıların %87,2'sini lisans mezunu öğretmenler ve %12,8' ini yüksek lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.6

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	256	52,0
Erkek	231	47,0
Belirtilmemiş	5	1,0
Toplam	492	100

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere ana uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.9'a göre öğretmenlerin 259'u kadın, 231'i ise erkektir. Katılımcıların %52'sini kadın öğretmenler, %47'sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.7

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kıdem	f	%
1-5 yıl	39	7,9
6-10 yıl	86	17,5
11-15 yıl	97	19,7
16-20 yıl	120	24,4
21 yıl ve üzeri	146	29,7
Belirtilmemiş	4	,8
Toplam	492	100

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere ana uygulamaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.10'a göre öğretmenlerin 39'u (%7,9) "1-5 yıl", 86'sı (%17,5) "6-10 yıl", 97'si (%19,7) "11-15 yıl", 120'si (%24,4) "16-20 yıl" ve 146'sı (%29,7) "21 yıl ve üzeri" kıdeme sahiptir.

Tablo 3.8

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Branş	f	%
Meslek Dersi Öğretmeni	215	43,7
Kültür Dersi Öğretmeni	269	54,7
Belirtilmemiş	8	1,6
Toplam	492	100

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere ana uygulamaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.11’e göre öğretmenlerin 215’i meslek dersi öğretmeni, 269’u ise kültür dersi öğretmenidir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların %43,7’ sini meslek dersi öğretmenleri, %54,7’sini kültür dersi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 3.9

Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Okulda Çalışılan yıl	f	%
1 – 4 yıl	153	31,1
5- 8 yıl	131	26,6
9 yıl ve üzeri	198	40,2
Belirtilmemiş	10	2,0
Toplam	492	100

Tablo 3.9 ‘da görüldüğü üzere ana uygulamaya katılan öğretmenlerin okulda çalışılan yıl değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.12’e göre bulunduğu okulda çalıştığı yıl “1-4 yıl” olan öğretmenlerin sayısı 153 (%31,1), “5-8 yıl” olan öğretmenlerin sayısı 131 (%26,6), “9 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin sayısı 198 (%40,2) olarak tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers, & Wan (2016, s.6-14) tarafından geliştirilen ölçek, İngilizce-Türkçe Çeviri Geçerliliği, Türkçe Dil ve Anlam Geçerliliği ve dil geçerliği, içerik geçerliliği ve test-tekrar test yöntemi ile güvenilirlik çalışması tamamlanmış olan ölçek, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin uygulama süresi on ile on beş dakika arasında değişmektedir. *Yüksek Performansla İlgili Uygulamaların Okul Araştırması* ölçeği Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers, & Wan (2016, s.6-14) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin detaylı bir şekilde anlatıldığı kitabın ön sayfasında yer alan *atıfta bulunmak şartıyla ölçeğin kullanılabileceği* (Ek-3) ibaresine istinaden geliştirilen ölçek kullanılacaktır.

İngilizce dil uzmanlarının ölçeğin her maddesi için Türkçe çevirisine yönelik İngilizce orijinali ile uygunluk dereceleri tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10

Okul Kültürü Ölçeğinin İngilizce-Türkçe Uygunluk Dereceleri

No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS
M1	9.50	1.08	M8	9.50	0.70	M15	9.50	0.97	M22	9.90	0.31	M29	9.80	0.63	M36	9.50	0.84
M2	9.70	0.67	M9	9.50	1.08	M16	10.0	0.00	M23	9.40	0.96	M30	10.0	0.00	M37	9.80	0.42
M3	8.80	2.04	M10	10.0	0.00	M17	9.70	0.94	M24	9.90	0.31	M31	9.66	0.70	M38	9.90	0.31
M4	9.20	1.75	M11	9.44	1.13	M18	9.70	0.67	M25	9.60	0.96	M32	9.90	0.31	M39	10.0	0.00
M5	9.70	0.67	M12	9.70	0.67	M19	9.80	0.63	M26	9.22	1.56	M33	9.70	0.94	M40	9.90	0.31
M6	8.40	2.36	M13	9.50	1.08	M20	9.00	2.30	M27	9.80	0.42	M34	9.50	0.97	M41	9.80	0.42
M7	9.33	1.65	M14	9.30	1.33	M21	9.70	0.94	M28	9.60	0.96	M35	9.70	0.67	M42	9.60	0.96

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, 10 İngilizce dil uzmanının yaptığı değerlendirme sonucu, her bir maddenin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinal madde ile olan uygunluk derecesi, 8.40 ile 10.00 arasında değişmektedir. En düşük çeviri uygunluk derecesi 6. madde olan “Okulda akademik başarı önemsenir ve takdir edilir.” [X= 8.40, SS= 2.36] için hesaplanmıştır. En yüksek çeviri uygunluk derecesi 10., 16., 30. ve 39. maddeler için hesaplanmıştır. 10. madde “Bu okuldaki çoğu öğretmen meslektaşlarının mesleki yeterliliğine saygı duyar.” [X=10.00, SS=0.00], 16. madde “Bu okuldaki öğretmenler, öğretim ve öğrenme ile ilgili benzer değer, inanç ve tutumları paylaşırlar.” [X=10.00, SS=0.00], 30. madde “Bu okuldaki öğretmenler, öğrenci gelişimi hakkında velilerle etkili görüşmeler yaparlar.” [X=10.00, SS=0.00] ve 39. madde “Liderler, öğretimde yeniliği desteklemektedir.” [X=10.00, SS=0.00] olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 42 maddesinin 40 maddesi 9.00’un üzerinde uygun görülmüştür.

Ölçeğin dil ve anlam geçerliliği için 10 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanının görüşü alınarak Türkçe formdaki her bir maddenin dil ve anlam geçerliliği açısından “0” (sıfır) ile “10” (on) arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 3.11

Okul Kültürü Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliliği Uygunluk Derecesi

No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS
M1	9.70	0.48	M8	9.70	0.48	M15	9.60	0.69	M22	9.70	0.67	M29	7.60	3.50	M36	9.20	1.75
M2	9.90	0.31	M9	8.00	2.74	M16	9.70	0.67	M23	8.80	1.98	M30	9.70	0.67	M37	9.60	0.96
M3	8.80	2.09	M10	9.90	0.31	M17	9.60	0.96	M24	9.60	0.69	M31	9.70	0.67	M38	9.40	1.57
M4	9.50	0.52	M11	9.90	0.31	M18	9.60	0.69	M25	9.60	0.96	M32	9.70	0.94	M39	9.90	0.31
M5	9.80	0.42	M12	9.90	0.31	M19	9.60	1.26	M26	9.70	0.48	M33	9.80	0.63	M40	9.10	1.28
M6	9.80	0.42	M13	9.60	0.96	M20	9.10	1.91	M27	9.90	0.31	M34	9.80	0.63	M41	9.00	2.00
M7	9.90	0.31	M14	9.90	0.31	M21	9.60	0.69	M28	9.70	0.48	M35	9.20	0.78	M42	9.00	1.88

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere, Türk dili uzmanlarının her bir madde için dil ve anlam geçerliliği uygunluğu derecesi tablo 3.11’de yer almaktadır. Türk dili uzmanlarının değerlendirmelerine göre her bir maddenin dil ve anlam geçerliliği uygunluk derecesi, 7.60 ile 9.90 arasında değişmektedir. Dil ve anlam uygunluk derecesi açısından en düşük puan 29. madde “Bu okul aile katılımı teşvik eder.” [X=7.60, SS=3.50] için verilmiştir. En yüksek dil ve anlam geçerliliği uygunluk derecesi 2., 7., 10., 11., 12., 14., 27. ve 39. maddeler için hesaplanmıştır. Dil ve anlam geçerliliği uygunluk derecesi, 2. madde “Öğrenciler yaptıkları çalışmaları geliştirmek için çaba gösterirler.” [X=9.90, SS=0.31], 7. madde “Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedefleri net bir şekilde anlar.” [X=9.90, SS=0.31], 10. madde “Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının mesleki yeterliliğine saygı duyarlar.” [X=9.90, SS=0.31], 11. madde “Bu okulda öğretmenler, öğrenciler için elinden gelenin en iyisini yapar.” [X=9.90, SS=0.31], 12. madde “Bu okulda öğretmenler, profesyonel kararlar verirler.” [X=9.90, SS=0.31], 14. madde “Bu okulda öğretmenler, öğrencilere yardım etmeye isteklidir.” [X=9.90, SS=0.31], 27. Madde “Bu okulda öğretmenler, sınıf içi davranışları yönetme konusunda meslektaşlarıyla konuşur.” [X=9.90, SS=0.31], 39. madde “Bu okul öğretimde yeniliği destekler.” [X=9.90, SS=0.31] olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 42 maddesinin 32 maddesi 9.50’nin üzerinde dil ve anlam olarak uygun görülmüştür.

Okul kültürü ölçeğinin içerik geçerliliği için her bir maddeye yönelik eğitim bilimleri alanında uzman 8 akademisyenden ölçeğin okul kültürüne yönelik kavramları ve bir okul kültürünü ölçebilme düzeyini “0” (sıfır) ile “10” (on) arasında değerlendirmeleri istenmiştir ve görüşleri alınmıştır. Bu uzmanların her bir madde için içerik geçerliliği uygunluğu derecesi Tablo 3.12’de yer almaktadır.

Tablo 3.12

Okul Kültürü Ölçeğinin İçerik Geçerliliği Uygunluk Derecesi

No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS	No	X	SS
M1	8.50	2.13	M8	9.50	0.53	M15	9.25	0.70	M22	9.87	0.35	M29	10.0	0.00	M36	9.57	0.72
M2	8.87	0.83	M9	9.00	1.60	M16	8.37	2.19	M23	8.62	2.66	M30	9.87	0.35	M37	9.42	1.04
M3	8.12	1.95	M10	9.75	0.46	M17	8.12	2.69	M24	9.12	2.47	M31	9.50	0.75	M38	9.71	0.45
M4	9.37	1.18	M11	9.87	0.35	M18	8.87	1.64	M25	10.0	0.00	M32	9.37	1.06	M39	9.87	0.35
M5	8.25	1.66	M12	9.75	0.46	M19	9.50	0.75	M26	9.87	0.35	M33	8.87	1.72	M40	9.00	1.77
M6	9.12	1.45	M13	9.62	0.51	M20	9.50	0.75	M27	10.0	0.00	M34	9.25	1.75	M41	9.87	0.35
M7	9.37	0.77	M14	9.50	0.53	M21	9.37	0.91	M28	9.75	0.46	M35	9.71	0.69	M42	9.75	0.46

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere, bu değerlendirmeler sonucu okul kültürü ölçeğinin bir okul kültürünü ölçebilme ortalamaları 8.12 ile 10.00 arasında değişmektedir.

