

**OKUL KÜLTÜRÜNÜN OKULLARDA
PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUĞU OLUŞUMUNU
YORDAMA GÜCÜ**



Mine TÜRKMEN

OCAK 2021

**OKUL KÜLTÜRÜNÜN OKULLARDA
PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUĞU OLUŞUMUNU
YORDAMA GÜCÜ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MİNE TÜRKMEN

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2021

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Burak KÜNTAY
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Prof.Dr. Ebru OĞUZ (MSÜ, EBF)

Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN (BAU, EBF)

Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY (BAU, EBF)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Mine TÜRKMEN

ÖZ

OKUL KÜLTÜRÜNÜN OKULLARDA PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUĞU OLUŞUMUNU YORDAMA GÜCÜ

Türkmen, Mine
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN

Ocak 2021, 96 Sayfa

Bu çalışma Türkiye’de hem devlet hem de özel okul kültürel yapılarını oluşturan öğretmen ve yöneticilerin sürekli öğrenme düzeylerinin, bir başka deyişle Profesyonel Öğrenme Topluluğu (PÖT) adaptasyon verimliğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Bakırköy, Beşiktaş, Başakşehir, Kadıköy ilçelerinde bulunan bazı İlkokul/Ortaokul/Liselerde görev yapan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle seçilen 241 Öğretmen, 52 Yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın verileri “Okul Kültürü Ölçeği” ve “Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği (PÖTÖ)” ile toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerle yüz yüze bir araya gelinerek toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için, Kategorik (nitel) değişkenler için frekans (n) ve yüzde (%), sayısal (nicel) değişkenler için ortalama (X), standart sapma (ss) istatistikleri verilmiştir. Çalışmada ölçek puanlarının ilişkisi Pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler Windows için verilerin analizi SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile PÖT oluşumu algıları arasında “katılıyorum” düzeyinde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okullarımızda okul kültürünün güçlendirilmesinin PÖT’ün oluşturulmasına

ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu konuda politika belirleyiciler okul kültürü ve PÖT oluşturma alanlarına yönelik öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim faaliyetleri planlamalıdır. Okullarda iş birliğine dayalı planlamalar yapma fırsatı verilerek öğretmenlerin ve yöneticilerin PÖT olmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Kültür, Okul Kültürü, Örgüt Kültürü, Profesyonel Öğrenme Topluluğu



ABSTRACT

THE POWER OF SCHOOL CULTURE TO PROMOTE PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IN SCHOOLS

Türkmen, Mine

Education Management and Planning Master Program

Supervisor: Associate Professor Nihal Yurtseven

January 2021, 96 page

This study was written in order to evaluate the continuous learning levels of teachers and administrators, in other words PPT adaptation efficiency, who constitute both state and private school cultural structures in Turkey. The research was applied to 241 teachers and 52 managers who were selected with the maximum diversity sampling technique in some Primary / Secondary Schools / High Schools in Bakırköy, Beşiktaş, Başakşehir and Kadıköy districts of Istanbul province in the spring term of the 2019-2020 academic year. The survey model related to the quantitative research approach was used in the research. For this purpose, the data of the study were collected by "School Culture Scale" and "Professional Learning Community". The data were collected by the researcher by coming face to face with the teachers and administrators participating in the study. For the analysis of the data obtained, frequency (n) and percentage (%) for categorical (qualitative) variables, mean (X) and standard deviation (sd) statistics for numerical (quantitative) variables are given. In the study, the relationship between scale scores was analyzed with the Pearson correlation test and the established model was analyzed by simple linear

regression test. The data obtained in the study were analyzed with the Data analysis for Windows program SPSS 25.

According to the research data, it was found that there is a significant relationship at the level of “I agree” between the teachers' perceptions of school culture and the formation of a professional learning community. It is seen that it would be beneficial to create a professional learning community in order to strengthen the organizational culture in our schools. In this regard, the Ministry of National Education should organize in-service training activities for teachers and administrators in the fields of school culture and professional learning community. It should be ensured that teachers and administrators become professional learning communities by giving schools the opportunity to make collaborative planning.

Keywords: Organization, Culture, School Culture, Organizational Culture, Professional Learning Community.

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca akademik bilgi ve deneyimlerinden istifade etme fırsatı bulduğum, tezimin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Maddi manevi hiçbir yardımcı esirgmeden yanımda olan eşim Mustafa TÜRKMEN'e çok teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
Bölüm 1: Giriş	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Araştırma Soruları	9
Bölüm 2: Literatür Taraması	9
2.1. Örgüt Kavramı	9
2.2. Kültür Kavramı	9
2.3. Örgüt Kültürü Kavramı Tanımı ve Önemi	12
2.4. Okul Kültürü Kavramı	14
2.5. PÖT	17
2.5.1. Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	20
2.5.2. Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	22
2.5.3. İş birlikli Öğrenme ve Uygulama	23
2.5.4. Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	24
2.5.5. Destekleyici Koşullar (İlişkiler-Yapılar)	25
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. PÖT ile İlgili Araştırmalar	28

2.6.2. Okul Kültürüne Yönelik Çalışmalar	322
Bölüm 3: Yöntem	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem	402
3.3.1. Okul Kültürü Ölçeği	422
3.3.2. PÖTÖ	422
3.4. Verilerin Analizi	44
Bölüm 4: Bulgular	45
4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Bulgular	45
4.2. Okullarda PÖT Oluşumu Algısına İlişkin Bulgular	48
4.3. Okul Kültürünün Okullarda PÖT Oluşumunu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	56
Bölüm 5: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	59
5.1. Tartışma ve Sonuç	59
5.2. Öneriler	67
KAYNAKÇA	70
EKLER	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Özelliklerin Dağılımı	44
Tablo 2: Normallik Testleri	46
Tablo 3: Okul Kültürü Ölçeği İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	48
Tablo 4: Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	53
Tablo 5: Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	55
Tablo 6: İş Birlikli Öğrenme ve Uygulama Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	56
Tablo 7: Bireysel Uygulamaların Paylaşımı Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	58
Tablo 8: Destekleyici Koşullar-İlişkiler Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	59
Tablo 9: Destekleyici Koşullar-Yapılar Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler	60
Tablo 10: Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	61
Tablo 11: Okul Kültürü Puanı ile PÖT Oluşumu Puanlarının İlişkisi	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kültür Düzeyleri	24
---------------------------------	----



KISALTMALAR

OKÖ : Okul Kültürü Ölçeği

PÖT : Profesyonel Öğrenme Topluluğu

PÖTÖ : Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği



Bölüm 1

Giriş

Modernleşme ve bilgi çağı, toplumların ve toplumsal kurumların hızla değişmesine neden olmaktadır. Toplumsal kurumların en önemlilerinden biri eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, bilgi toplumunda önemli bir role sahiptir. Okullar, bilginin üretildiği ve toplumla paylaşıldığı örgütlerdir. Okullar, bilgiyi üreten ve bilgiyle yeniden şekillenen örgütlerdir.

Okul, toplumsal yaşamın önemli kurumlarından biridir. Bu önem, okulların toplumun geleceğini hazırlama görevinden kaynaklanmaktadır. Toplumun geleceğe hazırlanması sadece öğrencilerin akademik başarısına bağlı değildir. Toplumların geleceği, kültürel devamlılık ve gelişmeyle yakından ilgilidir.

Kültür, eğitimin hedeflerinden biri olduğu gibi başarının da koşullarından biridir. Öğrencilerin toplumun geleceği için değer yaratmaları sadece bireysel başarı ve yetilerine değil, aynı zamanda bir eğitim kurumunun okul kültürüne bağlıdır. Okulun genel itibarıyla karakterini ifade eden okul kültürü kavramı okulda değer verilen olguları merkeze almaktadır.

Tarih, sosyoloji, eğitim bilimleri, edebiyat gibi bilim dallarında farklı kültür tanımlarıyla karşılaşmaktadır. Toplum yaşamının ayrılmaz bir parçası olan kültür ifadesine, belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş kişiler tarafından oluşturulan örgüt kavramında rastlanmaktadır. Eğitim kurumları birer örgüttür. Okul kültürü ifadesine, örgüt kültürünün bir alt başlığı olarak rastlanmaktadır.

Bazı kaynaklarda “mesleki öğrenme topluluğu” şeklinde ifade edilen, okullardaki “profesyonel öğrenme toplulukları” (PÖT), öğrenmeye odaklanan, öğrenme eylemi üzerine yoğunlaşan topluluklardır. PÖT’ün etkileşim içerisinde bulunduğu okul kültürü ortamının iş görenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri

olabilir. Gelişmeyi teşvik eden okul kültürü, PÖT'ün oluşmasına katkıda bulunabilir, söz konusu topluluğun etkinliğini artırabilir. Farklı unsurların etkisiyle birbirlerinden ayırt edilen okul kültürlerinin, “öğretme”nin ötesinde “öğrenme”yi esas alan PÖT oluşumuna olan etkileri araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Kültürün net bir tanımı olmamakla birlikte; genel anlamda kültür, tarihsel ve toplumsal gelişim sürecinde değerlendirilen bir olgudur. Oluşturulan her çeşit değerle beraber kültür, gelecek nesillere aktarmada kullanılan, insanların tabii ve sosyal çevrelerini yansıtan araçların tümü olarak tanımlanabilir. Toplumların yapısına göre değişen bu kavramın 18.yy'dan sonra çoğul anlamı katılarak kullanıldığı bilinmektedir. Kültür kavramının; toplumun karakteristiğini oluşturan unsurların tümünü ve her topluluğun, halkın ya da sınıfın diğerlerinden farklı olan kendine özgü özelliklerini ifade etmesi söz konusu kavrama yüklenen çoğul anlamlarıdır (Özlem, 2008). Kültür, aktarım yoluyla devam eder ve gelişir. Önceki kuşaklar tarafından aktarılan ve yeni kuşaklara aktarılan kültürel değerler, kültürün devamlılığını sağlar (Başaran, 2000).

İnsanlığın başlangıcından bu yana insanların belli amaç, ihtiyaç ve istekler için bir araya geldiği bilinmektedir. Bu birliktelikler toplulukları, toplumları oluşturmanın ilk adımıdır. Barınma, hayatta kalma, savaş, inanç gibi ihtiyaçların bir araya getirdiği toplulukların devamlılığı için belli kurallar oluşturulmuştur. Bu kural ve uygulamalar beraberinde toplumsal görev dağılımlarını da getirmiştir. 18.yy. sonrası, belli bir amaç, inanç ve ortak değerler etrafında bir araya gelen topluluklara örgüt denilmiştir (Kaya, 2014).

Örgütler herhangi bir amaç için kurulabilir. İnsanların bir ya da daha fazla ihtiyaç ve isteğini karşılamak üzere oluşturulan örgütler, ellerindeki kaynakları en etkin biçimde kullanarak amaçlarını gerçekleştirebilirler. Bu noktada bir örgütün etkinliği, o örgütü oluşturan öğelerin ama en çok da o örgütün yöneticilerinin yeterlilikleriyle doğrudan ilgilidir (Peker, 1995). Örgütlerin yapısı, genel anlamda faaliyetlerin, çeşitli

görevlere ayrıştırıldığı ve bu görevler arasında iş birliği ve etkileşimin sağlanmaya çalışıldığı yöntemlerin tümü şeklinde açıklanabilir (Mintzberg, 2014).

Örgüt şemalarında yer alan formal, diğer adıyla biçimsel yapı, diğer taraftan örgütteki bürokrasinin takip edeceği yolu göstermektedir (Galbraith, 1974). Fakat informal yapılar biçimsel yapılar gibi net şekilde belirtilemese de açıklayıcı niteliklere sahiptirler. Formal örgütteki bireyler arası kendiliğinden meydana gelen ilişkiler informal örgütleri oluşturmaktadır (Eren, 2019). Chester Barnard (1938) ve ardından Elton Mayo (1945), informal yani biçimsel olmayan örgütün doğasını ve işlevini tanımlarken, işyerinde insanlar arası etkileşimlerde ortaya çıkan duyguların, değerlerin ve grup normlarının önemli olduğunu belirtmiştir (Şişman ve Uysal, 2012). Öte yandan örgütlerin yapılarında kültürün içsel ve dışsal uyumunu sağlamak gibi işlevleri vardır. İçsel uyum, örgüt çalışanlarının ortak bir davranış geliştirmesini amaçlar. Ortak davranış kalıpları, ortak hedefe daha etkin biçimde ulaşmayı sağlar. Örgütün içinde bulunduğu çevreyle uyumlu olması gerekir. Bu durumu ifade eden dışsal uyum kavramı; örgütün, sürekliliği olan çevre koşullarına ve çevrenin beklentilerine uygun hareket etmesini sağlar (Erkmen ve Ordun, 2001).

Daha önce belirtildiği gibi, örgütün baş öğelerinden biri yöneticilerdir. Bununla beraber bir örgütü içinde yer aldığı çevreden ayrı değerlendirmek mümkün değildir. Bu durumda bir örgütü değerlendirmek için onun ve çevresinin kültürel özelliklerini değerlendirmek gerekir (Şişman, 1994). Örgüt, ortak değer ve inançlar etrafındaki insanlardan oluşmaktadır. Ortak değer ve inançlar beraberinde gelenek kavramını getirmektedir. Bu durumda örgütler kültürden ayrı düşünülemez gibi, örgütlerin iç dinamikleri açıklanırken kültür kavramına ihtiyaç duyulacağı sonucuna varılabilir.

Örgüt kültürü ile ilgili çalışmalarda kavramın, değişik tanım ve açıklamalarıyla karşılaşılmaktadır. Örgüt kültürü, toplumsal değerlerle örgütün başat amaçlarını bir araya getiren bir bileşimdir (Gordon, 1993). Kültür kavramının üzerinde anlaşılmalı tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bu kavram toplumların yapısal özelliklerine göre nitelikler kazanmaktadır. Örgüt kültürünün tanımlanmasında da benzer bir zorluk yaşanmaktadır. Örgüt kültürü konusunda çok sayıda araştırma yapmış olan Schein'e

(1990) göre, örgüt kültürü bir grubun etkin biçimde çalışabilmesi için gereklidir. İçsel ve dışsal uyuma yönelik temel yaklaşımların tümü bu kavram içinde değerlendirilir (Schein, 1990).

Başka bir tanıma göre örgüt kültürü, bir örgütün başka bir örgütten ayırt edici özelliklerini ortaya koyan bir sistemdir (Robbins ve Coulter, 2007). Bu sistem, kimi bilim insanları tarafından mozaik olarak tanımlanmıştır (Vries de Kets ve Miller, 1988). Mozaik kavramı, örgüt üyelerinin paylaştığı ortak değerlerin ve kişisel özelliklerinin bileşimini belirtmek için tercih edilmiştir.

Tanımlar farklı biçimlerde oluşturulsa da hepsi örgüt kültürünün çok sayıda öğeden oluştuğunu göstermektedir. Bu öğeler soyut ve birbirini tamamlayıcı nitelikler taşır. Kültür sadece insan davranışlarını şekillendirmez aynı zamanda örgütün performansını belirler. Unutulmamalıdır ki kültürün bağlayıcı bir niteliği vardır. Bu durum toplumun her katmanında olduğu gibi çalışma ortamında da geçerlidir. İşgörenler arasındaki bağı kuvvetlendiren örgüt kültürü, işgörenlerin ortak hedef doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Örgüt kültürü; işgörenlerin işlerini nasıl yapacaklarını, sorunlara nasıl yaklaşılacağını, karar alınırken neler yapılması gerektiğini, iş arkadaşlarıyla ilişkilerini, normlar, değerler ve inançlar aracılığı ile geniş ölçüde etkileyen bir unsurdur (Çelikten, 2006; Erkmen ve Ordun, 2001).

Örgüte dair değerlerin yeni çalışanlara aktarımı kültür sayesinde olmaktadır. Kültür, bu niteliği karşılayabilmek için dinamik bir yapıda olmalıdır. Kültürün dinamik olması, bireyleri değiştirdiği gibi zamanla kendisinin de değişebileceğini ifade eder (Çelikten, 2006). Önceden belirlenmiş öğretim amaçlarına ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceri ölçütü ve onun tanımlanma biçimi her okul için farklıdır ve her okul bu amaca ulaşmak için farklı yöntemler kullanır. Okullar tarafından kullanılan bu yöntemler okul kültürünün unsurlarından biridir (Maehr, 1991). Okul kültürü, örgüt kültürünün alt başlıklarından biridir. Okul kültürü bir sistemi ifade eder. Bu sistem okul paydaşlarının değerlerini, inançlarını, hedef ve ihtiyaçlarını ihtiva etmektedir. Okul kültürü sadece işgörenlerin değil öğrencilerin de güdülenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Okul kültürü en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir. Bu normlar okuldaki insanların tecrübelerini güçlü bir şekilde şekillendirir ve etkili bir okul müdürlüğü liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir. Her örgüt kültüründe olduğu gibi okul kültürü özelinde liderler kültürün devamlılığı için etkin bir rol üstlenmektedir. Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve iş birlikçi vizyonu yaratmak için işgörenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Çelikten, 2006; Arslan ve diğ., 2005). Başka bir ifade ile okullarda yönetici ve işgörenlerin ortak davranmasını sağlayan başat unsur okul kültürüdür. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). Bu durum örgüt kültürü için liderlerin önemini bir kere daha ortaya koymaktadır.

Olumlu örgüt kültürünün etkilerinden biri PÖT oluşumunu desteklemesidir. PÖT kavramını oluşturan her sözcüğün bağlam içinde taşıdığı bir anlam vardır. Profesyonellik bir işi kazanç sağlamak için yapan ve bu işte uzmanlaşmış kişileri ifade eder. Konu eğitim kurumları bağlamında incelendiğinde profesyonel kavramı kendi alanında öğrencilere etkili bir biçimde fayda sağlamak için kendini sürekli yenileyen ve geliştiren işgörenleri belirtmektedir. Bu noktada kendini geliştirme, bilgi ve becerilerin artırılmasına yönelik davranışları karşılamaktadır. Bu durum tanımda kullanılan öğrenme kavramıyla örtüşmektedir. Topluluk kavramı, bireylerin bir grupta bir araya gelerek belirlenmiş konularla ilgili olarak derinlemesine öğrenmesini, ortak amaçlar geliştirme ve anlamlı etkileşimlerini vurgulamaktadır (Hord, 2009).

Okullarda PÖT, alan bilgisi ve öğrenci ihtiyaçları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Morrissey, 2000). Tecrübe sadece bir mesleği uzun süre gerçekleştirerek kazanılmamaktadır. Tecrübe, öğretmenin kendini sorgulamasıyla ortaya çıkar. Farklı sektörlerdeki olumlu kültüre sahip örgütlerde karşımıza çıkan PÖT çoğunlukla işgörenlerin kişisel gelişimini baz almaktadır. Eğitim kurumlarında ise bu topluluklar temelde öğrenci öğrenmelerine yoğunlaşır, bu topluluklarda öğrencilerin nasıl

öğrenecekleriyle ilgili çalışmalar ön plana çıkar (Hord, 1997). Bu anlayışın, nasıl öğretebiliriz sorusuna cevap aramak yerine, öğrenciler nasıl öğrenir sorusuna cevap aradığı görülmektedir.

PÖT'ün işlevselliği öğrenci öğrenmeleri ve bu öğrenmeleri geliştirmeye odaklanmalarından kaynaklanmaktadır. Bu toplulukların oluşması örgüt kültürüyle doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, 2008). Okul kültürüne ilişkin diğer bir bakış açısı, öğretmenler tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar ve öğretim kadrosunun birbirine güveni üzerine kavramlaştırılmıştır ve güven odaklı okul kültürü olarak adlandırılır. Güven pek çok örgütte olduğu gibi okullarda da iş birliğini kolaylaştıran bir yapıdır (Tschannen-Moran, 2001). Ayrıca güvenin; açıklığı artırdığı (Hoffman, Sabo, Bliss ve Hoy, 1994), grup bağlılığını sağladığı (Zand, 1997) ve öğrenci başarısını yükselttiği (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Hoy, 2002; Bryk ve Schneider, 2002) çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur.

Okullardaki PÖT incelendiğinde dört temel soruya cevap arandığı görülmektedir. Bu sorulara verilecek yanıtlar öğrenme topluluklarının daha işlevsel bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır. Örneğin, “öğrenciler neyi bilmeleri gerekiyor?” sorusu sürecin planlanması için gereklidir. Bu soru beraberinde konuların hangi hızda işleneceği, hangi materyallerin kullanılacağı, hangi öğretim yönteminin kullanılacağı sorularının yanıtlarını da getirir. Öğrenme kitlesel ya da bireysel planlansa da bu planlama okuldan okula farklılık göstermektedir.

“Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini nasıl anlarız?” sorusuna yanıt verebilmek için veri toplamak ve bu verileri analiz etmek gerekir. Ayrıca hangi verilerin kullanılacağı, hangi değerlendirme metotlarının kullanılacağı sorularına da yanıt gerekir. “Öğrenciler öğrenemediklerinde ne yapacağız?” sorusu bu konuya nasıl müdahale edileceğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu müdahale bünyesinde destek ve rehberlik çalışmalarını da taşımaktadır. “Eğer öğrenciler kendilerine öğretilcekleri zaten biliyorlarsa ne yapmalıyız?” sorusu konu anlatımının zenginleşmesini sağlar. Hızlı kavrayan öğrenciler için nasıl ek çalışmalar yapılacağı da bu sorunun odaklarından biridir.

Okul kültürüne bağlı olarak ortaya çıkan PÖT yapılandırılması ve sürdürülmesi uzun soluklu bir süreç gerektirmektedir. Bu sürecin sonunda belirsizlik yaşanmaması için bu toplulukların çalışmalarının düzenli olarak takip edilmesi gerekir. Başat amacı kaybetmeden öğretim çalışmalarının devam edebilmesi için karar verme süreçlerinin iyi yönetilmesi gereklidir. Bu süreçlerin iyi yönetilmesi etkin bir liderlik anlayışıyla mümkün olacaktır (Garet ve diğ., 2001; Guskey, 2003; Loucks-Horsley ve diğ., 2003). PÖT'ün eylem planlarının hazırlanması için veri ve analizlere ihtiyaç vardır. Ancak burada gerçekçi ve hedefe uygun biçimde elde edilmiş verilere ihtiyaç vardır. Eylem planı yani yol haritasının oluşması bu verilere bağlıdır zira eylem planının odağı olan hedefler bu verilere göre oluşturulmaktadır. Söz konusu hedeflerin net, ölçülebilir, başarılabılır, gerçekçi ve zamana dayalı olması gerekir (Özer ve diğ., 2018).

PÖT verimli ve etkin bir örgütün hazırlayıcıları arasındadır. Bu toplulukların ortaya çıkması ise okul kültürünün niteliklerine bağlıdır. Literatürde şimdiye kadar yapılmış olan okul kültürü ile ilgili araştırmalarda genel anlamda okul iklim ve ortamını meydana getiren öğretmen ve yöneticilerin statü, rolleri ve ilişkileri temelinde yürütülmüş olmasına rağmen okul kültürünün okullarda PÖT oluşumunu yordama gücü ile olan ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

1.2. Amaç

Okul kültürlerinin öğrenen ortamlar olması ve çağımızda değişmeyen tek şeyin değişim olduğu düşünüldüğünde roller, görevler ile ilişkilerin her daim güncelliğini korumayı devam ettirmesi bakımından PÖT kritik bir öneme sahiptir. Mevcut araştırmada özellikle iş birlikçi liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliği bağlamında okul kültürünün PÖT oluşumuna etki düzeyi ile ilgili anlamlı bir veri ortaya çıkarma hedeflenmiştir. Tüm bahsedilenler ışığında bu araştırmanın amacı ülkemizde hem devlet hem de özel okul kültürel yapılarının, öğretmen ve yöneticilerin sürekli öğrenme düzeylerine bir başka deyişle PÖT adaptasyon verimliliğine olan etkisinin değerlendirilmesidir.

1.3. Önem

Bu araştırma devlet ve özel eğitim kurumlarının örgüt kültürlerindeki mevcut PÖT uygulamalarına değinen, her iki kurum için öğretmen ve yöneticileri bakımından sürdürülebilir örgütsel politikalar hakkında bilgi veren bir çalışmadır. Araştırma; okul kültürünün oluşmasında etkin rol oynayan başta müdürleri, diğer yöneticileri ve öğretmenleri okul kültürünü, PÖT oluşumunu destekleyecek yönde şekillendirmeye teşvik edecektir. Böylece ihtiyaç duyulan değişim konusunda paydaşlarda gelişebilecek direncin, sunulan verilerle yöneticilerde oluşacak motivasyon sayesinde daha kolay aşılması sağlanacaktır. Bütün evrende eğitim sahasında iş gören kişiler öğrencinin başarısını kontrol etmenin ve dayanışma benzeri davranışları belirginleştiren yenilikçi yaklaşımlar aramaktadır. Böylelikle yönetici ve öğretmenler farklı görevleri gerçekleştirme ve yeni kabiliyetler kazanma durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin karşılıklı etkileşim halinde olduğu, ekip çalışmalarının ve dayanışmanın hâkim olduğu farklı eğitimsel etkinliklerin birlikte değerlendirildiği bir öğrenme ortamı olan PÖT'e gereksinim artmıştır. Okullarda PÖT oluşumunun kısa süreli yaklaşım ve uygulamalarla şekillendirilemeyeceği düşünüldüğünde araştırmada okul kültürüne dikkat çekmek PÖT oluşumunu uzun soluklu ve geniş kapsamlı gayretlerin bir çıktısı olarak görmeyi sağlayacaktır. Mevcut araştırma aynı zamanda okul kültürünün, tek okul bazında ve genel okul kavramı içerisinde önemsenmesi konusunda hem devlet hem de özel okullar için tüm paydaşlara ışık tutması bakımından önem arz etmekte ve literatüre iki eğitim kurumu için bu hususta karşılıklı olarak verimlilik ve strateji bakımından bilgi sunmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın kısıtları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bu çalışma İstanbul ili Bakırköy, Beşiktaş, Başakşehir, Kadıköy ilçelerinde bulunan bazı İlkokul/Ortaokul/Liseler ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.