Ölçeğin alt faktörler ve toplamına yönelik eşleştirilmiş grup t-testi ve korelasyon sonuçları tablo 3.13’te yer almaktadır.

Tablo 3.13

Ölçeğin Alt Faktörler ve Toplam Puanlarının Eşleştirilmiş Grup t-Testi ve Korelasyon Değerlerine Yönelik Bilgiler

Eşleştirilen Gruplar	X	N	ss	t	P	r
YABO	2,288	30	,498	,571	,573	,994**
YABS	2,283	30	,505			
HAO	2,777	30	,431	-,441	,662	,948**
HAS	2,788	30	,405			
PODO	2,711	30	,502	-,328	,745	,983**
PODS	2,716	30	,487			
MTO	2,605	30	,525	,406	,687	,981**
MTS	2,597	30	,500			
ACKO	2,705	30	,434	1,542	,134	,974**
ACKS	2,677	30	,437			
PDO	2,933	30	,482	1,000	,326	,985**
PDS	2,916	30	,514			
YODO	2,708	30	,455	,000	1,000	,990**
YODS	2,708	30	,459			
TOPO	2,642	30	,385	,921	,365	,994**
TOPS	2,635	30	,379			

** p<.01

Toplam 42 maddeden oluşan ölçek 7 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan Yüksek akademik beklentiler 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddelerden oluşmaktadır. Hedeflerin açıklığı olan ikinci boyut 7, 8 ve 9. maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü boyut olan profesyonel öğretmen davranışları 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddelerden oluşmaktadır. Dördüncü boyut olan mesleki topluluk 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28. maddelerden oluşmaktadır. Aile ve çevre katılımı olan beşinci boyut 29, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddelerden oluşmaktadır. Paydaş dayanışması boyutu 35, 36, 37 ve 38. maddelerden oluşmaktadır ve son boyut olan yenilikler için okul desteği boyutu 39, 40, 41 ve 42. maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışmadaki veri setinde DFA yapılması için öncelikle uç değer analizi yapılmış olup herhangi bir uç değer olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.14

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
CFI	.91
NFI	.90
GFI	.53
AGFI	.46
RMSEA	.16
Df	550
χ^2	7591,68
χ^2/df	13,80

Tablo 3.14’de pilot çalışmaya yönelik doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri yer almaktadır. Öncelikle yapılan analizde serbestlik derecesine bağlı olarak Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2/sd=10293, 16/798$] ve modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri [CFI=.92, NFI=.91, GFI= .50, AGFI=.43, RMSEA=.16] olarak elde edilmiş olup “...not positive definite” uyarısıyla karşılaşılmıştır. Bu bağlamda yüksek ilişki gösteren değişkenlerin modelden çıkarılmasıyla Tablo 3.14’te görüldüğü gibi ölçek için serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2/sd=7591,68/550$] ve modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri [CFI=.91, NFI=.90, GFI= .53, AGFI=.46, RMSEA=.16] önerilen modelin uygun olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.15

Okul Kültürü Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
1	,658					
2	,826					
3	,733					
5	,504					
7		,762				
8		,810				
9		,792				
10			,560			
11			,747			
12			,760			
13			,707			
14			,810			
15			,740			
16				,471		
18				,445		
23				,723		
24				,752		
25				,819		
26				,793		
27				,794		
28				,767		
29					,708	
30					,748	
31					,749	
32					,759	
33					,717	
34					,662	
35						,625
36						,665
37						,663
38						,594
39						,576
40						,677
41						,660
42						,699

Tablo 3.15'te görüldüğü üzere, araştırmada uygulanan bu ölçeğe, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (KMO=,955 ve Bartlett Küresellik Testi için $p < .005$) ve orijinal ölçekteki 7 boyut 6 boyut olarak çıkmıştır. Bu faktör analizinde 4, 6, 17, 19, 20, 21 ve 22. maddeler çıkartılmıştır. Bu durumun kültürel farklılıklardan dolayı oluşmuş olabileceğini söyleyebiliriz.

İlgili ölçeğin güvenirlik çalışması bağlamında ölçeğin alt boyutları ve bütünü için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3.16

Ana Çalışmada Okul Kültürü Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	N	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1-	492	4	.77
2-	492	3	.92
3-	492	6	.88
4-	492	8	.92
5-	492	6	.91
6-	492	8	.93
Genel	492	35	.96

Tablo 3.16’da ölçeğin alt boyutları ve bütününe dair Cronbach Alpha kat sayıları verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; .77, .92, .88, .92, .91 ve .93’tür. Ölçeğin bütününden elde edilen iç tutarlılık kat sayısı ise .96’dır.

Tablo 3.17

Ölçeğin Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt faktörler	1	2	3	4	5	6	7
1- Y.A.B.	1	,545**	,402**	,569**	,420**	,433**	,655**
2- H.A.		1	,516**	,652**	,396**	,557**	,734**
3- P.Ö.D.			1	,581**	,522**	,595**	,768**
4- M.T.				1	,519**	,664**	,865**
5- A.Ç.K.					1	,715**	,778**
6-P.D.						1	,878**
7-TOPLAM							1

N= 492, **p<.001

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi ölçeğin faktörleri ve toplamı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ölçeğin toplamı ile yüksek akademik beklentiler ($r=,655$, $p<.001$), hedeflerin açıklığı ($r=,734$, $p<.001$), profesyonel öğretmen davranışları ($r=,768$, $p<.001$), mesleki topluluk ($r=,865$, $p<.001$), aile ve çevre katılımı ($r=,778$, $p<.001$), paydaş

dayanışması ve yenilikler için okul desteği ($r=,878$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 2018-2019 bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan ve MEB'e bağlı Mesleki ve Teknik liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t- testi ve tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunun ve okul kültürü ölçeğine ilişkin boyutların betimsel istatistikleri için frekans, yüzde, aritmetik ortalama; cinsiyet, öğrenim durumu ve branş için t- Testi analizi; mesleki kıdem, okulda çalışılan yıl, okulların başarı sırası, okulların öğretmen sayısı ve okulların öğrenci sayısı analizi için de ANOVA kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Boyutları Algılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın amacı meslek liselerindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarını incelemektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistikler tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Boyutların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
Y.A.B.	492	2,151	0,617	1,00	4,00
H.A.	492	2,466	0,837	1,00	4,00
P.Ö.D.	492	2,947	0,659	1,33	4,00
M.T.	492	2,493	0,728	1,00	4,00
A.Ç.K.	492	2,724	0,705	1,00	4,00
P.D.	492	2,783	0,707	1,00	4,00
Toplam	492	2,635	0,565	1,40	3,94

Tablo 4.1 ‘de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin yüksek akademik beklentiler boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,151) “Katılmıyorum”, hedeflerin açıklığı boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,466) “Katılmıyorum”, profesyonel öğretmen davranışları boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,947) “Katılıyorum”, mesleki topluluk boyutunda algıları ($\bar{X}$ = 2,493) “Katılmıyorum”, aile ve çevre katılımı boyutunda algıları ($\bar{X}$ = 2,724) “Katılıyorum”, paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği boyutunda algıları ($\bar{X}$ =2,783) “Katılıyorum” ve toplamda okul kültürü algıları ($\bar{X}$ =2,635) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen alt

amaca ilişkin cevapları doğrultusunda elde edilen verilere ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	s.d.	T	P
1.Y.A.B.	Kadın	256	2,10	,572	485	-1,68	,092
	Erkek	231	2,19	,658			
2.H.A.	Kadın	256	2,51	,839	485	1,45	,146
	Erkek	231	2,40	,829			
3.P.Ö.D	Kadın	256	3,00	,651	485	1,99	,047
	Erkek	231	2,88	,661			
4.M.T.	Kadın	256	2,50	,740	485	,14	,885
	Erkek	231	2,48	,717			
5.A.Ç.K.	Kadın	256	2,79	,711	485	2,30	,021
	Erkek	231	2,64	,693			
6.P.D.	Kadın	256	2,82	,707	485	1,47	,140
	Erkek	231	2,73	,700			
TOPLAM	Kadın	256	2,66	,562	485	1,32	,185
	Erkek	231	2,59	,566			

Tablo 4.2’de mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının cinsiyete göre t- testi sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(485) = -1,68, p>.05$]. Hedeflerin açıklığı boyunda da cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(485) = 1,45, p>.05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(485) = 1,99, p<.05$]. Buna göre kadın öğretmenler okul kültürüne ilişkin ($\bar{X} = 3,00$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 2,88$) göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(485) = ,14, p>.05$]. Aile ve çevre katılımı boyutunda ise yine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(485) = 2,30, p<.05$]. Buna göre kadın öğretmenler aile ve çevre katılımı boyutunda ($\bar{X} = 2,79$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 2,64$) göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t

(485) =1,47, $p>.05$]. Toplamda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(485)=1,32$, $p>.05$].

4.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	s.d.	t	P
1.Y.A.B.	Lisans	429	2,15	,625	490	,105	,916
	Y.Lisans	63	2,14	,564			
2.H.A.	Lisans	429	2,47	,852	490	,495	,621
	Y.Lisans	63	2,41	,723			
3.P.Ö.D	Lisans	429	2,94	,672	490	-,039	,969
	Y.Lisans	63	2,94	,568			
4.M.T.	Lisans	429	2,49	,736	490	-,164	,870
	Y.Lisans	63	2,50	,677			
5.A.Ç.K.	Lisans	429	2,72	,718	490	,116	,897
	Y.Lisans	63	2,71	,619			
6.P.D.	Lisans	429	2,78	,723	490	,349	,728
	Y.Lisans	63	2,75	,593			
TOPLAM	Lisans	429	2,63	,581	490	,159	,874
	Y.Lisans	63	2,62	,449			

Tablo 4.3'te mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının öğrenim durumuna göre t- testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(490) = ,105$, $p>.05$]. Hedeflerin açıklığı boyutunda da öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(490) = ,495$, $p>.05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(490) = -,039$, $p>.05$]. Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(490) = -,164$, $p>.05$]. Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir [$t(490) = ,116, p>.05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(490) = ,349, p>.05$]. Toplamda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(490) = ,159, p>.05$].