3. Bu araştırma, bahsi geçen okullarda araştırmaya gönüllü olarak katılanlardan toplanan verilerin analizleriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin PÖT oluşumu algıları ne düzeydedir? (Tüm alt boyutlar için)
3. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının, PÖT oluşumu algılarını yordama gücü nedir?



Bölüm 2

Literatür Taraması

2.1. Örgüt Kavramı

Örgüt kavramına ilişkin pek çok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Örgüt, birden fazla kişinin bir amaç doğrultusunda beraber ve uyumlu hareket ettiği bir sistemi akla getirir. Bernard (1994) örgütün, ortak bir amacı başarmak için aksiyona katkıda bulunmaya gönüllü, birbirleriyle iletişime girebilen bireyler olduğunda ortaya çıktığını öne sürmüştür. Etzioni (1964) örgütü, belirli hedeflere ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimler olarak tanımlar.

Örgütler, belirli hedeflere ulaşmak için bir araya gelen ve karşılıklı iş birliği ve koordinasyon içinde ortak hedefler için çaba gösteren insan grupları olarak tanımlanabilir. Örgütler, farklı şekillerde; açık/kapalı kuruluşlar, resmi/gayri resmi kuruluşlar, resmi/gayri resmi örgüt şeklinde sınıflandırılır (Aytaç, 2004). Örgüt; bireylerin çabalarının belirli amaçlar için koordine edildiği bir yönetim fonksiyonu; amaç, insan ve teknoloji boyutlarının etkileşime girdiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültüre sahip olan; işler, pozisyonlar, çalışanlar ve aralarındaki yetki ve iletişimi yansıtan bir yapıdır (Güçlü, 2003).

2.2. Kültür Kavramı

Kültür insan eseridir, insanın varlığıyla ortaya çıkardığı şeydir. Hayatı ve onu anlamaya çalışmanın içi içe geçmiş etkileşimidir. Kültür, insanın doğaya kattığı kavram ve unsurların bütünüdür (Açıkalin, 1994). Kültür, farkında olunsun veya olunmasın bir organizasyonda hayata geçirilen değerlerin bütünüdür. Bu anlamda kültür, kurumların davranışsal düzenlemelerine dikkat çekmektedir (Balcı, 2001).

Kültür, tanımlanırken insanların üzerinde anlaştıkları bir kavram değildir. Geniş kapsamlı, çok yönlü, soyut bir anlam taşır. Kültür, antropoloji, sosyoloji, siyaset

bilimi, tarih, psikoloji, birçok disiplinin katılımıyla her disiplin tarafından farklı bir şekilde tanımlanmıştır (Seymen, 2008). Kültürün, insanların öncelikle var olmak ve sonra da farklı olmak adına yaptıkları şeylerle zenginleşerek her şeyi kapsamaya yönelik bir anlamı vardır. Konseptteki her şey, insanlar tarafından üretilen her şeyi, kısacası, bütün hayatı içerir (Torun, 2012).

Geniş kapsamlı bir tanımla kültür, bir toplumun sergilediği, düzenli eylemler ve davranış kalıpları; nesnelere ve aletlerle yapılan eşyalar, düşünceler, bilgi ve inançlar; duygular, tutumlar ve bunları kapsayan yaşam biçimlerinin bütünüdür (Seymen, 2008; Vural ve Coşkun, 2007). Toplumsal açıdan kültür kavramı, bireyin beşerî olarak oluşturulmuş çevresini tanımlamaktadır. En geniş anlamıyla kültür, bir toplumun tüm yaşam biçimi olarak tanımlanabilir (Köse ve diğ., 2001).

Kültür; herhangi bir sosyal birimin, dış çevresiyle uyum ve kendi içinde bütünleşme süresince ortaya çıkan sorunlara egemen olma çabası sırasında gelişen ya da keşfedilen; geçerliliği ve sürekliliği belli bir zaman sürecinde kanıtlanmış olan; gruba yeni girenlere algılama, düşünme ve hissetme biçimleri olarak aktarılan, maddi ve maddi olmayan yaşam biçimlerini, bilinç ve bilinçaltı düzeylerde etkileyen varsayımlarla bu varsayımların fiziksel çevre ve insan etkileşimine yansıyan sembolik ifadelerinin tamamı, olarak açıklanmıştır (Tüz ve Sabuncuoğlu, 2005). Bu bağlamda kültürün, toplumun genetiği gibi hareket ettiği, genetik kodları gibi anlam taşıdığı düşünülebilir. Kültür; “Bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve görenekler ve toplumun bir üyesi olarak edinilen öğelerin tüm yeteneklerinden oluşan bir bütündür (Köse ve diğ., 2001).

Kültür kavramını netleştirerek ortaya çıkaran unsurlar, beşerî gruplar arasındaki farklılıklar sayesinde belirginleşir, kontrast oluşturur. İnsan yapımı araçlar ve eserler; sanat eserleri, mimari yapılar, çocuk yetiştirme biçimleri, cenaze törenleri ve evlilik törenleri, davranış kalıpları, tutumların tümü kültürü oluşturur (Torun, 2012). Kültür, bir grubun üyelerini diğerlerinden ayıran aklın kolektif programlanmış halidir. Burada akıl; inançlar, tutumlar, beceriler ve değerler doğrultusunda bireyin düşünme, hissetme ve davranışta bulunmasından sorumlu tutulur (Hofstede, 2001). Bireyin düşünceleri

ve eylemleri ile grubun ortak akıl ve eylemleri arasında sürekli bir etkileşim ve yönlendirmenin her iki unsur için kaçınılmaz bir durum oluşturduğu hem bireyde hem de içinde bulunduğu örgütte bir davranış değişikliği hedeflendiğinden her ikisinin ayrı düşünülmemeyeceği anlaşılmaktadır.

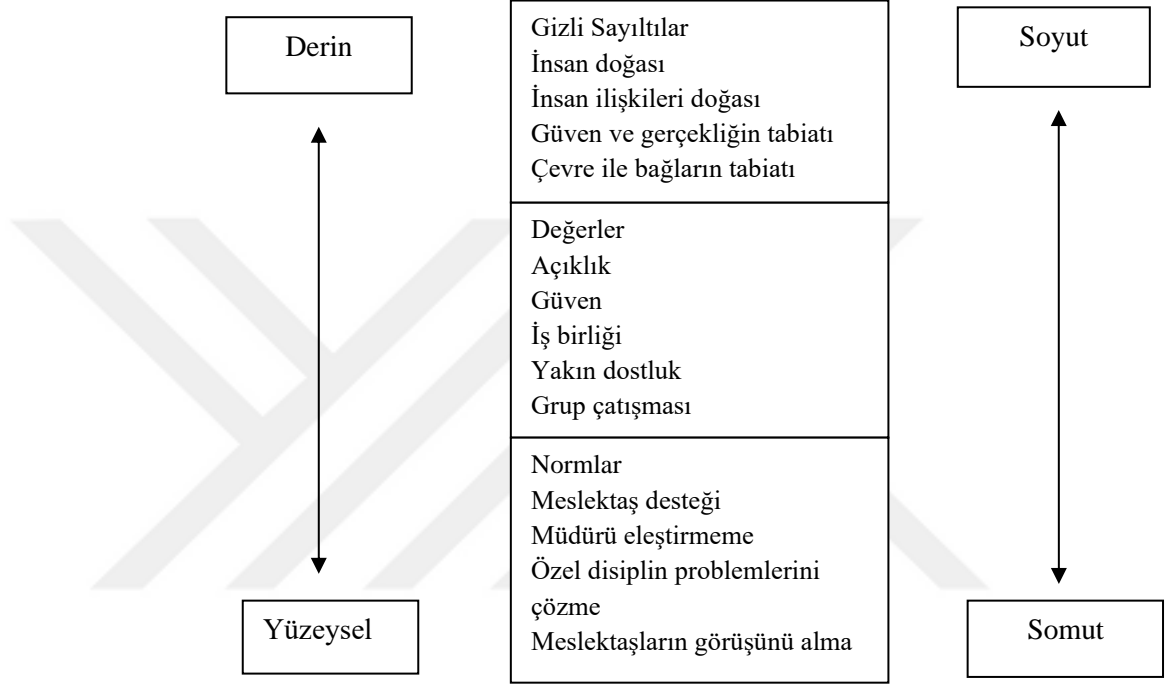
2.3. Örgüt Kültürü Kavramı Tanımı ve Önemi

Çok farklı şekillerde tanımlanabilen örgüt kavramı kısaca ve genel anlamıyla insanların belirli amaçları yerine getirmek için maksatlı olarak ve bilerek oluşturdukları düzenlemeler şeklinde tanımlanabilir (Robbins ve Coulter, 2007). Kültür kavramı açıklanmaya çalışılırken aralarında kuvvetli veya zayıf da olsa bir bağ bulunan bir grup, topluluk, örgüt söz konusu olmaktadır. Benzer şekilde örgüt kavramını açıklamaya çalışırken imgelemimizde kültür bağlamında diğerlerinden farklı bir grup, topluluk, yapı oluşmaktadır.

Örgütler toplulukları bir araya getirmeleri sebebiyle kültür ve örgüt terimleri arasındaki bağ kuvvetlidir. Eskiden sosyolojik ve antropolojik açıdan incelenen kültürün, 1980 yıllar ardından yönetim ve örgüt sahalarında da sıklıkla kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Naktiyok, 2001). İnsanların kendilerine has bir kişiliği olduğu kadar örgütlerin de kuruluşlarına özgü karakteristiği ve karakterinden oluşan ve “örgüt kültürü” olarak adlandırılan bir kişilikleri vardır (Robbins ve Coulter, 2007).

Örgütlerin karakteristiği kabul edilen inançlar, duygular, davranışlar ve semboller örgütlerin kültürünü tanımlar. Örgüt kültürünü daha spesifik olarak açıklamak gerekirse örgüt kültürü; ortak felsefeler, ideolojiler, inançlar, duygular, kabuller, beklentiler, tutumlar, normlar ve değerler şeklinde tanımlanmaktadır (Alvesson, 2012). Örgüt içindeki bireylerin bir manasıyla ne kadar benzeştiği ile örgütün diğer örgütlerle ne kadar ayrıştığı durumu o örgüt adına örgüt kültüründen bahsetmemizi kolaylaştırır ve söz konusu örgütün ve kültürünün daha tanımlanır hale gelmesini sağlar. Örgüt içerisinde sıralanacak özellikler ise neredeyse hepsinde ortaktır. Bunlar; ortak dil, terminoloji, ritüel ve törenler, normlar, baskın değerler, felsefe, kurallar, duygular gibi gözlemlenen davranış düzenlemeleridir (Schein, 1984).

Hoy ve Miskel (1991) gizli sayılıtlar, değerler ve normları kültür öğeleri olarak ortaya koymuştur. Gizli sayılıtlar, değer ve normlara göre daha soyut, daha derin kültürel öğeleri içermektedir. Normlar ise, değerler ve gizli sayılıtlara göre daha yüzeysel olmakla birlikte daha somuttur. Hoy ve Miskel'in (1991) kültür düzeyleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kültür Düzeyleri (Arslan ve ark., 2005)

Örgüt üyelerinin, davranış biçimini etkileyen şeyleri yapma biçimleri örgütsel kültür olarak tanımlanabilir. Herhangi bir kuruluşta zaman içinde gelişme ve genel olarak çalışanların kuruluşun faaliyetlerini ve deneyimlerini nasıl algıladığını ve kuruluş içinde nasıl davrandıklarını örgüt kültürü belirlemektedir (Robbins ve Coulter, 2007). Örgüt kültürü, değişen çevresel koşullara adapte olurken, organizasyonların varlığını sürdürmelerini sağlarken, aynı zamanda çalışanlar üzerindeki değişen koşulların neden olduğu endişe ve belirsizliği ortadan kaldırmaya ve ortak norm ve değerlerle iç bütünlüğü ve birliği sağlamaya çalışır (Erkmen ve Ordun, 2001). Birey örgütün yapı taşıdır ama oluşan yapı da kendini oluşturan unsuru etkiler, bu etkileşim sürecinden birey ve örgüt güçlenerek çıkmak ister.

Örgütler, faaliyet gösterdikleri sosyal kültürel ortamda bir alt sistem özelliği gösterir. Bununla birlikte, organizasyonun organizasyon amacı, faaliyet alanı, kurucuların amaçları, çalışanların özellikleri vb. faktörler organizasyonun kültürel kimliğinin oluşumunda etkilidir. Örgüt içinde oluşan bu kültürel özellik, bu organizasyonu diğerlerinden ayırır. Örgüt kültürü örgütün amaçlarına hizmet edecek özelliklere sahip olabilir, aksine çalışanların motivasyonunu bozan ve örgütsel verimliliği azaltan unsurlar olabilir (Erdem, 2007). Örgüt içerisinde bulunan bireylerin amaçları farklı olabilir, ancak kişilerin grup içerisindeki ağırlıklarına göre sahip oldukları farklı farklı amaçlar örtüştüğü, benzeştiği veya da çatışmadığı sürece bundan bireyin ve örgütün geri kalan bireylerinin amaçları doğrultusunda olumlu etkileneceği beklenebilir.

2.4. Okul Kültürü Kavramı

Örgütlerin kültürleri, eğitim yönetimi sahasında örgütlerin yapıları, motivasyonları, liderlik, karara varma, etkileşim ve farklılaşma terimleriyle sıkı ilişki içerisindedir (Lunenburg ve Ornstein, 2008). Eğitimin ve eğitim yönetiminin en geniş anlamıyla uygulandığı örgüt veya kurum okuldur. Okullarda öğrencilere toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istenen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 2004). Bu fonksiyonları yerine getirirken okullar çeşitli iç ve dış faktörler nedeniyle birbirlerinden farklılaşmaya başlar. Okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayılılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir. Örgütsel etkililik örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın-iklimin) varlığını işaret etmektedir. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür oluşturulmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Ayık ve Ada, 2009).

Okulda oluşan iklim olumlu veya olumsuz olarak okulu temelden etkilediğinden, söz konusu iklimi oluşturan şartların değişmesiyle beraber okulun oluşmuş iklimden arındırılmış kapasitesinin olumlu veya olumsuz bir şekilde tekrar açığa çıkacağından bahsedilebilir. Son yıllarda okulun kimliğini yansıtan normlar, değerler, gelenekler ve ritüeller için kültür ve iklim terimleri kullanılmaktadır. Okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünü genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istedik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerekir (Terzi, 2000). Burada kastedilen okulda meydana gelen her şeydir; öğretmenlerin iletişimi, giyim tarzları, ne konuştukları, toplantılarda nasıl davrandıkları, öğrencilerden neler bekledikleri, öğrenci davranışları, velilerin okul çalışanlarıyla iletişimi ve müdürün sergilediği liderlik tarzı gibi (Lunenburg ve Ornstein, 2008).

Eski çağlara oranla günümüzde okulun öneminin hem toplumun daha büyük kesimleri tarafından hem daha iyi bir şekilde kavrandığı söylenebilir. Günümüzde herkesin çevresi ve kendisi için iyi bir eğitimi arzuladığı, herkesin eğitimi önemseydiği ve eğitim örgütlerinin öneminin arttığı bir toplum mevcudiyetinden bahsedilebilir. Bilgi toplumunda okulun örgütsel kültürü önemli bir değişim göstermektedir. Böyle bir toplumda, okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, insan kaynaklarına değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir kültür olmalıdır (Çelik, 2012).

Kültürün tipi ve içeriği okuldan okula farklılık arz etmektedir. Bazı okullarda zehirli kültür vardır, zamanla öğretmenler arasına ayırım girmiştir, moraller bozulmuştur, öğrencilere hizmet amacı unutulmuş olumsuz, yıkıcı tenkitler baskın hale gelmiştir. Buna karşın bazı okullarda yapıcı ve pozitif bir kültür vardır, öğretmenlerin bir amacı vardır, öğretmeye ve sosyal gelişmeye adanmışlardır, moraller yüksektir umursama ve sorumluluk vardır (Peterson ve Deal, 1998). Okulun kültürü, havası okulu oluşturan ve en önemli unsurlarından olan öğretmenleri etkileyerek bilginin yeni nesillere aktarılma sürecine doğrudan etki etmektedir. Bir okulda başarı için her şeyden önce, akademik başarıya değer veren, yüksek performans

beklentilerini taşıyan ve iş birlikçi ilişkilerin oluşmasını ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 2002).

Okullarda akademik başarı illaki çok önemlidir. Diğer sosyal meselelere göre daha ölçülebilir olduğundan okulları diğer okullardan ayırt edilebilir bir konuma da getirebilir ancak okulların sadece akademik seviyeyi yükseltme görevleri yoktur. Okullar hayata dair her şeyin öğretilmesini misyon edinmiş kurumlardır. Okul kültürü, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu gibi, onun sosyalleşmesinde, demokratik tutumlar ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinde etkili olmaktadır. Okul kültürünün oluşmasında, ders içi etkinliklerin yanında, ders dışı etkinlikler de önemli katkıda bulunmaktadır. Örneğin toplantılar, sportif olaylar, şenlikler, mezuniyet törenleri, okul şarkıları, eğlenceler gibi okulun kendine özgü etkinlikleri, okul kültürünün parçalarıdır (Tezcan, 1994; Köse, 2003). Bu nedenle okul kültürü okullar arasında ayırt edicilik özelliği taşır (Yıldırım, 2001).

Kültürel öğelerin ve bu öğelerden özellikle sembollerin, okul başarısında temel rol oynadığı, davranış ve algılarda önemli bir yeri olduğu çeşitli araştırmalarda (Şişman, 2002; Kozlu, 1986; İpek, 1999) vurgulanmıştır. Türkiye’de etkili okul konusunda yapılan bir araştırmada okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere belirlenen beş boyutla ilişkili olarak etkililik konusuyla ilgili pek çok özellik belirlenmiş ve okulların etkililik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu araştırmada etkili okulun en önemli boyutu olarak da okul ortamı (kültür-iklim) görülmüştür (Şişman, 2002).

Okul kültürünün paydaş bireyler tarafından algılanma durumları; Berger ve Luckmann’ın (1991) örgütte kurumsallaşmanın üç aşamasıyla bağdaştırdığı dışsallaştırma, nesnelleştirme ve içselleştirme ile açıklanabilir. Dışsallaştırma sürecinde birey örgütü olduğu gibi kabul eder. Örgütün bir üyesidir ama kendisini örgütten ayrı değerlendirir. Ben ve biz, ben ve zümremiz, ben ve okul gibi ifadelerle sahip bir öğretmen davranışı buna örnektir. Bu yapıdaki kişiler sözü edilen durumda sadece olumsuz hallerde değil, süreçler kendi katkıları sayesinde olumlu neticelenebile elde edilmiş başarının kendisi dışında geliştiğine inanmaya eğilimlidirler.

Nesnelleştirmede ise daha fazla kanıksama söz konudur. Nesnelleştirmede, birlikte yapılan hareketler bireye göre kendisinden ayrı bir dışsal gerçeklik varmış gibi yorumlanır (Wuthnow ve diğerleri, 1984 akt. Scott, 1987). Bu noktada okul kültürü daha belirgin bir şekilde benimsenmiş ve bu doğrultuda aidiyet duygusu oluşmaya başlamıştır. İçselleştirmede, kanıksanan işleyişe değer atfetme söz konusudur. Nesnelleşen dünya, kişi tarafından benimsenerek içselleşir (Wuthnow ve diğerleri, 1984 akt. Scott, 1987). Son süreçte okul kültürü benimsenerek birey için okul, kuruma dönüşür.

Genel prensipler açısından başarılı olduğu bilinen okulların olgunlaşmış bir kültürleri olduğu düşünülür. Etkilendiği faktörlerle şekillenen okul kültürü etkilediği faktörlerle tekrar şekillenmenin yanında söz konusu başarılarla dolaylı olarak ulaşılmış olur. Okulu varoluş amacına götüren bu dolaylı basamaklardan biri ve okul kültürü ile karşılıklı etkileşim içerisinde olması beklenen PÖT'ü incelemek gerekmektedir.

2.5. Profesyonel Öğrenme Toplulukları

PÖT, okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler (öğretmenler, yöneticiler ve diğerleri) için bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek için iş birliği içinde ve bilinçli olarak çalışan profesyonel eğitimciler olarak tanımlanmaktadır (Hipp ve Huffman, 2010). Tüm tanımların ortak noktası, öğretim süreçlerinin yansıtıcı, iş birlikçi, kapsayıcı, öğrenmeye yönelik ve eleştirel yaklaşımı desteklemesidir (Toole ve Louis, 2002). Paylaşılan okul değerleri ve normları, etkileşim ve katılım, meslektaşların birbirine bağımlılığı ve okullarda PÖT oluşturmak için meslektaşları arasında anlamlı ilişkilere dayalı bir okul kültürü oluşturma zorunluluğunun gerekli olduğu görülmektedir (Stoll ve diğ., 2006).

PÖT'ün okullar üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar genellikle öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Örneğin, Andrews ve Lewis'e (2004) göre, PÖT'ün bir parçası olan öğretmenler sınıflarında daha etkilidir ve öğrenciler daha başarılıdır. Ayrıca, öğrencilerin başarı durumları ile ilgili göstergeleri analiz etmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak için doğru taktikleri seçmek, takviye dersler programlamak,

başarı kriterlerini belirlemek ve seviyesini ölçmek gibi birçok fonksiyonu PÖT'ün sağladığı bilinmektedir. Etkili PÖT, tüm okul çalışanlarının öğrenme süreçlerini iyileştirme ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek için sürekli öğrenmeyi teşvik etme kapasitesine sahiptir (Stoll ve diğ., 2006). Etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarında sıklıkla vurgulanan bir konu olan Mesleki Eğitim ve Öğretim çalışmalarının öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilebileceği düşünülmektedir (Harris ve Jones, 2010; Pirtle ve Tobia, 2014; Resnick, 2010). Öğretmenler PÖT'de yer aldıklarında yalnızca bilgi tabanları genişlemekte, aynı zamanda sınıf uygulamalarını geliştirmektedirler (Andrews ve Lewis, 2004).

PÖT, okullara iç dinamiklerinden faydalanarak kendilerini sürekli dönüştürmeleri için destekleyici bir yapı sağlamaktadır (Morrisey, 2000; Stoll ve diğ., 2006). Mesleki öğrenme toplulukları inşa etmek için bireysel kapasite (bilginin aktif ve yansıtıcı yapıcısı); kişilerarası kapasite (meslektaşlarla ve grup etkinlikleriyle ilişkiler) ve örgütsel kapasite (örgütsel süreçlerin oluşumunu ve gelişmesini sağlayan örgüt yapıları oluşturma, duvarları yıkma, liderliği ve gücü paylaşma) faktörlerine ihtiyaç vardır (Mitchell ve Sackney, 2000). PÖT genellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görülür (Sai ve Siraj, 2015).

PÖT, öğrenci öğrenmelerini geliştiren ve sürekli öğrenen öğrenme gruplarını ifade etmek için kullanılır (Hord, 1997). Morrisey (2000), PÖT'ü kendiliğinden oluşan, bir grup içinde devam eden keşfetme ve öğrenme çabası olarak tanımlar (Morrisey, 2000). PÖT öğrenci başarısını yükseltme çabası içerisinde öğretim uygulama ve geliştirme gayretlerinin yoğun olarak pratiğe döküldüğü topluluklardır.

PÖT, öğrenen örgüt düşüncesinden hareketle oluşturulmuştur. Öğrenen örgüte kavram olarak Argyris (1999)'in çalışmalarında rastlanmaktadır. Senge (2011) öğrenen organizasyonlarını kolektif bir öğrenme kültürüyle hareket ederek, nasıl öğrenileceğini sürekli olarak öğrenen örgütler olarak ifade etmektedir (Argyris ve Schön 1978; Argyris, 1999; Senge, 2011).

Örgütlerin bünyesinde öğrenmede bireysel kabiliyet, bilişsel yöntemler, paylaşılmış hedefler, ekip olarak öğrenme ve sistemin fikirleriyle beraber bütünlük sağlanmaktadır (Senge, 2011). Okullar ise öğrenen bir örgüt olmaları itibarıyla bu yapıya uyumlu iken öğretmenlerin öğrenmeleri için ekip birliğinin altını çizmektedir. Takım halinde problemleri çözümlene ve tecrübeleri kavrama ve farklı bilgileri ortaya çıkarma sürecinde örgütsel anlamda da farklılaşma oluşmaktadır (Çelik, 2012). Dolayısıyla öğrenebilme kabiliyeti, PÖT’de merkezde bulunmaktadır.

PÖT’e dair yapılan çalışmalar bu toplulukların belli özelliklerini ortaya koymaktadır. Bunlar sırasıyla; paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, iş birliğine dayalı araştırma, iş birliği odaklı ekipler, eyleme dayalı çalışma, sürekli gelişmeye olan bağlılık, sonuçlara odaklanma’dır (DuFour ve Eaker, 1998). Söz konusu çalışmalar neticesinde PÖT’ün çok dinamik bir yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir. Okullarda PÖT’ün etkin hâle gelmesi üç öğenin ön plana alınmasıyla mümkündür. Bu üç öğe; öğrenci öğrenmelerini sağlama, iş birliği kültürü, sonuçlara odaklanma şeklinde sıralanabilir (Polatcan ve Cansoy, 2017).

Öğrenci öğrenmelerini sağlama, “Öğrencilerin neleri öğrenmesini amaçlıyoruz?” sorusuna yanıt arayan bu yaklaşım ayrıca öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendiğinin nasıl saptanacağı, öğrenemeyen öğrenciler için nasıl hareket edileceği sorularına da yanıt arar. Öğrenemeyen öğrenciler olursa nasıl hareket edileceğinin cevabı PÖT’ün işlevini ortaya koymaktadır. İş birliği kültürü kavramı, öğretmenler, birlikte çalışarak öğrenci öğrenmeleriyle ilgili farklı değerlendirme türlerini belirler. Bu belirleme yukarıda bahsettiğimiz öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendiğinin sağlanması içindir. Sonuçlara odaklanma ise öğrenci ilerlemesiyle ilgili kanıtlara odaklanılır ve mevcut düzeyi yükseltmek için hedefler ortaya konulur. Öğretmenler yaptıkları uygulamalardaki başarı düzeyini paylaşırlar (İlhan ve diğ., 2011).