4.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Mesleki Kıdeme göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
1.Y.A.B.	Gruplararası	2,384	4	,596	1,563	,183
	Gruplariçi	184,140	483	,381		
	Toplam	186,524	487			
2. H. A.	Gruplararası	2,813	4	,703	1,002	,406
	Gruplariçi	339,123	483	,702		
	Toplam	341,936	487			
3.P.Ö.D.	Gruplararası	3,431	4	,858	1,992	,095
	Gruplariçi	207,992	483	,431		
	Toplam	211,423	487			
4.M.T.	Gruplararası	,207	4	,052	,096	,984
	Gruplariçi	259,809	483	,538		
	Toplam	260,016	487			
5.A.Ç.K.	Gruplararası	1,740	4	,435	,867	,483
	Gruplariçi	242,278	483	,502		
	Toplam	244,018	487			
6.P.D.	Gruplararası	1,118	4	,279	,556	,695
	Gruplariçi	242,826	483	,503		
	Toplam	244,944	487			
TOPLAM	Gruplararası	,846	4	,211	,656	,624
	Gruplariçi	156,035	483	,323		
	Toplam	157,880	487			

Tablo 4.4'te mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının kıdeme göre ANOVA sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = 1,563, $p>.05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = 1,002, $p>.05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = 1,992, $p>.05$]. Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = ,096, $p>.05$]. Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = ,867, $p>.05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = ,556, $p>.05$]. Toplamda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (4-483) = ,656, $p>.05$].

4.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	s.d.	t	P
1.Y.A.B.	Meslek	215	2,21	,665	482	2,36	,019
	Kültür	269	2,08	,562			
2.H.A.	Meslek	215	2,49	,830	482	,831	,407
	Kültür	269	2,43	,846			
3.P.Ö.D	Meslek	215	2,89	,642	482	-1,72	,086
	Kültür	269	2,99	,670			
4.M.T.	Meslek	215	2,49	,732	482	,270	,787
	Kültür	269	2,47	,729			
5.A.Ç.K.	Meslek	215	2,68	,703	482	-1,15	,251
	Kültür	269	2,75	,698			
6.P.D.	Meslek	215	2,75	,695	482	-,872	,384
	Kültür	269	2,80	,712			
TOPLAM	Meslek	215	2,62	,573	482	-,354	,724
	Kültür	269	2,64	,560			

Tablo 4.5'te mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının branşa göre t- testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (482) = 2,36, p<.05]. Buna göre okul kültürüne ilişkin yüksek akademik beklentiler boyutunda meslek dersi öğretmenleri ($\bar{X}$ =2,21), kültür dersi öğretmenlerine ($\bar{X}$ =2,08) göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Hedeflerin açıklığı boyunda öğretmenlerin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (482) = ,831, p>.05]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (482) = -1,72, p>.05]. Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (482) = ,270, p>.05]. Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (482) = -1,15, p>.05]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği boyutuna ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (482) = -,872, p>.05]. Toplamda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (482) = -,354, p>.05].

4.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulda Çalışılan Yıla Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1.Y.A.B.	Gruplararası	1,649	2	,825	2,167	,116	
	Gruplariçi	182,299	479	,381			
	Toplam	183,948	481				
2.H.A.	Gruplararası	3,748	2	1,874	2,726	,067	
	Gruplariçi	329,328	479	,688			
	Toplam	333,076	481				
3.P.Ö.D	Gruplararası	3,194	2	1,597	3,705	,025	1-4 yıl ile 5-8 yıl ve 1- 4 yıl ile 9 yıl ve üzeri
	Gruplariçi	206,449	479	,431			
	Toplam	209,643	481				

4.M.T.	Gruplararası	1,434	2	,717	1,347	,261	
	Gruplariçi	254,920	479	,532			
	Toplam	256,354	481				
5.A.Ç.K.	Gruplararası	1,927	2	,964	1,938	,145	
	Gruplariçi	238,125	479	,497			
	Toplam	240,052	481				
6.P.D.	Gruplararası	1,903	2	,952	1,919	,148	
	Gruplariçi	237,592	479	,496			
	Toplam	239,502	495				
TOPLAM	Gruplararası	2,002	2	1,001	3,161	,043	1-4 yıl ile 5-8 yıl ve 1-4 yıl ile 9 yıl ve üzeri
	Gruplariçi	151,661	479	,317			
	Toplam	153,663	481				

Tablo 4.6’da mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının okulda çalışılan yıla göre ANOVA sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-479) = 2,167, p > .05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı boyutuna ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-479) = 2,726, p > .05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F(2-479) = 3,705, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın “1-4 yıl” çalışma yılına sahip öğretmenler ile “5-8 yıl” ve “9 yıl ve üzeri” çalışma yılına sahip öğretmenler arasında görülmüştür. Sonucun “1-4 yıl” çalışma yılına sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Buna göre “1-4 yıl” çalışma yılına sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,063$) “5-8 yıl” ($\bar{X} = 2,871$) ve “9 yıl ve üzeri” ($\bar{X} = 2,903$) çalışma yılına sahip öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin profesyonel öğretmen davranışları boyutunda daha yüksek bir algıya sahiptir. Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-479) = 1,347, p > .05$]. Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-479) = 1,938, p > .05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması boyutuna ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-479) = 1,919, p > .05$]. Toplamda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-479) = 3,161,$

$p<.05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın “1-4 yıl” çalışma yılına sahip öğretmenler ile “5-8 yıl” ve “9 yıl ve üzeri” çalışma yılına sahip öğretmenler arasında görülmüştür. Sonucun “1-4 yıl” çalışma yılına sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Buna göre “1-4 yıl” ($\bar{X} = 2,722$) çalışma yılına sahip öğretmenler “5-8 yıl” ($\bar{X} = 2,580$) ve “9 yıl ve üzeri” ($\bar{X} = 2,585$) çalışma yılına sahip öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin genel olarak daha yüksek bir algıya sahiptir.

4.7. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulların Başarı Sırası Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulların Başarı Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
1.Y.A.B.	Gruplararası	1,257	2	,629	1,651	,193	
	Gruplariçi	186,144	489	,381			
	Toplam	187,401	491				
2.H.A.	Gruplararası	16,346	2	8,173	12,198	,000	ortta ile üst ve orta ile alt
	Gruplariçi	327,661	489	,670			
	Toplam	344,008	491				
3.P.Ö.D	Gruplararası	3,578	2	1,789	4,166	,016	orta ile alt
	Gruplariçi	209,963	489	,429			
	Toplam	213,541	491				
4.M.T.	Gruplararası	11,457	2	5,728	11,235	,000	Orta ile üst ve orta ile alt
	Gruplariçi	249,316	489	,510			
	Toplam	260,772	491				
5.A.Ç.K.	Gruplararası	2,134	2	1,067	2,151	,117	
	Gruplariçi	242,572	489	,496			
	Toplam	244,707	491				
6.P.D.	Gruplararası	1,743	2	,872	1,747	,175	
	Gruplariçi	243,972	489	,499			
	Toplam	245,715	491				

TOPLAM	Gruplararası	3,753	2	1,877	5,980	,003	Orta ile
	Gruplariçi	153,458	489	,314			üst ve
	Toplam	157,212	491				orta ile
							alt

Tablo 4.7’de mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının okulların başarı sırasına göre ANOVA sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-489) = 1,651, p > .05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı boyutuna ilişkin algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 12,198, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar ile birinci grupta yer alan üst derecede başarılı okullar ve üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullar arasında görülmüştür. Sonucun ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci grupta yer alan orta derecede başarıya sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,671$) birinci grupta yer alan üst derecede başarılı okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,326$) ve üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,264$) göre hedeflerin açıklığı boyutunda daha yüksek algıya sahiptir. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 4,166, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar ile üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullar arasında görülmüştür. Sonucun ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci grupta yer alan orta derecede başarıya sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3,027$) üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,794$) göre profesyonel öğretmen davranışları boyutunda daha yüksek algıya sahiptir. Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 11,235, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar ile birinci grupta yer alan üst derecede başarılı okullar ve üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullar arasında görülmüştür. Sonucun ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci grupta yer alan orta derecede başarıya sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,660$) birinci grupta yer alan üst derecede başarılı okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,402$) ve üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullardaki öğretmenlere ($\bar{X}$

=2,284) göre mesleki topluluk boyutunda daha yüksek algıya sahiptir. Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (2-489) =2,151, p>.05]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması boyutuna ilişkin algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (2-489) =1,747, p>.05]. Toplamda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüş algıları okulların başarı sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) =5,980, p<.05]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar ile birinci grupta yer alan üst derecede başarılı okullar ve üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullar arasında görülmüştür. Sonucun ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı okullar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci grupta yer alan orta derecede başarıya sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,727) birinci grupta yer alan üst derecede başarılı okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,595) ve üçüncü grupta yer alan alt derecede başarılı okullardaki öğretmenlere ($\bar{X}$ =2,635) göre toplamda daha yüksek algıya sahiptir.

4.8. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulların Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulların Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
1.Y.A.B.	Gruplararası	7,937	2	3,968	10,813	,000	az ile orta ve az ile fazla
	Gruplariçi	179,464	489	,367			
	Toplam	187,401	491				
2.H.A.	Gruplararası	41,786	2	20,893	33,805	,000	az ile orta, az ile fazla ve orta ile fazla
	Gruplariçi	302,222	489	,618			
	Toplam	344,008	491				
3.P.Ö.D	Gruplararası	4,407	2	2,204	5,152	,006	az ile orta ve az ile fazla
	Gruplariçi	209,134	489	,428			
	Toplam	213,541	491				

4.M.T.	Gruplararası	36,036	2	18,018	39,205	,000	az ile orta ve az ile fazla
	Gruplariçi	224,737	489	,460			
	Toplam	260,772	491				
5.A.Ç.K.	Gruplararası	2,416	2	1,208	2,438	,088	
	Gruplariçi	242,291	489	,495			
	Toplam	244,707	491				
6.P.D.	Gruplararası	9,970	2	4,985	10,340	,000	az ile orta ve az ile fazla
	Gruplariçi	235,745	489	,482			
	Toplam	245,715	491				
TOPLAM	Gruplararası	12,165	2	6,082	20,506	,000	az ile orta ve az ile fazla
	Gruplariçi	145,047	489	,297			
	Toplam	157,212	491				

Tablo 4.8’de mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının okulların öğretmen sayısına göre ANOVA sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 10,813$, $p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullar ile birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az ve ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar arasında görülmüştür. Buna göre yüksek akademik beklentiler boyutunda, üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğretmene sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,038$), birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,337$) ve ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,148$) göre daha düşük algıya sahiptir.

Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 33,805$, $p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az okullar ile ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az okulların lehinedir. Buna göre hedeflerin açıklığı boyutunda, birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az

okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,906$) ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,412$) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğretmene sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,223$) göre daha yüksek algıya sahiptir. Ayrıca, ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,412$) ile üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,223$) arasında da bir farklılık görülmüş olup sonuç, ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okulların lehinedir. Buna göre, hedeflerin açıklığı boyutunda, ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar, üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullara göre daha yüksek algıya sahiptir.

Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) = 5,152, $p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre profesyonel öğretmen davranışları boyutunda, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3,094$), ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,873$) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğretmene sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,893$) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) = 39,205, $p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre, mesleki topluluk boyutunda, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,910$) ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,402$) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğretmene sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,284$) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (2-489) = 2,438, $p > .05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) = 10,340, $p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını

bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre, paydaş dayanışması boyutunda, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,992) ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,777) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğretmene sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X}$ =2,783) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Toplamda, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) =20,506, $p<.05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre, toplamda okul kültürüne ilişkin, birinci grupta yer alan en az öğretmen sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,878) ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,577) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğretmene sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X}$ =2,635) göre daha yüksek algıya sahiptir.

4.9. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Boyutlarının Okulların Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
1.Y.A.B.	Gruplarasası	7,937	2	3,968	10,813	,000	az ile orta ve az ile fazla
	Gruplariçi	179,464	489	,367			
	Toplam	187,401	491				
2.H.A.	Gruplarasası	41,786	2	20,893	33,805	,000	az ile orta, az ile fazla ve orta ile
	Gruplariçi	302,222	489	,618			
	Toplam	344,008	491				

							fazla
3.P.Ö.D	Gruplararası	4,407	2	2,204	5,152	,006	az ile
	Gruplariçi	209,134	489	,428			orta ve
	Toplam	213,541	491				az ile
							fazla
4.M.T.	Gruplararası	36,036	2	18,018	39,205	,000	az ile
	Gruplariçi	224,737	489	,460			orta ve
	Toplam	260,772	491				az ile
							fazla
5.A.Ç.K.	Gruplararası	2,416	2	1,208	2,438	,088	
	Gruplariçi	242,291	489	,495			
	Toplam	244,707	491				
6.P.D.	Gruplararası	9,970	2	4,985	10,340	,000	az ile
	Gruplariçi	235,745	489	,482			orta ve
	Toplam	245,715	491				az ile
							fazla
TOPLAM	Gruplararası	12,165	2	6,082	20,506	,000	az ile
	Gruplariçi	145,047	489	,297			orta ve
	Toplam	157,212	491				az ile
							fazla

Tablo 4.9’da mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının okulların öğrenci sayısına göre ANOVA sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 10,813, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar ile birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az ve ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullar arasında görülmüştür. Buna göre yüksek akademik beklentiler boyutunda, üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,038$) birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,337$) ve ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,148$) göre daha düşük algıya sahiptir.

Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 33,805, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az okullar ile ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta

derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az okulların lehinedir. Buna göre hedeflerin açıklığı boyutunda, birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,906$), ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,412$) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,223$) göre daha yüksek algıya sahiptir. Ayrıca, ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullar ile üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar arasında da bir farklılık görülmüş olup sonuç, ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okulların lehinedir. Buna göre, hedeflerin açıklığı boyutunda, ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,412$), üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,223$) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 5,152, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre profesyonel öğretmen davranışları boyutunda, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3,094$) ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,873$) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,893$) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki topluluk boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-489) = 39,205, p < .05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre, mesleki topluluk boyutunda, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,910$) ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2,402$) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,284$) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Öğretmenlerin aile ve çevre katılımı boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F (2-489) =2,438, $p>.05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması boyutuna ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) =10,340, $p<.05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre, paydaş dayanışması boyutunda, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,992) ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,777) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X}$ =2,657) göre daha yüksek algıya sahiptir.

Toplamda, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2-489) =20,506, $p<.05$]. Farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için LSD yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda farklılığın birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az olan okullar ile ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullar ve üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en fazla olan okullar arasında görülmüştür. Sonuç, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okulların lehinedir. Buna göre, toplamda okul kültürüne ilişkin, birinci grupta yer alan en az öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,878) ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,577) ve üçüncü grupta yer alan sayıca en çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlere ($\bar{X}$ =2,515) göre daha yüksek algıya sahiptir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgulara göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın sonucuna göre mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul kültürüne ilişkin yüksek akademik beklentiler, hedeflerin açıklığı ve mesleki topluluk boyutlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin algı düzeylerinin “Katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Ancak profesyonel öğretmen davranışları, aile ve çevre katılımı, paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği boyutlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin en yüksek algı düzeyi profesyonel öğretmen davranışları boyutunda görülmüştür. En düşük algı düzeyi ise yüksek akademik beklentiler boyutunda bulunmuştur.

Cinsiyete göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin profesyonel öğretmen davranışları ve aile ve çevre katılımı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Profesyonel öğretmen davranışları boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur. Aynı şekilde aile ve çevre katılımı boyutunda da kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Bu iki boyut hariç hem diğer alt boyutlarda hem de toplamda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Okul kültürü ölçeğinin altı boyutunda da araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre hem alt boyutlarda hem de tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Branşa göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin yüksek akademik beklentiler boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüksek akademik beklentiler boyutunda meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Ancak branşa göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü algılarında diğer boyutlarda ve toplam da anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Okulda çalışılan yıla göre incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin profesyonel öğretmen davranışları boyutunda ve toplamında çalışılan yıla göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Profesyonel öğretmen davranışları boyutunda “1-4 yıl” çalışma yılına

sahip öğretmenlerin “5-8 yıl” ve “9 yıl ve üzeri” çalışma yılına sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Toplamda da aynı şekilde “1-4 yıl” çalışma yılına sahip öğretmenlerin “5-8 yıl” ve “9 yıl ve üzeri” çalışma yılına sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin her ne kadar kıdeme göre bir farklılık bulunmasa da okulda çalışılan yıla göre farklılık bulunmuştur. Okulda çalışılan yıl arttıkça öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak diğer alt boyutlarda okulda çalışılan yıla göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Okulların başarı sırasına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin yüksek akademik beklentiler, aile ve çevre katılımı ve paydaş dayanışması boyutlarında okulların başarı sırasına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak, hedeflerin açıklığı boyutunda başarı sırası orta derece olan ikinci gruptaki okullardaki öğretmenlerin, başarı sırası en yüksek olan birinci gruptaki okullar ve en düşük olan üçüncü gruptaki okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur. Aynı şekilde mesleki topluluk boyutunda da başarı sırası orta derece olan ikinci gruptaki okullardaki öğretmenlerin, başarı sırası en yüksek ve en düşük olan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur. Profesyonel öğretmen davranışları boyutunda okulların başarı sırasına göre okul kültürüne ilişkin anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark, üçüncü grupta yer alan başarı düzeyi en düşük okullar ve ikinci grupta yer alan başarı derecesi orta düzeyde olan okullar arasındadır. Farkın ikinci grupta yer alan orta derecede başarılı olan okulların lehine olduğu görülmüştür. Toplamda öğretmenlerin okulların başarı sırasına göre okul kültürüne ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark başarı düzeyi orta olan ikinci grup ile başarı düzeyi en yüksek olan birinci grup ve başarı düzeyi en düşük olan üçüncü grup arasında görülmüştür. Buna göre başarı düzeyi orta derece olan ikinci gruptaki okullardaki öğretmenler, toplamda birinci grupta yer alan başarı düzeyi yüksek okullar ve üçüncü grupta yer alan başarı düzeyi en düşük okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahiptir.

Okulların öğretmen sayılarına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin yüksek akademik beklentiler, hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları, mesleki topluluk, paydaş dayanışması boyutlarında ve toplamda okulların öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutlarda okul kültürü algısı birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az olan birinci gruptaki okulların lehinedir. Buna göre birinci grupta yer alan öğretmen sayısı en az olan okullardaki öğretmenler, ikinci grupta

yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan ve üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul kültürüne yönelik daha yüksek algıya sahiptir. Ayrıca hedeflerin açıklığı boyutunda ikinci grupta yer alan öğretmen sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenlerin, üçüncü grupta yer alan öğretmen sayısı en çok olan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Okulların öğrenci sayılarına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin yüksek akademik beklentiler, hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları, mesleki topluluk, paydaş dayanışması boyutlarında ve toplamda okulların öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutlarda okul kültürü algısı birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az olan birinci gruptaki okulların lehinedir. Buna göre birinci grupta yer alan öğrenci sayısı en az olan okullardaki öğretmenler, ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan ve üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul kültürüne yönelik daha yüksek algıya sahiptir. Ayrıca hedeflerin açıklığı boyutunda ikinci grupta yer alan öğrenci sayısı orta derecede olan okullardaki öğretmenler, üçüncü grupta yer alan öğrenci sayısı en çok olan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahiptir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada okul kültürüne ilişkin en düşük boyut yüksek akademik beklentiler boyutunda görülmüştür. Bunun temel sebebi olarak, hem öğrenci, veli, öğretmen, hem de çevrenin mesleki ve teknik liseye bakış açısından kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. Benzer şekilde, Paker (2014, s.78)'in yaptığı çalışmada da öğretmen algılarına göre okul kültürünün yüksek akademik beklentiler boyutu en düşük algıya sahiptir. Paker (2014, s.78) bunun sebebini çalışanların başarı düzeyiyle ilgilenmediği ve sorumluluk almaktan kaçtığı şeklinde yorumlamıştır. Bunun aksine Girmen (2001, s.84)'in yaptığı çalışmada öğretmenler yüksek akademik beklentiler boyutunda oldukça yüksek bir algıya sahiptir. Yapılan bu araştırmada okul kültürüne ilişkin en yüksek boyut profesyonel öğretmen davranışları boyutunda görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini uzmanlık gerektiren bir meslek olarak içselleştirmelerinden dolayı bu boyutun yüksek çıktığını söyleyebiliriz. Rauf, Ali, Aluwi ve Noon (2012, s.47-48) çalışmalarında profesyonel öğretmen davranışlarının ve profesyonel gelişimin okul kültürü üzerinde önemli bir rol oynadığını belirterek bu sonucu destekler niteliktedir.

Mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma sonucunda öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları incelenen değişkenlere göre farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin profesyonel öğretmen davranışları ve aile ve çevre katılımı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Bu sonucu, modern yaşamın gelişimiyle birlikte kadına biçilen duygusal, duyarlı, sorumluluk, empatik rollerin iş hayatlarında da olumlu yansımaları olduğunu söyleyebiliriz. Bu süreç içinde kadınların sorumluluk duygusunun baskınlığı, aileye, ilişkilere ve iletişime verdiği önem öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını da en iyi şekilde yerine getirmelerini, mesleklerini profesyonel bir şekilde yapmalarını sağlamakla beraber, aile ve çevre ile etkili iletişim ve ilişkiler kurmalarını sağlar (Ersoy, 2009, s. 228-229; Pakel, 2019, s.36-38). Bunu da aile, öğrenci, çevre katılımıyla gösterdiklerini ifade edebiliriz. Kadın öğretmenlerin aileye ve çevreye karşı daha duyarlı, barışçıl ve iletişime açık olmasına bağlayabiliriz. Bunun da olumlu okul kültürünün geliştirilmesinde önemli bir rolünün olduğunu söyleyebiliriz (Ünal, 2003 s. 20). Ayrıca kadınların empati, duygusal zekâ gibi yeteneklerinin gelişmişliği, onların iş hayatlarında da daha olumlu bakış açısına sahip olmalarını ve başarılı olmalarını sağladığını söyleyebiliriz (Yılmaz, 2018, s. 18-19). Benzer şekilde Biltekin (2013, s.71)'in yaptığı “Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Kayseri İli Örneği)” araştırmada da aile ve çevre katılımı boyutunda kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, Deniz (2007, s.125), Huang (2001, s.159) ve Eyüpoğlu (2006, s.254)'nın, yaptığı araştırmaların sonuçlarına göre de kadın öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Eyüpoğlu (2006, s.254) bu sonucu, ülkemizde öğretmenlik mesleğini daha çok kadınların tercih etmesine bağlamıştır. Ancak Ayhan (2012, s.149), Kadioğlu (2018, s.122), Finley (2002, s.116-117)' ve Wu (2005, s.8)'nin çalışmalarına göre de erkek öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Finley (2002, s.116-117)'in çalışmasında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre liderlik, profesyonel gelişim, meslektaş dayanışması ve okul kültürüne ilişkin daha düşük algıya sahiptir. Duranay (2005, s.55), Ersarı (2008, s.86-87), Narsap (2006, s.215-216), Oğulluk (2010, s.123), Aslan (2008, s.98), Paker (2014, s.79)', Süzer (2010, s.70), Sutherland (1994, s.9) ve Uzun (2008, s.50)'un çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre okul kültürüne ilişkin anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sutherland (1994, s.9)'ın çalışmasında hem erkek hem de kadın öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının

yüksek olduğu bulunmuştur. Uzun (2008, s.50) cinsiyet değişkenine göre okul kültürüne ilişkin farklılık bulunmamasını, günümüzde eğitimde cinsiyet farklılığının ortadan kalktığını bunda eğitim sistemi içinde her öğretmenin birer birey olarak görülmesine bağlamıştır. Başka bir ifade ile cinsiyetin okul kültürünün oluşmasında ve şekillenmesinde önemli bir rolünün olmadığı şeklinde yorumlamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre okul kültürüne ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem yüksek lisans hem de lisans mezunlarının öğrenim durumlarının çıktılarını okul kültürüne yansıtmadıklarını, bunda okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını söyleyebiliriz. Benzer şekilde Ersarı (2008, s.87), Alkan (2008, s.126) ve Biltekin (2013, s.74)'nin çalışmalarında da eğitim durumu değişkeni ve okul kültürü arasında bir farklılık bulunmamıştır. Bunun aksine, Ayhan (2012, s.145), Eyüpoğlu (2006, s.265) ve Oğulluk (2010, s.129-130)'un yaptığı çalışmalarda eğitim durumu ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu farklılık kimi zaman yüksek lisans mezunlarının lehineyken kimi zaman da lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Ayhan (2012, s.145)'in çalışmasında lisans mezunu öğretmenlerin okul kültürü algısı yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir, Oğulluk (2010, s.129) ve Eyüpoğlu (2006, s.267)'nin çalışmalarında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul kültürü algısı lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Oğulluk (2010, s.129) ve Eyüpoğlu (2006, s.267) bu farklılığı yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve öğrenim düzeylerinin artmasına bağlamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre okul kültürüne ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebi olarak kıdem değişkeninin kıdemli öğretmenlerin okul kültürünü kıdeminde getirisi olarak olduğu gibi kabul etmesine, daha az kıdemli öğretmenlerin de okula yeni başlamalarından dolayı oluşmuş okul kültürüne asimile olmasına bağlayabiliriz. Bu sonuç, Oğulluk (2010, s.130), Aslan (2008, s.99), Parker (2014, s.80), Alkan (2008, s.126) ve Uzun (2008, s.52)'un çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçların aksine, Deniz (2007, s.125) ve Wu (2005, s.8)'nin çalışmasında kıdem değişkeni ve okul kültürü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki çalışmada da bu fark daha kıdemli öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, Sutherland (1994, s.10-11)'in "Teachers' perception of school culture" adlı çalışmasında daha kıdemli öğretmenlerin okul kültürüne yönelik daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Ancak, Finley (2002, s.119-120) 'in çalışmasında da daha kıdemli öğretmenlerin okul kültürüne yönelik daha düşük algıya sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre okul kültürünün yüksek akademik beklentiler boyutuna ilişkin anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark meslek dersi öğretmenlerin lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın sebebini meslek dersi öğretmenlerinin mesleki ve teknik okul olmasından dolayı ve daha çok ders saatine sahip oldukları için okulu benimsemelerine, meslek dersi öğretmenliğinin gereği olarak hem idare hem de okulun diğer paydaşları ile daha yakın ilişkiler içinde olmalarına bağlayabiliriz. Ayrıca, bu farklılığın nedenini de mesleki ve teknik liselere gelen öğrencilerin amacının meslek öğrenmek ve bu bağlamda da meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerden akademik olarak yüksek beklentiler içinde olduğu şeklinde değerlendirebiliriz. Ancak Deniz (2007, s.126)'in araştırmasında genel kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre okul kültürüne ilişkin daha yüksek algıya sahiptir. Ayhan (2012, s.145), Biltekin (2013, s.73), Oğulluk (2010, s.128-129), Paker (2014, s.79) ve Süzer (2010, s.70)'in çalışmalarında ise branş değişkeni ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma yılı değişkenine göre okul kültürüne ilişkin anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark “1-4 yıl” çalışan öğretmenlerin lehine olarak bulunmuştur. Öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik heyecanı ve çeşitli beklentilerle göreve başladıkları için daha olumlu algıya sahip olmalarının bu farklılığa sebep olabileceğini söylemek mümkündür. Bu sonuç, Biltekin (2013, s.73)'in çalışmasıyla desteklenirken, Ayhan (2012, s.146-147), Alkan (2008, s.126-127), Paker (2014, s.79-80)' ve Narsap (2006, s.215)'in çalışmaları bu sonucun aksi yönündedir. Narsap (2006, s.215) bu sonucun nedenini, uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin okuldaki uygulamaları olduğu gibi doğru kabul etme eğiliminde olurken, okulda daha az çalışma yılına sahip öğretmenlerin daha eleştirel yaklaşımlarına bağlamıştır. Oğulluk (2010, s.130-131) ve Aslan (2008, s.98)'in çalışmalarında ise okulda çalışılan yıl ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okulların başarı sırası değişkenine göre okul kültürüne ilişkin hedeflerin açıklığı, mesleki topluluk ve profesyonel öğretmen davranışları boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak diğer boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Bu fark orta derecede başarılı okulların lehine olarak bulunmuştur. En başarılı okullara ve başarı düzeyi en düşük okullara göre okul kültürü algıları daha yüksektir. Bu sonucu öğretmenlerin, en başarılı okullar sıralamasına girme çabası içinde olmalarına bağlayabiliriz. Pervez, Dahar ve Maryam (2017, s.567)', Melesse ve Molla (2018, s.200-201), MacNeil, Prater ve Busch (2009, s.80-81), Demirtaş (2010, s.217)'in çalışmalarında okul kültürü ve öğrenci başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki tespit

edilmiştir. Melesse ve Molla (2018, s.200-201) çalışmalarında, okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde, öğrenci başarısının da okul kültürü üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Çünkü öğretmenin, öğrencinin akademik başarısına yönelik olumlu algısının öğrenci motivasyon ve başarısını arttırmış, bu da olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasına karşılıklı olarak katkı sağladığı belirtilmiştir. MacNeil, Prater ve Busch (2009, s.80-81) çalışmalarına dayanarak akademik olarak başarılı okulların sağlıklı okul iklimi ve kültürüne sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak Smith (2007, s.56-57) okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okulların öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenine göre okul kültürüne ilişkin aile ve çevre katılımı boyutu dışında bütün boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark, öğretmen ve öğrenci sayısı en az olan okulların lehinedir. En az öğretmen ve öğrenci sayısına sahip okullar, orta düzeyde öğretmen ve öğrenci sayısına sahip okullar ve en kalabalık okullara göre okul kültürüne ilişkin algıları daha yüksektir. Bu sonucu, daha az kalabalık olan okulların öğrenci ve öğretmenleriyle daha çok etkileşim içinde olmaları, bu küçüklüğü avantaja çevirmelerine bağlayabiliriz. Öğülmüş ve Özdemir (1995,), Steven ve Peltier (1994, s.116), Kılıçtepe (2014, s.286-287) ve Salfi ve Saeed (2007, s.606)'in çalışmaları da bu sonucu desteklemektedir. Öğülmüş ve Özdemir (1995, 270-271), nüfus olarak küçük okulların, büyük okullara göre daha geniş davranış alanına sahip olduğunu belirtmiştir. Küçük okullardaki öğrencilerin etkinliklere daha çok katıldığını ve küçük okullarda daha az disiplin problemi yaşandığını vurgulamışlardır. Küçük okullarda ayrıca öğrencilerin kendilerini daha değerli hissettiklerini ve daha katılımcı olduklarını belirtmiş, öğretmenlerinde bu okullarda daha istekli ve motive bir şekilde çalışarak okul kültürüne olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Kılıçtepe (2014, s.286-287) çalışmasına dayanarak okulların nüfusunun arttıkça hem öğretmen hem de öğrenci açısından problem yarattığını, bu da olumlu bir okul kültürünü engellediğini belirtmiştir. Küçük okulların hem öğrencinin akademik başarısı hem de öğretmen ve öğrenci açısından daha avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Salfi ve Saeed (2007, s.606) de küçük okulların büyük okullara göre okul kültürü algısının daha yüksek olduğunu ve daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

5.3. Öneriler

1. Akademik beklentilerin düşük olması, hedeflerin açık olmaması ve mesleki topluluğun yaşadığı sorunların nedenlerini tespit edecek derinlemesine çalışmalar tasarlanabilir.