Hipp ve Huffman’ın (2010) oluşturduğu modele göre göre PÖT altı alt boyuttan meydana gelmiştir. Bunlar, paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılan ortak değerler ve vizyon, iş birlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici ilişkiler ve destekleyici yapılar şeklindedir.

2.5.1. Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik. Paylaşılan liderlik, örgütsel amacı gerçekleştirmek için paydaşların yetenekleri ölçüsünde gönüllü iş birliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı bir liderliktir (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014). Paylaşılan liderliğin örgüt için yararlarına bakıldığında; grup dayanışmasının kolaylaştığı, grup içi çatışmanın çözülmesi için gerekli becerilere sahip olduklarını gördüklerinden grup üyeleri arasında yanlış anlamaların azaldığı ve ekip başarısının arttığı görülmektedir (Kocolowski, 2010; Akt. B.Bostancı, 2012). Uslu ve Beycioğlu'na (2013) göre yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışları, öğretmenlerin kendilerine yönelik güvenlerini ve örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Boardman (2001) Tazmanyaya okullarında paylaşılan liderlik süreçlerini incelemiş, öğretmenlerin lider olduklarını keşfettiklerini ve paylaşılan bir liderlik modeli hakkında önemli ölçüde hevesli olduklarını tespit etmiştir (Kocolowski, 2010; Akt. B. Bostancı, 2012). Clarke (2012), paylaşılan liderliğin uygulandığı örgütlerde, çalışanların etkin performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Akt. Yener, 2014).

Beycioğlu ve Aslan'a (2010) göre okul yöneticilerinin, gittikçe karmaşıklaşan eğitim örgütlerinin yapısında, tek başlarına liderlik sorumluluklarını yerine getirmeleri güçtür. Bu durumla okulda liderliğin yapılandırılarak paylaşılması ve takım davranışa dönüştürülmesiyle baş edilebilecektir. Yılmaz'a (2013) göre paylaşılan liderlik okulun hedeflerine ulaşmasını daha kolay hale getirmekte, okul yöneticileri ile okulun üyelerinin daha yakın ilişkilerde bulunmasıyla içten ilişkiler geliştirilmesini sağlamaktadır. Çünkü yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını sergilediği okullarda öğretmenlerin, yöneticilerine karşı pozitif düşünceler geliştirmesi okul başarısının artmasına sebep olmaktadır (Sarıçiçek, 2014).

Günümüzde liderlik anlayışının tüm örgütler için bu yöne kaydığını söylemek yanlış olmaz. Bazı insanlar, eski dönemlerin liderlik anlayışına bakarak günümüzde liderliğin eski önemini kaybeden bir değer olduğunu düşünebilirler ancak büyük ölçekte şöyle bir etrafa bakıldığında önemini kaybedenin liderliğin kendisinin değil belki liderliğin ortaya konuş şekillerinin olabileceği anlaşılacaktır. Destekleyici liderlik, destekleyici liderlerin 3 mühim rolü bulunmaktadır. Bunlar (Bennis, 1999);

öğrenmeleri basitleştirme, personellerin motivasyonunu artırma, yönetimi değerlerle yürütmedir.

Destekleyici liderlerin, kendilerini gözlemleyen ve çabalarına ilgi gösterenlerle, takipçilerine karşı da açık tutum sergilediği bilinmektedir (Peters, 2000). Bu tür liderlerin en belirgin nitelikleri (Turan, 1998); personellerinin yürüttükleri çalışmalara karşı beğenilerini göstermek, onlara karşı yapıcı değerlendirmelerde bulunmak, değerlendirmelerinin nedenini net şekilde ifade etmek ve olumlu geri dönüşlerde bulunmalarıdır. Her liderden ve okul müdürlerinden aynı zamanda eleştiriye açık olmaları beklenir. Hoy ve arkadaşları (2010; akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2013) destekleyici müdür davranışı başlığında; okul müdürünün eleştirilere açık ve eleştirilerde yapıcı, öğretmenleri gerçekçi bir gözle değerlendiren, gerçekçi övgülerde bulunan, okul personelinin dinleyen ve önerilere açık olan davranışlar sergilemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Destekleyici liderlerin personellerinin bireysel taleplerini dikkate aldığı bu yönleriyle popüler oldukları bilinmektedir (Yılmaz, 2004). Başka açıdan destekleyici liderlerin; personellerini inovasyona karşı desteklediği, risklere karşı teşvik ettiği ve personellerine imkanlar tanıdığı da söylenebilir (Şişman, 2002). Bazı durumlarda bir örgüt içerisindeki bireylerin belli davranış biçimlerine göre hareket etmesini sağlayan kurallar zamanla onları kısıtlayan ve bir kalıba sokan engeller haline dönüşebilir. Bu durum yenilikçiliği, eskimiş ve değiştirilmesi gereken kurallara karşı yeni fikirler ve dolayısı ile uygulamaları engeller. İşte bu noktada söz konusu her ne ise zamanı gelmiş ise zamanının geçmemesi için destekleyici lider, birikmiş potansiyeli ortaya çıkaran kişi olma durumundadır.

Okul yöneticileri okulun üyeleriyle ilişkilerde kuracakları informal ilişkilerle destekleyici liderlik rollerine ağırlık vermeleri halinde okul ortamında pozitif yönetimi sağlayabileceklerdir (Fray, 1995). Buradaki pozitif yönetim, çevrelerine karşı anlayış gösterme, her bireye karşı pozitif tutum gösterme ve güven kazanmada da yüksek seviyeyi sağlayacak tutumları kapsamaktadır. Okul yöneticilerinin pozitif düşündükleri takdirde, sorunları çözümüleme kabiliyetleri ve personellere karşı sosyal

yardım sunma tutumları da üst seviyede olacaktır (İbrahimoglu, 2003). Burada okul yöneticileri tarafından ortaya konması gereken yaklaşımlar ifade edilirken, gösterilen çaba ve sarf edilen enerjinin hep yöneticiler tarafından sarf edileceği düşünülebilir ancak bütün bu çabaların; asıl olan, daha büyük potansiyel barındıran bütün paydaşların enerjisini ortaya çıkarmak için yapıldığı dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir durumdur.

Destekleyici liderlik rolleri bakımından okul müdürü ve diğer yöneticilerin öğretmenler tarafında kabul görebilmeleri öncelikle onlarla iyi düzeyde iletişim kurabilmesine bağlıdır. Ülkemizde okul yöneticilerinin liderlik, iletişim ve genel eğitim yönetimi gibi konularda hizmet öncesi eğitimden geçmeleri açısından yeterli seviyenin yakalanması durumunda bu konuda yaşanan problemlerin kısmen ortadan kalkacağı beklenebilir.

2.5.2. Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon. Vizyon kavramı, mevcut inançların yazılı forma büründürülmesi olarak tanımlanabilir. Vizyonun yazılı forma bürünmesi, tasvirlerin, duyguların, inançların ve hislerin ifadeye dönüştürülmesi bakımından güç bir süreci içermektedir. Öte yandan vizyon, performansların yükseltilmesi ve odak noktasının belirginleştirilmesindeki rolü sebebiyle ayrı bir önem taşımaktadır. Vizyon inancı kurulurken; en iyisini sağlama, yönetimdeki detayları ve görevin gerekliliklerini gerçekleştirme hassasiyetine önem gösterme, bireylerin kimliklerine önem verme, hizmet ve kalitede yüksek verimliliğe yoğunlaşma, inovasyona uyum gösterme, başarısızlık durumunda paylaşım eğilimi gösterme, iktisadi gelişimde büyümeye odaklanma benzeri farklı inançlar dikkate alınmaktadır.

Örgüt yönetimlerinde üst birimler vizyonu oluştururken; “Neden varız? Nereye gidiyoruz? Oraya nasıl ulaşacağız? Örgütümüzde hangi değerleri korumalıyız? Vizyon’u hangi davranışımızla yaşatabiliriz? Vizyon’un başarılması için gerekli davranış ilkeleri neler olmalıdır?” benzeri soruları yanıt bulduğunda tüm örgüt üyelerini katılımını sağlayabilecektir.

Personellerin vizyon belirleme sürecine istekli katılımları yönetim birimlerinin davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Etkin liderlerin tam katılımları sağlandığında personellerin özgürce ve üst seviyede fayda sağlayacağı bir örgüt ortamı kurulabilir. Kişisel memnuniyetlerin yüksek düzeyde sağlanacağı programlarda, vizyon oluşturma sürecine personellerin faydalı olmaları için imkân yaratılmış olur. Örgütler vizyon belirleme süreçlerinde örgütün dış çevresini dikkate almaları gerekmektedir. Nitekim bugün onlar ve biz ayrımı söz konusu değildir. Örgütlerle bağı olan her bir paydaş “biz” kavramında birleşmektedir.

Vizyon oluşturma sürecinin bireylerin destekleyici katkılarında yoksunluğu, sonucu sadece yönetim programı şeklinde kısıtlayacaktır. Vizyonu oluşturacak birimlerin hedefi, ileriye öngörerek, durumları yönlendirmeyi sağlayabilmektir. Birimlerin belirleyeceği amaçlar, örgütün kendi iş sahasında takipçi değil, sahayı biçimlendiren görüşlerin odağı haline getirecektir. Özetle örgütler vizyonlarını belirleme sürecinde şu kıstasları dikkate almaları gerekir (Dinçer, 1998): Örgütün inanç ve değerleri somutlaştırılmalıdır. Kibarlığa, uyuma ve dürüstlüğe karşı duyarlı olunmalıdır. Vaat edilen sözlerin yerine getirilmesi gerekir. Üstlenilen görevler ciddiye alınmalıdır. Detaylar tam ve rasyonel şekilde tamamlanmalıdır. Çalışmalarda ekip birliği temel alınmalıdır. Faaliyetlerde “ben” öznesinde ziyade “biz” kimliği ön planda olmalıdır.

Vizyon bildirelerinin birçoğu, sloganlar, inançlar, normlar, hedefler ve stratejilerin entegrasyonu şeklinde oluşturulmaktadır. Vizyon bilgilerinin şekilsel bütünlüğü; kısalığı, netliği, destekleyiciliği, hatırlanabilirliğiyle sağlanır. Ayrıca uzun vadede geleceği tanımlayacak şekilde anlamlılık içermelidir (Akgemci ve Güleş, 2009).

2.5.3. İş birlikli Öğrenme ve Uygulama. Öğrenme ortamında iş birliği, küçük ekipler halinde öğrencilerin çalışmaları ve sorunlarını bu şekilde çözümlenmeleri ya da görevlerini gerçekleştirmeleri ve karşılıklı öğrenmelerini destekleme süreci şeklinde açıklanabilir (Demirel, 2007; Ekinci, 2007; Gürol, 2004; Slavin, 1980).

Öğrenmede iş birliği, öğrenenlerin öğrenmeyi grup halinde gerçekleştirmeleri temeline dayanmaktadır. Fakat ekip çalışmalarının her türü iş birliğine dayalı öğrenme türü kapsamına girmemektedir. Ekip çalışmalarının iş birliğine dayalı öğrenme kapsamında değerlendirilebilmesi için ekip ödülü, pozitif bağlılık, kişisel değerlendirebilme, karşılıklı iletişim, toplumsal kabiliyetleri ekip sürecinin incelenmesi ve başarı imkanlarının olduğu koşulların bulunması gerekir. İş birlikli öğrenmenin esası öğrenme olan bu yaklaşımda belirgin faydalar ise, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılıklı öğrenmelerini desteklemeleriyle sosyalleşme ve etkileşimde yüksek verimlilik sağlanmaktadır (Güvenç ve Açıköz, 2007).

İş birlikli öğrenmede, çeşitli kabiliyetleri, ihtiyaçları ve öğrenme şekilleri olan öğrenciler bir arada iken onların pozitif etkileşimi sağlanarak bilgi ve kabiliyetlerinin paylaşımı karşılıklı aktarılmaktadır (Cooper ve Mueck, 1990; Faust ve Paulson, 1998; Klein ve Schnackenberg, 2000; Mallinger, 1998). Öte yandan İş birlikli öğrenme ile beraber çalışma, sorunları çözümüleme ve sosyal kabiliyetlerinin geliştirilmesinde öğrencilerden verim sağlanmaktadır (Şimşek, Doymuş ve Bayrakçeken, 2004).

Öğrenciler iş birliği temelinde şekillenen öğrenme ortamında, sosyalleşme, akademik özgüvenlerini ve başarılarını yükseltme, içsel motivasyonlarını arttırma, stresi azaltma, arkadaşlarıyla karşılıklı olarak pozitif bağlar kurma, sorunlarının çözümünde inovatif düşünmede kendilerini geliştirme imkanları bulmaktadırlar (Doymuş ve Şimşek, 2005; Johnson ve Johnson, 2005; Kocabaş ve Uysal, 2006; Saban, 2004; Sönmez, 2005; Zhi ve Liu, 2007).

2.5.4. Bireysel Uygulamaların Paylaşımı. Kişisel uygulamaların paylaşımı, öğrenme ortamında çocukların öğrenme imkanlarını yükseltme ve potansiyellerini arttırma gayesindeki öğretmenlerin birbirlerini karşılıklı olarak sınıf yönetimlerinde gözlemlenmeleri ve öğretilmede teknik ve metotlara yönelik karşılıklı dönütler yapmayı sağlar. Eğitim kurumlarında temel ilkelerden biri, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde öğrencilerinin karşılaştıkları güçlüklerle yönelik meslektaşlarıyla iş birliği halinde olmaları ve yükümlülüklerinde paylaşımında destekçi davranmalarıdır (DuFour ve Eaker, 1998). Öğrenme ortamında bireysel uygulamaların paylaşımında kişinin

dinamik ve yansıtıcısı olan kişisel kapasitesi; meslektaşlarıyla etkileşimi ve faaliyetleri olan bireylerarası kapasitesi; örgütlerin süreçlerinde oluşturulacak yapıların gelişimi, engellerin aşılması, liderlik, güç paylaşımı benzeri faaliyetleri kapsayan örgütsel kapasitenin hakimiyeti söz konusudur (Mitchell ve Sackney, 2000).

PÖT ile genelde gelişmiş ve gelişmekte olan devletlerde karşılaşılmaktadır (Sai ve Siraj, 2015). PÖT'ün kurulabilmesi için öğrenme süreçlerinde odaklanma (mesleki ilerleme imkanlarının sağlanması, iş odaklı öğrenme imkanlarının sağlanması, öğrenme sürecinde öz-değerlendirme sürecinden faydalanılması, öğrenilenlerin aktarılması ve yeni bilgilerin üretilmesi için kişisel öğrenme sürecinden ekip öğrenmesine geçilmesi); PÖT'e liderlik yapma (öğrenme kültürlerini oluşturma, liderlikte beşeri yönü belirginleştirme, paylaşımcı liderliği benimseme); başka sosyal kaynaklar sağlama (güven temeline dayanan pozitif iş bağları kurma ve grupta dinamizmi sağlama); yapısal kaynaklarda yönetim (iş ortamı, zaman); dış delegelerle etkileşimde olma (iş bağları, ortaklıklar, teşvikler) gerekmektedir (Bolam ve diğ., 2005).

2.5.5. Destekleyici Koşullar (İlişkiler-Yapılar). Öğrenme koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin geliştirilmesi ancak kurumsal destek ile başarıya ulaşabilir (Karip ve Köksal, 1996). Okuldaki güven ve saygı kültürü en önemli destekleyici unsurlardandır. Ayrıca öğrenme ortamında destekleyici koşullar öğretimde verimlilik açısından önem arz etmektedir. Öğretmenler, öğrencileri için sağlıklı ve destekleyici öğrenme ortamı kurabilmek amacıyla kendilerine bir rol model belirlemeleri gerekmektedir. Öte yandan bunları sınıf yönetiminde kullanmaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin, saygı, dostane tutumlar, demokratik davranışlar göstererek, duyuşal açıdan gelişim bakımından öğrencilerini “birey” olarak kabul edip, onları öğrenme sürecine katabilmeleri, aktifleştirmeleri ve destek olmaları öğretimdeki temel prensiplerdendir. Nitekim tüm bu tutumların sınıf yönetimine dahil edilmesi halinde öğrenciler karşılıklı etkileşimi sağlayacak, etkileşimde verimlilik yakalanacak ve demokratik sınıf yönetiminde kilometre taşları oluşturulabilecektir (Güven, 2004).

Destekleyici koşullar okulda ilişkileri güçlendirme, iletme ve bu ilişkileri güçlendirmeye yönelik uygun yapı ve şartları sağlamaktır (Cansoy, 2019). Destekleyici şartlar kapsamında içerik hususu da bulunmaktadır. Örgüt ortamında içerik sağlanırken veya sınıf ortamında içerik oluşturulurken öğretmenlerin öğrencileri gözlemleri ve onları kabiliyetleri ve birikimleri doğrultusunda verecekleri yeni bilgileri çerçevesinde konuşlandırmalıdır. Öğretmenler sınıf bünyesinde yapılacakları öğrencilerin öğrenme programları kapsamında tespit edip, faaliyetlerin faydasını da vurgulayarak öğrencilerin iş birliktir olarak çalışmalarında destekçi olmaları öğrenmede verimliliği arttıracaktır. Nitekim öğrenme ortamında öğrencilerin problemleri ve sorunlarını çekinmeden dile getirmeleri, derse etkin katılım sağlamaları, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için öğrenme sürecinde küçük ekiplerle veya ikili etkinliklerle teşvik edilmelidirler (Borophy, 1999).

İlişkiler boyutu okul kültürüyle ilişkilidir. İlişkiler boyutuyla esas hedef; bütün okul paydaşlarının güven, saygı ve yükümlülüğe dayalı şekilde pozitif bağ kurmalarını sağlamaktır. Bu gaye gerçekleştirildiğinde öğretmenlerin ortaklaşa etkinlik, öğrenme yapabilme ve kişisel faaliyetlerini paylaşabilme olasılığı yükselmektedir. İlişkilerle bağlantılı destekleyicilik, PÖT'deki bireyler arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü, saygı ve güven içerisinde yürütülmesidir. İş birliktir odaklı ve destekleyici bir okul kültürünü oluşturarak birlikte öğrenme şartlarının oluşturulması amaçlanır. Amaç okulda bir değişim kültürü oluşturmaktır (Cansoy, 2019).

Yapıyla ilgili destekleyicilik eğitim ve öğretim için kaynakların yeterliliği, öğretmenler arasında iş birliktirine yönelik zaman yeterliliği ve okul büyüklüğü gibi unsurlardan oluşur. Çalışanları bir araya getirecek kolaylaştırıcı şartların oluşturulması, öğrenci öğrenmelerinin ve akademik başarılarının değerlendirilmesine yönelik şartların sağlanmasıdır (Cansoy 2019). Okullarda yapılar incelenirken zaman çizelgelerinin çok önemli olduğu belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Okulun zaman çizelgesi, tüm paydaşların ihtiyaçlarına en ideal şekilde cevap verebildiği ölçüde toplu öğrenmeyi ve ortak uygulamaları teşvik eden bir faktör olmaya başlar. Ayrıca iş birliktirine dayalı çalışmayı kolaylaştırmak için bu zaman çizelgesinde öğretmenlere zaman tahsis edilmesi koordine için gerekli zamanın bulunmasında

öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. Zaman çizelgesi, kısıtlamalara dikkat ederek imkanlar doğrultusunda istenileni verecek bir şekilde, mevcut kaynakların belirli zaman aralıklarına planlanması işlemidir. Genel bir zaman çizelgesi problemi kısıtlardan dolayı oluşan çakışmaları en aza indirerek limitli sayıdaki zaman aralıklarına atanmasını içerir (Burke E. K. ve Petrovic S., 2002). PÖT için gerekli olan zaman ihtiyacı meselesinin, zaman çizelgeleri ile resmi olarak çözülmesi okul kültürünün doğrudan etkili olduğu bir konudur.

2.6. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde örgüt kültürlerine yönelik çeşitli gruplandırmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Örgüt kültürlerinin sınıflandırılmasında; hiyerarşik, uzlaşmacı, gelişimci ve rasyonel kültür şeklinde yapıldığı görülmüştür. Farklı bir sınıflama ise, girişimci, iş birliğine dayalı, yapılaşmış ve pazar merkezli kültür şeklinde yapılmaktadır (Şişman, 2007). Hofstede'in (1997) sınıflaması; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik/kolektivizm, eril ya da dişil özellikler şeklindedir. Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) sınıflamaları ise güç, rol, görev ve birey kültürü biçimindedir.

Terzi (2005) örgüt kültürünü; destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü şeklinde sınıflamıştır. PÖT ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok bu toplulukların öğrenci başarısındaki öneminin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. PÖT okullarda öğrenci öğrenmelerini ve öğretimini geliştirmektedir (Hord, 1997). Okullar PÖT ile öğrenci başarılarını izler ve değerlendirir, bu sayede gereken değişiklikleri yapar (Morrisey, 2000).

PÖT öğretim ve öğrenmeye ilişkin sorunları çözümlenmeye çalışır (DuFour ve Eaker, 1998). Öte yandan iş arkadaşlarının karşılıklı iş birliğiyle birçok öğretmen arasında örnek ve farklı etkinlikler öğrenilebilir (Mangrum, 2004), öğretimde iyi uygulamalar okulda yaygınlaşır (Hiebert ve Morris, 2012), meslek bilgisi zayıf olan öğretmenlerde gelişim sağlanarak okul kapasitesi artırılabilir.

Yerli literatürde konuya yönelik kısıtlı sayıda çalışmayla karşılaşmıştır (Dervişoğulları, 2014; Kalkan, 2015; Kılınç ve Özdemir, 2016; Kılınç ve Öğdem, 2013; Öğdem, 2015).

2.6.1. PÖT ile İlgili Araştırmalar. PÖT ile ilgili literatür taramasında bu konuda yapılmış beş teze ulaşılmıştır. Konuyla ilgili az sayıda Türkçe makale bulunmaktadır. Literatür taramasında tezlerden ve iki makaleden yararlanılmıştır. Araştırmalarla ilgili; amaç, araştırma deseni, katılımcılar, örneklem, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaların bulguları araştırmacılar tarafından ifade edilen biçimleriyle kullanılmıştır.

Dervişoğulları (2014) tarafından yapılan “PÖT’ün Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada Devlet Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin PÖT’ün boyutlarına dair görüşleri alınarak PÖT’ün ne şekilde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Anadolu yakasından üst, orta ve alt puan dilimlerinde öğrenci alan üç Anadolu Lisesi öğretmenleri katılmıştır. PISA sınavlarında soruları çıkan derslerin öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu yola elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan temalar literatürden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vizyon ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar; ortak olarak paylaştıkları genel bir vizyonun olmadığını ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı okullarında karara katılma noktasında bazı sorunların olduğunu, okulda kararların daha demokratik olarak alınması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri diğer öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinden hiç haberdar olmadığını belirtirken, meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarından haberi olduğunu ifade eden öğretmenlerin yaklaşık üçte biri bu bilgileri kısmen ya da tamamen öğrencilerden elde ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı, okullarında ortak çalışmalar gerçekleştirmek için ortak çalışma zamanlarının yeterli olmadığını dile getirmiş, yaklaşık dörtte biri de ortak çalışma yerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Okuldaki öğretmenlerin üçte ikisi okulunda ilişki destekleyici

koşulların mevcut durumda iyi olduğunu ifade ederken üçte biri kötü olduğunu belirtmiştir.

Kalkan (2015) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunu, bürokratik yapı ve örgütsel güven değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptayarak bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Gölbaşı Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle ilçelerinde bulunan ilköğretim devlet okullarında görev yapan 20.203 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde tabakalı örneklem yönetiminden yararlanılmış ve araştırma evreni ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. Örnekleme yer alan 176 ilkokuldan ve 155 ortaokuldan toplam 805 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği, Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13.00 ve LISREL 8.80 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçeklerin yapılarını doğrulamak amacıyla yol analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Parametrik olmayan testlerden ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U-testi, ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, çoklu doğrusal ve hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Çalışma nihayetinde PÖT ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bürokratik yapının mesleki öğrenme topluluğu ile hem doğrudan hem de örgütsel güven üzerinden dolaylı ilişkili olduğu bulunmuştur. Örgütsel güven mesleki öğrenme topluluğunu doğrudan etkilemektedir. Ayrıca örgütsel güven, bürokratik yapı ve mesleki öğrenme topluluğu arasında kısmi aracı değişkendir.

Öğdem (2015) tarafından yapılan “Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi” adlı çalışmada ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemek ve mesleki

öğrenme topluluğu olarak okulların takım liderliği ve okul iklimi ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan branş ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplam 795 ölçek analiz için hazır hale getirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği, Takım Liderliği Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak yapılmıştır. Paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişki ve destekleyici koşullar-yapı alt boyutlarında, ilköğretim okulları ortalama düzeye sahiptir. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin bazı alt boyutlarında okuldaki kıdem, branş, okul türü ve okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılıklar tespit edilmiştir.