2. Bu araştırma 2018-2019 yılında MEB'e (mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı) bağlı bahar döneminde mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul kültürünü incelemek amacıyla yapılmıştır. İlerleyen süreçlerde okul kültürüne ilişkin daha uzun vadede ve diğer paydaşlarında katılımıyla genişletilebilir.
3. Okul kültürüne ilişkin altı boyutta incelenen öğretmen görüşlerine göre en düşük algı yüksek akademik beklentilerde görülmüştür. Bu bağlamda, bu boyutun geliştirilip iyileştirilmesi için MEB ve okul başarı gösteren öğrenci ve öğretmenlerini ödüllendirilebilir. Üniversite giriş sınavları için okulun rehberlik servisi hem öğretmen hem de öğrencilere yönelik yönlendirici ve motive edici etkinlikler yapabilir.
4. Hedeflerin açıklığı boyutu için çalışanlar okulun hedefleri konusunda okul idaresi tarafından haftalık, aylık toplantılarla ve sosyal medya aracılığıyla bilgilendirilebilir.
5. Mesleki topluluk boyutu için öğretmenler arası eğitim-öğretim sürecinde bilgi ve materyal paylaşımı, öğrenci değerlendirme ve yönlendirme toplantıları, kariyer gelişim fırsatları, mesleki teşvik programları, kaynak desteği gibi konularda iş birliği sağlanabilir ve böylece okul gelişiminde benzer değer, tutum ve uygulamalar paylaşarak birlikte hareket edilebilir.

KAYNAKÇA

- AASA. (2019, March). School administrator. *Cascading communication*, 76(3). (J. Goldman, Dü.) Lifetouch National School Studios Inc.
- Acar, Z. A. ve Acar, P. (2014). Organizational culture types and their effects on organizational performance in Turkish hospitals. *Emerging markets journal*, 3(3), 17-31.
- Ali, N. (2017, July). Dimensions of school effectiveness in the secondary school of Pakistan. *Malaysian online journal of educational management*, 5(3), 41-63.
- Alkan, E. (2008). *Meslek liselerinde okul kültürünün çok boyutlu olarak incelenmesi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Atalay, A. ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(47), 1-26.
- Atay, H. (2016). *Mesleki ve teknik liselerde görev yapan yöneticilerin okul kültürü algılama seviyelerinin incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(8), 213-219.
- Ayhan, Ö. (2012). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, etkili liderlik özelliklerinin araştırılması(Kocaeli ili örneği)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 14(1), 189-217.
- Bakanlığı, T. C. (2018, Kasım). Türkiye' de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi(1)*. Türkiye: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme* (2. Baskı b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 3(36), 105-123.
- Baltacı, A. (2018, Haziran). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 8(29), 76-83.
- Beaudoin, M. N., & Taylor, M. (2004). *Creating a positive school culture*. California: Corwin Press.

- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları(Kayseri ili örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Borman, G. D., & Dowling, M. (2010, May). School and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201-1246.
- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students? *The journal of negro education* , 54(3), 257-268.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı b.). Ankara: Pegem akademi.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. New York: Routledge.
- Chapman, D., & Adams, D. (2002). *The quality of education: Dimensions and strategies* (Cilt 5). Hong Kong: Asian Development Bank.
- Clarís D'Sa, J. M., & Sheela, G. (2015). School learning culture and school effectiveness of secondary schools. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4(2), 47-51.
- 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: National center for educational statistics.
- Confeld, S. (2016). *The importance of a positive school culture*. Minnetonka: The Faculty of Adler Graduate School.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 33-41.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi eğitim fakültesi dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalışkan, M. S. ve Güçlü, M. (2014). Etkili okul-çevre ilişkisinde ailenin katkısına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 7(34), 750-759.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim- ekonomi büyüme ilişkisi: 1923-2011(Kantitatif Bir Yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çelen , F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 1-9.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. Baskı b.). Ankara: Pegem yayıncılık.

- Çit, G. (2012). *İstanbul ili Avrupa yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017, Ocak). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*(26), 114-134. doi:10.5505
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*(16), 121-136.
- Dauber, D., Fink, G., & Yolles, M. (2012). A configuration model of organizational culture. *SAGE*, 1-16. doi:10.1177/2158244012441482
- Davis, T. H. (2018). *School culture and student achievement: An examination of two high-achieving, high-poverty Arkansas schools*. Arkansas: Arkansas Tech University.
- Day, C., & Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Berkshire: Education Development Trust.
- Demir, E. ve Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-59.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Deniz, A. (2007). *Mesleki ve teknik liselerde meslek dersi öğretmenleri ile genel bilgi-kültür dersi öğretmenlerinin kurum kültürünü benimseme düzeylerinin mukayeseli incelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. C. T. Uğurlu (Dü.) içinde, *Okul yönetimi* (s. 91-119). Anı yayıncılık.
- Downer, D. F. (1991). Review of research on effective schools. *McGill Journal of Education*, 26(3), 323-332.
- Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018, May). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International journal of learning, teaching and educational research* , 17(5), 15-25.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Durmuşçelebi, M. ve Deliktaş, M. (2017, January). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi-Kayseri ili örneği. Türkiye.
- Edmonds, R. (1979, October). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 15-24.

- Ersarı, G. (2008). *Meslek liselerinde yaratıcı okul kültürü oluşturmada meslek dersi öğretmenlerinin rolü*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği(Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (fourth edition b.). London: PCP.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Finley, L. L. (2002). *Teachers' perceptions of school safety, safety-based changes, and their resultant impact on school climate: A case study*. Michigan: Western Michigan University.
- Frederick, J. M. (1987). *Measuring school effectiveness: Guidelines for educational practitioners*. Washington: Office of educational research and Improvement.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Glušac, D., Tasić, I., Nikolić, M., Terek, E., & Gligorović, B. (2015). A study of impact of school culture on the teaching and learning process in Serbia based on school evaluation. *Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin University of Novi Sad*, 255-268.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Green, D. A. (2005). *Teachers', parents', and students' perceptions of effective school characteristics of two Texas urban exemplary open- enrollment charter schools*. Texas: Texas A & M University.
- Gün, M. (2018). *Meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerinin okula yönelik tutumları*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Helvacı, M. A. ve Doğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture. *International business review*, 3(1), 1-14.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 1-26.

- Horton, J. J. (2018). *A descriptive study of school climate and school culture in selected public secondary schools in New Jersey and New York*. New Jersey: Seton Hall University.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Huang, S.-Y. L. (2001, May). Teachers' perceptions of high school environments. *Learning Environments Research*, 4(2), 159-173.
- Jerald, C. D. (2006, December). School culture: The hidden curriculum. *The center for comprehensive school reform and improvement*, s. 1-8.
- Kadıoğlu, S. (2018). *Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kanunu, 1. S. (1973, Haziran). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*, 12, 2342. Türkiye.
- Kanunu, 2. S. (tarih yok). [https://www.google.com/search?source=hp&ei=FMgvXLqbKaHJrgSc5qNY&q=2547+say%C4%B1%C4%B1+kanunun+45%E2%80%99inci+maddesinin+d+f%C4%B1k+r%C4%B1+de%C4%9Fi%C5%9Ftirildi.&btnK=Google%27da+Ara&oq=2547+say%C4%B1%C4%B1+kanunun+45%E2%80%99inci+maddesinin+d+f%C4%](https://www.google.com/search?source=hp&ei=FMgvXLqbKaHJrgSc5qNY&q=2547+say%C4%B1%C4%B1+kanunun+45%E2%80%99inci+maddesinin+d+f%C4%B1k+r%C4%B1+de%C4%9Fi%C5%9Ftirildi.&btnK=Google%27da+Ara&oq=2547+say%C4%B1%C4%B1+kanunun+45%E2%80%99inci+maddesinin+d+f%C4% adresinden alındı)
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015, August). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International journal of science culture and sport(IntJSCS)*(4), 259-273. doi:10.14486/IJSCS387
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. Basım b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavi, E. ve Koçak, O. (2018). Türkiye' de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye' de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 1307-1333.
- Kılıçtepe, H. H. (2014). Okul büyüklüğünün meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki sorunları üzerine etkisi. *III. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi*, 279-288.
- Kılıçtepe, H. H. (2016). *Meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Assesment report, Effective schools*. Pearson.
- Kurt, S. (2016). *Kurum kültürü ve alt kültürler: Halkla ilişkiler birimi olmayan bir şirkette kurum kültürü analizi*. Eskişehir: Anadolu üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.

- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kuşbaşı, E. (2008). *Meslek liselerinde tarih öğretiminin, öğretmen görüşlerine göre problemleri ve çözüm önerileri(Konya örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi b.). (S. B. Enstitüsü, Dü.) Konya: Mevlana Üniversitesi.
- Leonard, P. E. (1997). *Understanding the dimensions of school culture-an investigation into educators' value orientations and value conflicts*. Canada: Graduate Department of Education University of Toronto.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos: Effective school products,Ltd.
- Lunenburg, F. C. (2011). *Understanding organizational culture: A key leadership asset*. *National forum of educational administration and supervision journal*, 29(4), 1-12.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (6. baskı b.). Ankara: Nobel.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). *The effects of school culture and climate on student achievement*. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede, Netherlands: Twente University Press.
- Mazlum, M. M. ve Atalay, A. (2017, Haziran). *Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi*. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Melesse, S., & Molla, S. (2018). *The contribution of school culture to students' academic achievement: The case of secondary and preparatory schools os Assosa zone, Benshangul Gumuz Regional State, Ethiopia*. *Research in Pedsgogy*, 8(2), 190-203.
- Morente, F., Ferràs, X., & Žižlavský, O. (2018). *Innovation cultural models: review and proposal for next steps*. *Universidad & Empresa*, 20(30), 53-82.
- Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*. *International Congress for School Effcetiveness and Improvement* (s. 1-25). Norrkoping: EDRS.
- Murillo, J. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement* (Cilt 17). (T. Townsend, Dü.) The Netherlands: Springer.
- Müdürlüğü, M. <http://mtegm.meb.gov.tr/www/misyon-ve-vizyonumuz/icerik/210>.
- Narsap, H. (2006). *Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- O'Donnell, O., & Boyle, R. (2008). *Understanding and managing organizational culture*. Dublin: IPA.
- Oğulluk, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat İli Örneği)*. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Ohlson, M., Swanson, A., Manning, A. A., & Byrd, A. (2016). A culture of success- Examining school culture and student outcomes via a performance gframework . *Journal of education and learning*, 5(1), 114-127.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. ERG. Sabancı Üniversitesi.
- Ozgan, H. ve Toprak, M. (2012, May). Classroom effects on the effectiveness of a school. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 2(2), 102-109.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Paker, A. N. (2014). *Çeşitli liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürüne ilişkin algıları*. İzmir: Okan Üniversitesi.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*(4), 193-209.
- Paynter, M. L. (2017). *Exploring a school culture and climate where students can flourish: Using focus grup methodology to capture key stakeholder perceptions about school culture and climate in an alternative education high school*. California: San Jose State University.
- Pekel, E. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri ve kadının çalışma hayatındaki konumu. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 30-39.
- Pervez, Z., Dahar, M. A., & Maryam, A. (2017). Impact of school culture on student's academic achievement at secondary level. *Sci. Int.(Lahore)*, 29(3), 565-568.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Piotrowsky, M. J. (2016). *The impact of leadership on school culture and student achievement*. South Carolina: Clemson University.
- Pniewski, L. E. (2017). *Administrator and teacher perception of school*. Kentucky: Western Kentucky University.

- Polat, İ. (2013). *Mesleki teknik eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma*. İstanbul: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Polishchuk, T. P. (2015). Organizational culture of vocational and technical educational institution: Concepts, content, functions and features. 112-116. Ukraine.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). Effective schools-A review. *The National Invitational Conference* (s. 1-71). Washington: Wisconsin Center for education research.
- Rauf, P. A., Ali, S. S., Aluwi, A., & Noor, A. M. (2012). The effect of school culture on the management of professional development in secondary schools in Malaysia. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 2(3), 41-52.
- Rifma, Rusdinal, & Meizatri, R. (2018). Vocational high school culture. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), 23-28.
- Salfi, N. A., & Saeed, M. (2007). Relationship among school size, school culture and students' achievement at secondary level in Pakistan. *International Journal of Educational Management* , 21(7), 606-620.
- Sammons, P. (2015). *School effectiveness and equity: Making connections*. CfBT Education Trust.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011, December). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore , P. (1995). *Key characteristics of effective schools:A review of school effectiveness research*. London: Office for Standarts in Education and Institute of education.
- Sarki, S. A., & Adulhamid, R. B. (2017). Review on organizational culture typologies. *Journal of applied science & Enviromental sustainability*, 3(8), 54-64.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 61-80.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38. doi:10.1080/09243453.2012.691100
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness*. New York London: Springer. doi:10.1007/978-94-017-7459-8
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International journal of education research* , 13(7), 691-706.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (Third edition b.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Sever, Y. (2017). *Mesleki ve teknik ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Smith, S. L. (2007). *The relationship between school culture and student achievement in a large urban school district*. Mississippi: The University of Southern Mississippi.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Educational Administration: Theory and Practice*(45), 85-108.
- Stevens, N. G., & Peltier, G. L. (1994). A review of research on small-school student participation in extracurricular activities. *Journal of Research in Rural Education*, 10(2), 116-120.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School improvement network's bulletin*, 9-14.
- Sułkowski, Ł. (2013). Typologies of organisational culture –multi-dimentional classifications. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie Wydawnictwo SAN*, 8(2), 173-182.
- Sutherland, F. (1994). *Teachers perceptions of school climate*. Chicago: Chicago State University.
- Süzer, E. (2010). *Genel lise, anadolu lisesi ve meslek liselerinde örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*(194), 132-148.
- Şencan, H. (2008). *Türkiye' de mesleki ve teknik eğitim, sorunlar-öneriler*. Müstakil sanyici ve iş adamları derneği. İstanbul: Tavaslı.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2010). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*(187), 372-390.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı(Etkili Okullar)* (4. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Tekindal, B., Ertekin, A. R. ve Tekindal, M. A. (2010, Ocak). Meslek liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi(Yozgat ili Yerköy ilçesi örneği). *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 23-30.
- Tharp, B. M. (2009). Four organiztional culture types. *HAWORTH Organizational culture white paper*, 1-6.
- Timor, T. (2003). *A study of school leadership, culture and structures in the context of inclusion of learning disabled students as perceived by school staff in mainstream secondary schools in Israel*. School of Education University of Leicester.

- Toprak, M. ve Savaş, A. C. (2013). Türkiye’de okul geliştirmede uygun model arayışı: Bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 121-137.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye' deki Konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75. doi:http://dx.doi.org/10.17860/efd.16514
- Ukachi, P. A., & Ejiko, S. O. (2018). Importance of vocational technical education present day Nigeria economy. *Global Scientific Journals*, 6(8), 530-534.
- Uzun, C. (2016). *Bir mesleki v eteknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Uzun, G. (2008). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Vandad, O., Niknami, M., Delavar, A., & Jafari, P. (2015, February). Identification of effective school culture dimensions in high schools. *MAGNT research report*, 3(2), 67-76.
- Wallin, J. (2003). Improving school effectiveness. *ABAC Journal* , 23(1), 61-72.
- Wang, A. (2017). *Technical and vocational education in China: The Characteristics of Participants and Their*. New York: Columbia University.
- Weber, G. (1971, October). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. Washington: Council for Basic Education.
- Weinstock, P., Yumoto, F., Abe, Y., Meyers, C., & Wan, Y. (2016). *How to use the school survey of practices associated with high performance*. Washington: U.S Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest.
- Wiseman, N., Ngirande, H., & Setati, S. T. (2017). Existing organizational culture typologies and organizational commitment at a selected higher education in South Africa. *Invesment Management and Financial Innovations*, 14(2), 242-251.
- Wu, R. T. (2005). Relationship between teachers’ teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in Taiwan, Republic of China. *International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference* (s. 1-

- 13). Barcelona: Department of Industrial Education National Changhua University of Education.
- XVI. Milli Eğitim Şurası. (1999, Kasım 13-17). XVI. Milli Eğitim Şurası. *XVI. Milli Eğitim Şurası*. Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International journal of new trends in arts, sports & science education*, 1(3), 76-90.
- Yazıcı, H., Türkmen, B. ve Aydemir, Y. (2015). Dünyada ve Türkiye' de mesleki eğitim ve önemi. *4th International Vocational Schools Symposium*, 1630-1639.
- Yıldırım, C. (2015). *İmam hatip liselerinde okul kültürü algısı (Diyarbakır Örneği)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Yıldırım, K. ve Şahin, L. (2015). Osmanlı' dan günümüze mesleki eğitimin gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 77-112.
- Yılmaz, S. (2018). Toplumsal cinsiyet rollerinin günlük hayattaki yansımaları: Çorum/Alaca örneği. *İmgelem*(2), 1-21.
- Yılmaz, V. (2006). *İlôğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

EKLER

Ek	Başlık	Sayfa
Numarası		Numarası
EK 1	Araştırma İzni	102
EK 2	Veri Toplama Aracı Kullanma İzni	103
EK 3	Okul Kültürü Ölçeği	104
EK 4	School Culture Scale	106



EK- 1

Araştırma İzni

 T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
II. Milli Eğitim Müdürlüğü 

Sayı : 12377788-604 01.02-E.3846335
Konu : Araştırma İzni

21.02.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgili 13/02/2019 tarih ve 3739416 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurgün BERK'e ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
II. Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
13.02.2019/20. 
Önder ÖLKE
Memur

Veri Toplama Aracı Kullanma İzni



U.S. Department of Education
John B. King, Jr., *Secretary*

Institute of Education Sciences
Ruth Neild, *Deputy Director for Policy and Research*
Delegated Duties of the Director

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance
Joy Lesnick, *Acting Commissioner*
Amy Johnson, *Action Editor*
Elizabeth Eisner, *Project Officer*

REL 2016–162

The National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE) conducts unbiased large-scale evaluations of education programs and practices supported by federal funds, provides research-based technical assistance to educators and policymakers, and supports the synthesis and the widespread dissemination of the results of research and evaluation throughout the United States.

September 2016

This report was prepared for the Institute of Education Sciences (IES) under Contract ED-IES-12-C-0004 by Regional Educational Laboratory Midwest administered by American Institutes for Research. The content of the publication does not necessarily reflect the views or policies of IES or the U.S. Department of Education, nor does mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by the U.S. Government.

This REL report is in the public domain. While permission to reprint this publication is not necessary, it should be cited as:

Weinstock, P., Yumoto, F., Abe, Y., Meyers, C., & Wan, Y. (2016). *How to use the School Survey of Practices Associated with High Performance* (REL 2016–162). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

This report is available on the Regional Educational Laboratory website at <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

EK-3

Okul Kültürü Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek öğretmen algılarına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Deneyimlerinize dayanarak, aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı her madde için sadece tek bir yanıt şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir.

Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Nurşen Berk- ESOGÜ Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Elif Aydoğdu - ESOGÜ Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Eğitim Durumu	: Ön lisans ☐	Lisans ☐	Yüksek Lisans ☐	Doktora ☐					
Cinsiyet	: Kadın ☐	Erkek ☐							
Mesleki Kıdem	: 1-5 yıl ☐	6-10 yıl ☐	11-15 yıl ☐	16-20 yıl ☐	21 yıl ve üzeri ☐				
Branş	: Meslek Dersi Öğretmeni ☐	Kültür Dersi Öğretmeni ☐							
Okulda çalışılan yıl	: 1 yıl ve daha az ☐	2 yıl ☐	3 yıl ☐	4 yıl ☐	5 yıl ☐	6 yıl ☐	7 yıl ☐	8 yıl ☐	9 yıl ve üzeri ☐

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
--	------------------	--------------	-------------	---------------------

Yüksek akademik beklentiler

1. Öğrenciler, iyi notlar alan diğer arkadaşlarına karşı saygılıdır.	1	2	3	4
2. Öğrenciler, yaptıkları çalışmalarını geliştirmek için çaba gösterirler.	1	2	3	4
3. Öğrenciler, daha iyi notlara sahip olmak için ek ödevler alırlar.	1	2	3	4
4. Bu okul, akademik performans için yüksek standartlar oluşturur.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki öğrenciler, kendileri için belirlenen hedeflere ulaşabilirler.	1	2	3	4
6. Bu okul, akademik başarıyı önemser.	1	2	3	4

Hedeflerin açıklığı

7. Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedefleri net bir şekilde anlar.	1	2	3	4
8. Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedeflere ulaşma sürecini net bir şekilde anlar.	1	2	3	4
9. Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedefler doğrultusunda farklı yön ve amaçlar kazanır.	1	2	3	4

Profesyonel öğretmen davranışları

10. Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının mesleki yeterliliğine saygı duyar.	1	2	3	4
11. Bu okulda öğretmenler, öğrenciler için elinden gelenin en iyisini yapar.	1	2	3	4
12. Bu okulda öğretmenler, profesyonel kararlar verir.	1	2	3	4
13. Bu okulda öğretmenler, işini hevesle yapar.	1	2	3	4

14. Bu okulda öğretmenler, öğrencilere yardım etmeye isteklidir.	1	2	3	4
15. Bu okulda öğretmenler, kendi zamanlarından ayırarak öğrencilere yardım eder.	1	2	3	4

Mesleki Topluluk

16. Bu okulda öğretmenler, öğretim ve öğrenme ile ilgili benzer değer, inanç ve tutumları paylaşır.	1	2	3	4
17. Bu okulda, tüm öğrenciler için yüksek beklentiler vardır.	1	2	3	4
18. Bu okulda öğrenci değerlendirme uygulamaları, eğitim-öğretim standartlarını yansıtır.	1	2	3	4
19. Bu okulda öğretmenler, okul kurallarını uygularken müdüre yardımcı olur.	1	2	3	4
20. Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının öğretim sürecinden kendini sorumlu hisseder.	1	2	3	4
21. Bu okulda öğretmenler, kendi sınıfı dışında da okul gelişimini sağlamak için sorumluluk alır.	1	2	3	4
22. Bu okulda öğretmenler, sadece kendi sınıflarında değil, tüm okulda disiplini sağlamaya yardımcı olur.	1	2	3	4
23. Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının öğretim sürecinden haberdardır.	1	2	3	4
24. Bu okulda öğretmenler, performansları hakkında birbirlerine anlamlı geribildirimler verir.	1	2	3	4
25. Bu okulda öğretmenler, meslektaşları ile müfredatın gerektirdikleri hakkında fikir paylaşımı yapar.	1	2	3	4
26. Bu okulda öğretmenler, ders planlarını birlikte geliştirmeye çalışır.	1	2	3	4
27. Bu okulda öğretmenler, sınıf içi davranışları yönetme konusunda meslektaşlarıyla konuşur.	1	2	3	4
28. Bu okulda öğretmenler, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayan faktörler hakkında meslektaşlarıyla konuşur.	1	2	3	4

Aile ve çevre katılımı

29. Bu okul, aile katılımını teşvik eder.	1	2	3	4
30. Bu okulda öğretmenler, öğrenci gelişimi hakkında velilerle etkili görüşmeler yapar.	1	2	3	4
31. Bu okul, önemli kararlar için aile ve çevre ile iş birliği yapar.	1	2	3	4
32. Bu okul, farklı kültürel geçmişe sahip ailelerle etkili iletişim kurar.	1	2	3	4
33. Bu okulda uygulanan müfredat, hizmet verilen toplumun kültürünü yansıtır.	1	2	3	4
34. Bu okul, toplumunun kültürel değerlerini içeren etkinlikler düzenler.	1	2	3	4

Paydaş dayanışması

35. Bu okulda çalışanlar, birlikte uyumlu bir şekilde işleri yürütür.	1	2	3	4
36. Bu okulda çalışanlar, diğer çalışanlardan gelen öğretim sürecine ilişkin geri bildirimlere açıktır.	1	2	3	4
37. Bu okulda çalışanlar, fikirlerini diğer çalışanlarla rahatça paylaşır.	1	2	3	4
38. Bu okulda çalışanlar, ihtiyaç duyduğunda diğer meslektaşlarından destek alır.	1	2	3	4

Yenilikler için okul desteği

39. Bu okul, öğretimde yeniliği destekler.	1	2	3	4
40. Bu okulda öğretmenler, sürekli olarak yeni fikirler arama ve öğrenme peşindedir.	1	2	3	4
41. Bu okulda müdür, yeni ve yaratıcı fikirlerle ilgilenir.	1	2	3	4
42. Bu okulda çalışanlar, bir iş yaparken sürekli olarak yeni ve daha iyi yolları göz önünde bulundurur.	1	2	3	4

EK-4

School Culture Scale

19. To what extent do you disagree or agree with the following statements about professional development over the last academic year? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. My professional development has been sustained and coherently focused, rather than short term and unrelated.	1	2	3	4
b. My professional development has included enough time to think carefully about, try, and evaluate new ideas.	1	2	3	4
c. My professional development has been closely connected to my school's improvement plan.	1	2	3	4
d. My professional development has included opportunities to work productively with colleagues in my school.	1	2	3	4

School culture

High academic standards

20. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. Students respect others who get good grades.	1	2	3	4
b. Students try hard to improve on previous work.	1	2	3	4
c. Students seek extra work so they can get good grades.	1	2	3	4
d. The school sets high standards for academic performance.	1	2	3	4
e. Students in this school can achieve the goals that have been set for them.	1	2	3	4
f. Academic achievement is recognized and acknowledged by the school.	1	2	3	4

Goal clarity

21. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. School improvement goals are well understood in my school by most teachers and staff.	1	2	3	4
b. The process to achieve school improvement goals is well understood in my school by most teachers and staff.	1	2	3	4
c. School improvement goals give me a sense of direction and purpose for my work.	1	2	3	4

Professional teacher behavior

22. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. Most teachers in this school respect the professional competence of their colleagues.	1	2	3	4
b. Most teachers in this school "go the extra mile" with their students.	1	2	3	4
c. Most teachers in this school exercise professional judgment.	1	2	3	4
d. Most teachers in this school accomplish their jobs with enthusiasm.	1	2	3	4
e. Most teachers in this school are committed to helping their students.	1	2	3	4
f. Most teachers in this school help students on their own time.	1	2	3	4

Professional community

23. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. Teachers in our school share a similar set of values, beliefs, and attitudes related to teaching and learning.	1	2	3	4
b. In our school we have high expectations for all students.	1	2	3	4
c. Our student assessment practices reflect our curriculum standards.	1	2	3	4
d. Most teachers in the school support the principal in enforcing school rules.	1	2	3	4
e. Most teachers in this school feel responsible for helping each other improve their instruction.	1	2	3	4
f. Most teachers in this school take responsibility for improving the school outside their own class.	1	2	3	4
g. Most teachers in this school help maintain discipline in the entire school, not just their classroom.	1	2	3	4
h. Most teachers in this school observe each other teaching.	1	2	3	4
i. Colleagues provide me with meaningful feedback on my performance.	1	2	3	4
j. Most teachers in this school exchange suggestions for curriculum materials with colleagues.	1	2	3	4
k. Most teachers in this school try to develop new curriculum or lesson plans together.	1	2	3	4
l. Most teachers in this school have conversations with colleagues about managing classroom behavior.	1	2	3	4
m. Most teachers in this school have conversations with colleagues about what helps students learn best.	1	2	3	4

Parent and community involvement

24. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. This school encourages parent involvement.	1	2	3	4
b. Our teachers effectively communicate student progress to parents.	1	2	3	4
c. For important decisions, we collaborate with parents and the community.	1	2	3	4
d. This school communicates effectively with families of all cultures.	1	2	3	4
e. The curriculum we teach reflects the cultures of the community we serve.	1	2	3	4
f. This school has activities to celebrate the cultures of its community.	1	2	3	4

Staff collegiality

25. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. School staff members work well together.	1	2	3	4
b. School staff members are open to feedback regarding their instruction from other staff members.	1	2	3	4
c. I feel comfortable sharing my ideas with other staff members.	1	2	3	4
d. When needed, I can get help and support from other school staff members.	1	2	3	4

School support of innovation

26. Based on your experience, to what extent do you disagree or agree with the following statements? [Mark only one response.]	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
a. Leaders support innovation in teaching.	1	2	3	4
b. Most teachers in the school are continually learning and seeking new ideas.	1	2	3	4
c. The principal is interested in innovation and new ideas.	1	2	3	4
d. In my school, we systematically consider new and better ways of doing things.	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI :Nurşen BERK
Doğum Yeri :Bolvadin
Doğum Tarihi :01/05/1984

Eğitim Durumu

Lise Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi 2002
Lisans Anadolu Üniversitesi 2007

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığı	2007-...

Seminer ve Çalıştaylar

Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Kursu
Proje Hazırlama Yöntem ve Uygulamaları Kursu
Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Danışman Öğretmen Eğitim Semineri
Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu
UBEK-ICSE 2018 Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi “Özgür İrade: Bilinç ve Beyin Bağlantısındaki Dinamik Değişiklikler Arasındaki İlişki” sunumu

İletişim

E-posta adresi: nursen2684@hotmail.com