Ekinci (2018) tarafından yapılan “PÖT, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı okullarda PÖT olma durumuna, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit ederek birbirleri arasındaki etki düzeyini ortaya çıkarmak ve PÖT’ün psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı rolünün olup olmadığını incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe 18 lisede görev yapan 844 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak PÖTÖ ile Türkçeye uyarlaması yapılan Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans ölçekleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 22.0 paket programı ve Lisrel 9.1 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmış ve basit doğrusal regresyon analizleri ve aracılık etkisi analizi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, lise öğretmenlerinin PÖT ve psikolojik sahiplenme görüşleri ile PÖT ve bağlamsal performans görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans görüşleri arasında ve bağlamsal performans ile psikolojik

sahiplenmenin bölgecilik dışındaki tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan üç regresyon analizi sonucundan ilkinde psikolojik sahiplenmenin, PÖT oluşumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş, ikincisinde PÖT oluşumunun, bağlamsal performansın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş, üçüncüsünde psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performansın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada PÖT'ün psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında düşük düzeyde aracı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Cüccemen (2018) tarafından yapılan “Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi” adlı çalışmada mesleki öğrenme topluluğuyla alt boyutlara yönelik düşüncelerin mesleki kıdem sürelerinin, hizmet süresinin, yaşının, cinsiyetinin, eğitim düzeyinin ve görevli olunan okul türüne dair anlamlı farklılıkların varlığının tespiti hedeflenmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemi ise Ankara'daki ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerle oluşturulmuştur. Çalışmaya 46 ilk ve ortaokuldan toplam 986 öğretmen katılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada “Mesleki Öğrenme Topluluğu” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nihayetinde mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmenlerin iş birlikçi tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Mesleki öğrenme topluluklarına öğretmenlerin cinsiyet yönünden farklılık göstermedikleri ancak ortaokul öğretmenlerinin mesleki öğrenme etkinliklerinin ilköğretim öğretmenlerine göre azınlıkta olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem, okuldaki deneyim, yaş, eğitim düzeyinin öğretmenlerin mesleki gelişim işlevlerini etkilemediği kanısına varılmıştır.

Karadağ ve Bellibaş (2017) tarafından yapılan “İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma Durumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılırken araştırma tasarımında ise durum çalışması modelinden faydalanılmıştır. Araştırma evren ve örneklemi Adıyaman'daki üç ilköğretim okulunun 10 öğretmeniyle oluşturulmuştur. Çalışma verileri, betimsel ve içerik analiziyle bir araya getirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenin görüşleri yönünden okullardaki mesleki öğrenme topluluklarının kurulmasını

destekleyen faktörlerin oluşturulan vizyon ve değer boyutu kapsamında incelenebileceği, mesleki öğrenme topluluklarının kurulmasında mevcut kısıtların okul yöneticilerinin paylaşılmış liderlik faaliyetlerinin kısıtlılığı, öğretmenin toplu öğrenme etkinliklerinde bulunmadan kaçınılması, kişisel faaliyetlerin paylaşımından kaçınılmasıyla kaynak, zaman ve iletişim benzeri destekleyici faktörlerin bulunmaması boyutları kapsamında incelenebileceği kanısına varılmıştır.

İlhan ve diğ. (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evreni Manisa'nın Demirci ve Ankara'nın Sincan ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmada, Newman ve diğerleri (1996), Lee ve Smith (1996), Louis ve Marks (1996) in araştırmalarına dayalı olarak okulların öğrenme topluluğu olma durumlarını belirlemeye yönelik olarak Annenberg Enstitüsü tarafından geliştirilen kontrol listesinin çevirisi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve F testi kullanılmıştır. İlköğretim okullarının amaçlarının öğretmenler tarafından paylaşılma ve bu amaçların öğrenmeye odaklanma düzeyine; ilköğretim okullarının iş birlikçi mesleki gelişim faaliyetlerine sahip olma düzeyine ve ilköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılma ve desteklenme düzeyine öğretmenlerin büyük ölçüde katıldıklarını ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ilköğretim okullarının büyük ölçüde mesleki öğrenme topluluğu olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

2.6.2. Okul Kültürüne Yönelik Çalışmalar. Okul kültürüyle ilgili literatür tarandığında bu konuda yapılmış çok sayıda teze ulaşılmıştır. Literatür taramasında bu konuda yapılmış on tez incelenmiştir. Araştırmalarla ilgili amaç, araştırma deseni, katılımcılar, örneklem, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaların bulguları araştırmacılar tarafından ifade edilen biçimleriyle kullanılmıştır.

Fırat (2007) tarafından yapılan “Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri” isimli çalışmada ilköğretimde görevli öğretmen ve yöneticilerin görüşleri çerçevesinde, personelle okul kültürü ilişkisinin düzeyi, görüşlerin çeşitli unsurlara göre farklılaşma durumu, hissedilen okul kültürüyle mevcut değer sistemlerinin ilişki düzeyinin incelenmesi hedeflenmektedir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini İzmir kent merkezi sınırları içinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görevli 337 okul müdürü ile 12025 öğretmen ve özel ilköğretim okullarında görevli 27 okul müdürü ile 1043 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler; "Kişisel Bilgi Formu", Tavşancıl (2002) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" ve Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen, Demir Utku tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Portre Değerler Ölçeği"nden oluşan "Okul Kültürü ve Portre Değerler Ölçeği" adını taşıyan envanter vasıtasıyla bir araya getirilmiştir. Okul liderlerinin okul kültürlerine yönelik algıları, öğretmenlerden yüksek seviyededir. Okul liderlerinin okul kültürüne yönelik algıları sadece okul türü açısından belirgin ayırım gösterir. Okul liderlerinin okul kültüründe genele ve alt boyutlara yönelik algılarının yaş, bölüm, cinsiyet, öğretmenlerin ve müdürün kıdemi, öğretim seviyesi ve okulun geçmişi benzeri faktörler bakımından farklılığa rastlanamamıştır. Okul liderlerinin eğitim örgütündeki görev süresi, sendika üyeliği pozisyonu, okulun iç ve dış çevresi, sosyo-ekonomik seviye ve okul kapasitesi faktörlerinin belirli boyutlarda önemli ayrılığa sebep olmuştur. Öğretmenin okul kültürüne yönelik algılarıysa; okul kültüründeki görev süresi, öğretmenin kıdemi, sendikaya üyelik pozisyonu, okulun iç ve dış çevresi, sosyo-ekonomik seviye ve okul kapasitesi açısından belirgin farklılıkların olduğu görülmüştür. Nihayetinde öğretmenin okul kültürünün geneline yönelik algıları sadece uzmanlık alanı bakımından farklı değil; eğitim düzeyi, okulun geçmişi, yaş, cinsiyet faktörleri genel düzeyden ziyade "hazcılık", "özyönelim", "güvenlik" ve "iyilikseverlik" boyutlarında belirgin farklılıklar göstermiştir.

Çongar (2019) tarafından yapılan “Okullarda Kimlik Oluşturma Sürecinde İmaj ve Okul Kültürü Etkileşimine Dair Bir Regresyon Modeli” adlı çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültür, kimlik ve imaj algılarının düzeylerinin, söz konusu kavramlar arasındaki ilişkisinin, örgütsel kültür ve imajın kimliğin yordayıcısı olup olmadığının bulunması amaçlanmıştır. Araştırma evrenini

2013-2014 öğretim yılında Sivas ilinde Anadolu Liselerinde görev yapan 567 öğretmen arasından rastgele seçilen 304 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Kültür Ölçeği, Örgütsel İmaj Ölçeği ve Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS kullanılmıştır. Algı düzeylerinin kişisel ve örgütsel özelliğe göre değişip değişmediğini test etmek için t testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlere göre okulların örgütsel kültürü ve kimliği yüksek düzeyde algılanırken örgütsel imaj orta düzeyde algılanmıştır. Araştırma bulguları; ayrıca kültür kimliğinin, kimlik imajın anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Kurşun (2019) tarafından yapılan “Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” adlı çalışmada okul kültürünün tükenmişlik, motivasyon, örgütsel güven, bağlılık ve iş doyumundaki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. 2007 ve 2017 yıllarında yerli ve yabancı literatürdeki okul kültürünün nicel olarak incelendiği çalışmalar, çalışma kapsamında incelenmiştir. Nihayetinde okul kültürüyle, liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel güven, iş motivasyonu, tükenmişlik üzerine 114 çalışmanın incelendiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda okul kültürüyle örgütsel bağlılığın, motivasyonun ve liderliğin arasında pozitif ve güçlü ilişki saptanmıştır. Okul kültürünün iş doyumuyla, örgütsel güven arasındaysa pozitif ve orta seviyede ilişki görülmüştür. Tükenmişlikle okul kültürü arasındaysa negatif yönde düşük seviyede ilişki saptanırken tüm alt boyutlarda anlamlı seviyede ilişki gözlemiştir.

Yıldırım (2019) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlığı ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı Bursa-Merkez’deki devlet liselerinde görevli öğretmenlerin okul kültürüyle örgütsel adanmışlığın ilişki düzeyinin tespit edilmesidir. Çalışmada model olarak ilişkiyel tarama yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmanın kaynağını ise Bursa’daki 106 devlet lisesinde görevli 3277 öğretmenin görüşleri oluşturmuştur. Çalışmada 480 adet ölçek formu dağıtılmış, okullarda çalışan öğretmenlerin desteğiyle doğru bir şekilde doldurulan 402 adet ölçek formu kullanılmıştır. Çalışmada “Öğretmenlerin Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” ‘den yararlanılmıştır. Çalışma nihayetinde okul kültürüyle öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının

birbirleriyle anlamlı pozitif yönlü ilişkilerinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenin kuruma bağlılığıyla kuruma adanma, görevine adanma, mesleğine adanma, meslektaşlarına adanma boyutlarındaki adanmışlığı yüksek düzeydedir. Öte yandan okul kültürüyle örgütsel adanmışlığın ilişkileri incelendiğinde okul kültürünün destek başarı kültürüyle, görev kültürünün örgütsel adanmışlığın arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerinin varlığı gözlenmiştir. Bürokratik kültürün öğrencilerle, çalışma grupları arasında adanmanın pozitif yönde olduğu belirtilirken; iş ilişkisinin kültür boyutunun okula adanma boyutunda anlamlı negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Örgütsel adanmışlıkta okul kültürünün etkisi incelendiğinde ise bürokratik, görev, destek kültürlerinde adanmışlığın yordayıcılığının anlamlı olduğu ifade edilmiştir.

Göldağ (2015) tarafından yapılan “Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)” adlı çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü algılarının "değerler" eğitimi üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim gören onikinci sınıf öğrencileri ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenciler için kişisel bilgi formu, öğrencilerin okul kültürü hakkındaki algılarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan School Culture Survey kullanılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin değer algılarını belirlemek amacıyla Schwartz vd. (2001) geliştirdiği ve Demirutku ile Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler devam ettikleri okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%66,7'si) devam ettikleri okulların kültürlerini orta düzey olarak algılamaktadır. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre "öğretmeni algılama, okulu algılama ve okulun kültürel normları"

boyutlarında farklılık göstermemekte; "okul değerleri, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu" boyutlarında ise farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre "öğretmeni algılama" boyutunda farklılık göstermemekte; "okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları, okula aidiyet duygusu" boyutlarında farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%71,5'i) görev yaptıkları okulların kültürlerini orta düzey olarak algılamaktadır. Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri, cinsiyetlerine, öğretmenlikteki görev sürelerine, doğum yerlerine göre farklılık göstermemekte; öğrenim düzeylerine göre ise farklılık göstermektedir.

Öztürk (2015) tarafından yapılan "Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma)" adlı çalışmanın amacı eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul kültürü ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi betimlemektir. İlişkisel tarama modeline göre yapılan bu araştırmanın evrenini, Bahçelievler ilçesinde görev yapan 1162 sınıf öğretmeni, araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Bahçelievler ilçesinde 13 ilkokulda görev yapan 530 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; demografik özellikleri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile tükenmişlik düzeyleri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)" ile okul kültürü düzeyleri Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)" ile elde edilmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin ve Okul Kültürü Ölçeği'nin örneklem grubu için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser Mayer Olkin) ve Bartlett testi yapılarak, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Veriler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda Okul Kültürü ile Tükenmişlik arasında ve alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri orta, kişisel başarı düzeyleri yüksek; çalıştıkları okulda ise görev kültürü konusunda

olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem; duyarsızlaşma alt boyutunda cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem; kişisel başarı alt boyutunda yaş, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Okul kültürü alt boyutlarından görev kültürü alt boyutunda yaş, medeni durum, öğrenim durumu, görev süresi, takdir görme; destek kültürü alt boyutunda mesleki kıdem, takdir görme; bürokratik kültür alt boyutunda takdir görme, başarı kültürü alt boyutunda mesleki kıdem, takdir görme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Alptekin (2014) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Demokratik Okul Kültürünün Algılanmasına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmada konunun teorik bir düzlemde ele alınması ve istatistik verileriyle desteklenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin görüşlerine anket soruları aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu çerçevede, Çanakkale ili Merkez, Lapseki ve Biga ilçelerinden seçilen 25 okulda ulaşılan öğretmenlerin anket sorularını cevaplandırması sağlanmış, 267 anket incelemeye dahil edilmiştir. Örneklem tesadüfi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri "Demokratik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre demokratik saygı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına karşın; demokratik katılım ve demokratik eğitim ile cinsiyet arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerinin demokratik saygı, demokratik katılım ve demokratik eğitim değişkenlerinin çalışma süresi veya kıdemine göre istatistik açısından anlamlı bir farklılığının bulunmadığı görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin tutumlarını mezun oldukları kurum düzeylerine göre (lise, önlisans, lisans, lisansüstü), incelediğimizde demokratik saygı, demokratik katılım ve demokratik eğitim değişkenlerinin eğitim düzeyine göre istatistik açısından anlamlı bir farklılığının bulunmadığı görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin, yaşlarına göre demokratik tutum boyutları incelendiğinde, demokratik katılım ve demokratik eğitim değişkenleri yaşa göre farklılık göstermemesine karşın, demokratik saygı değişkeninin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür.

Koç (2014) tarafından yapılan “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Tespiti-Bozkır Örneği” adlı çalışmada Konya’daki iki teknik ve meslek lisesi öğrencilerinin algılarına göre okul kültürünün belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada veri toplama sürecinde "Bireysel Bilgi Formu" ve "Okul Kültürü Ölçeği"den faydalanılmıştır. Ayrıca çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarında demografik faktörlerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada varyans ve t-test analizleri yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin okul kültürüyle öğretmenlerini özdeşleştirdikleri, öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği ve dayanışma tutumlarının farkında oldukları, okullarını ayrıcalıklı buldukları, mezuniyetleri sonrasında okulla devamlarının sürdürebilmeyi istedikleri görülmüştür. Bu bulguların öğrencilerin okula aidiyet duygularıyla ilgili olduğu görülmüş, bu çalışmaya konu öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olduğu gözlenmiştir. Yine çalışma sonuçlarına göre öğrencilerle okul kültürü öğeleri okul-öğretmen-öğrencilerin iletişim düzeylerinin etkin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okullarındaki faaliyetlerinde çelişkili durumla karşılaşmadıkları, okul liderlerinin problem çözümlenebilme kabiliyetlerinin pozitif algıladıkları, okul liderlerinin harici ortamlardan gelecek baskılara yönelik korumacı oldukları, derslerin işleyişinde kabiliyet ve düşünce geliştirici niteliklerin bulunduğu, yardımcı ve destek çalışanlarının öğrencilerin isteklerini gidermede pozitif tutum gösterdikleri, okulu iş hayatındaki, toplumdaki ve ailelerin isteklerini kısmi anlamda giderebildikleri, okulun dış çevrelerde pozitif imajının bulunduğu hususunda negatif düşüncenin yoğunlukta olduğu görülmüştür.

Önsal (2012) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)” adlı çalışmada kamu ve özel ilköğretim kurumlarında görevini yürüten öğretmenlerin düşünceleri çerçevesinde okul yöneticilerinin okul kültürleriyle iletişim kabiliyetleri ilişkinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma 2011 ve 2012 yıllarına ait İstanbul’daki 328 öğretmenin anket verileriyle oluşturulmuştur. Çalışmadan sağlanan bulgular doğrultusunda özel-kamu ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin düşünceleri çerçevesinde okul yöneticilerinin iletişim kabiliyetlerinin etkin olduğu; okul kültürlerinin ise güçlü olduğu görülürken her ikisinin de ilerletilmesinin gerekliliği

vurgulanmıştır. Öte yandan okul kültürüyle okul yöneticilerinin iletişim kabiliyetleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bağ gözlenmiştir. Okul kültürüyle okul yöneticilerinin iletişim kabiliyetlerinin öğretmenin düşüncesine, okulun kamu-özel ayrımına, cinsiyete, yaşa, kıdeme, görevin süresine, eğitim geçmişine ve görevin sürdürüldüğü kurumdaki öğretmenlerin mevcuduna göre çeşitlendiği gözlenmiştir.

Aktaş (2015) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada, Okul Meclisi Projesine Karşı Tutumlarının İncelenmesi: Bahçelievler Örneği” adlı çalışmada ortaokul-liselerde görevini yapan okul müdürlerinin okul kültürü etkinliklerine yönelik düşünceleri değerlendirmek ve kurumun daha verimli ilerlemesi için önerilerin geliştirilebilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın modelinde genel tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmanın örnek kütlesi, 2014 ve 2015 yıllarına ait İstanbul-Bahçelievler’deki ortaokul-liselerde görevini sürdüren okul müdürlerinden meydana gelmektedir. Çalışmanın verilerininse Bahçelievler’deki bütün ortaöğretilere uygulanmış anket ve ölçütlerden sağlandığı bildirilmiştir. Veriler bir araya getirildiğinde anketlerin 234 adedinin araştırma amaçları çerçevesiyle uyumlu olduğu görülmüştür. Çalışmanın nicel verilerinin bir araya getirilmesi amacının çerçevesinde sonuçlardan sağlanan bulgulardan hareketle "Okul Meclisi Uygulama Ölçeği" oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin yürütülen çalışmanın hedefine uyumunun tespiti için denetim ve yönetim sahasında görevli öğretim mensuplarının düşüncelerinden yararlanılmıştır. Tavsiyelerin çerçevesinde ölçeğin son biçimi oluşturulmuş ve uygulamalara hazırlanmıştır. Yürütülen araştırma nihayetinde "Okul Meclisi Uygulama Ölçeği" puanları incelenmiş ve cinsiyet, görev, kıdem, yönetici kıdemi ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür. "okul meclisi ile yöneticileri öğrencilerden yeni fikirler öğrenebilir." önermesine katılımcıların çoğunluğu "Çoğunlukla Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Yeni fikirlerin üretilmesi ve üretilen fikirlerin kullanılması önemlidir. "okul meclisi ile ilgili, yönetici, veli ve öğrencilerin yeterli bilgileri olmadığı için uygulama esnasında sorunlarla karşılaşmaktadır." seçeneğine katılımcıların çoğunluğunun "Çoğunlukla" seçeneğini işaretlediği görülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi konuları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada hem devlet hem de özel okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin sürekli öğrenme düzeylerinin bir başka deyişle PÖT adaptasyon verimliğinin değerlendirilmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama deseni geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama deseni seçilmiştir.

Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu ilkeden hareketle tarama deseni uygulanmış ve veriler olduğu gibi ortaya konulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019–2020 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Bakırköy, Beşiktaş, Başakşehir, Kadıköy ilçelerinde bulunan devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenler ve kurum yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle seçilen 241 öğretmen, 52 yönetici oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010; Akt. Baltacı, 2018). Bu sebeple araştırma kapsamında farklı okul tipleri, branş, kademe ve deneyim yılına sahip öğretmenler araştırmanın

örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubuna ait demografik özelliklerin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 11

Demografik Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Okuldaki görevi	Öğretmen	241	82,3
	Yönetici	52	17,7
Çalışılan okul	Devlet	111	37,9
	Özel	182	62,1
Medeni hal	Evli	127	43,3
	Bekâr	166	56,7
Cinsiyet	Erkek	82	28,0
	Kadın	211	72,0
Yaş	21-30	122	41,6
	31-40	123	42,0
	41-50	42	14,3
	51 ve üstü	6	2,0
Okul kıdemi	1-2	71	24,2
	3-5	101	34,5
	6-8	82	28,0
	9-15	28	9,6
	16 ve üstü	11	3,8
Meslek kıdemi	1-2	39	13,3
	3-5	80	27,3
	6-8	90	30,7
	9-15	61	20,8
	16 ve üstü	23	7,8
Eğitim durumu	Lisans	180	61,4
	Yüksek Lisans	96	32,8
	Doktora	17	5,8
Çalışılan eğitim kademesi	Okul Öncesi	31	10,6
	İlkokul	47	16,0
	Ortaokul	92	31,4
	Lise	123	42,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %82,3’ü öğretmen, %62,1’i özel okulda çalışmaktadır. Örneklemin %56,7’si bekâr, %72,0’si kadın, %42,0’si 31-40 yaşındadır. Araştırmaya katılanların %30,7’si 6-8 yıldır çalışmakta, %61,4’ü lisans mezunu, %42,0’si lise öğretmenidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş, Yurtseven ve Altun (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Okul Kültürü Ölçeği" ve Doğan, Tatık ve Yurtseven (2017) Türkçe'ye uyarlanmış olan "PÖTÖ" kullanılmıştır.

3.3.1. Okul Kültürü Ölçeği. Okul Kültürü Ölçeği Jerry Valentine ve Steve Gruenert tarafından 1998 yılında geliştirilmiş olup, Yurtseven ve Altun (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin dili İngilizcedir. 35 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçeğin orijinal versiyonunda altı boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla iş birliği liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliğidir. Türkçe'ye uyarlama çalışması sırasında gerçekleştirilen faktör analizleri, ölçeğin Türkçe versiyonunun tek boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan hesaplamalar, Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğunu göstermiştir (Altun ve Yurtseven, 2019). Tüm bunlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

3.3.2. Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği. PÖTÖ, okul üyelerinin algıları ve toplum içindeki belirli uygulamalar hakkındaki görüşler hakkında bilgi verir. Bu okul seviyesi uygulamaları (i) paylaşılan ve destekleyici liderlik, (ii) paylaşılan değerler ve vizyon, (iii) toplu öğrenme ve uygulama, (iv) paylaşılan kişisel uygulama, (v) destekleyici koşullar-ilişkiler ve (vi) destekleyici koşullar-yapılar. PÖTÖ birçok amaç için kullanılır: (i) bir okulun PÖT olarak ne ölçüde işlev gördüğünü ölçmek, (ii) üyelerin bir süreklilik yoluyla topluluklarının özellikleri hakkındaki algılarını ölçmek ve (iii) belirli mesleki uygulamaları ve PÖT faaliyetlerini tanımlamak için görev yapmaktadır (Olivier ve diğ., 2009). Genel olarak PÖTÖ, bir okulun durumunu bir PÖT olarak tanımlamada ve her bir PÖT boyutunun gücünü belirlemede etkili olan resmi bir teşhis aracı olarak kabul edilmektedir. Yukarıda belirtilen altı boyutu kullanan PÖTÖ, bir topluluk içinde var olan okul seviyesi uygulamalarını temsil eder. Buna göre, her boyut bir PÖT olmaya katkıda bulunan belirli uygulamaları içerir.

PÖTÖ'nün (Olivier ve diğ., 2009) 1209 öğretmen kullanılarak yapılan çalışmada iç tutarlılık ve güvenilirliğini gösteren Cronbach Alfa katsayısının .82 ile .97 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, içerik doğrulaması uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Araştırmacılar ölçeğin doğru kullanımı ve her bir boyutun değerini belirlemek için betimsel istatistiklerin uygun olduğunu belirtmişlerdir. (Akt.Doğan, Tatık ve Yurtseven (2017). Tüm bu bilgiler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin bulunduğu normallik testleri listesi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 12

Normallik Testleri

	Çarpıklık	Basıklık
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	-0,796	1,692
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	-0,553	1,187
İş birlikli Öğrenme ve Uygulama	-0,724	1,728
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı Algıları	-0,628	1,550
Destekleyici Koşullar- İlişkiler Algıları	-0,664	0,969
Destekleyici Koşullar- Yapılar Algıları	-0,585	0,515
PÖT Oluşumu	-0,642	1,215
Okul Kültürü	-0,795	1,863

Ölçek puanlarının normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Puanların normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için yapılan bir işlem çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. Ölçümlerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Normal dağılımı bozan 8 uç değer veri analizden çıkarılmıştır. Bu sayede normalliği bozan veri bulunmamaktadır. Buna göre ölçek puanlarının normallik varsayımını sağladığı kabul edilmiş, analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 25 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Kategorik (nitel) değişkenler için frekans (n) ve yüzde (%), sayısal (nicel) değişkenler için ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss) istatistikleri verilmiştir.

Çalışmada ölçek puanlarının ilişkisi Pearson korelasyon testi ile, kurulan model basit doğrusal regresyon testi ile analiz edilmiştir. Pearson korelasyon testi bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesi kullanılan test tekniğidir. Basit doğrusal regresyon testi 1 bağımlı değişkenin 1 bağımsız değişken tarafından etkilenmesini belirleyen test tekniğidir.

Bilinen normal dağılan sayısal bir değişkenden bilinmeyen, aralarında ilişki olan bir başka normal dağılan sayısal değişkeni tahmin için uygulanırsa basit doğrusal regresyon olarak tanımlanır (Alpar, 2010). Varyans analizi temelde ilgilenilen faktör ya da faktörlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 1998). *t*-testi, bir grubun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı kıyaslamak için kullanılır (Emrahoğlu, 2010).

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde; öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin bulgular, okullarda PÖT oluşumu algısına ilişkin bulgular, okul kültürünün okullarda PÖT oluşumunu yordama gücüne ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu; “öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir” şeklindeydi. Bunu tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, “okul kültürü ölçeği” ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 13

Okul Kültürü Ölçeği İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		Ortalama	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Öğretmenler sınıftaki öğretim etkinliklerinde kullanmak üzere bilgi ve kaynak elde etmek için mesleki ağırları kullanırlar.	17	5,6	17	5,6	44	14,6	166	55,1	57	18,9	3,76	1,01
2. Liderler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler.	17	5,6	22	7,3	56	18,6	146	48,5	60	19,9	3,70	1,05
3. Öğretmenler notlar ve dersler konusunda iletişim kurma ve planlama yapma imkânına sahiptirler.	20	6,6	9	3,0	44	14,6	163	54,2	65	21,6	3,81	1,02
4. Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	21	7,0	19	6,3	50	16,6	155	51,5	56	18,6	3,68	1,07
5. Öğretmenler okulun misyonunu desteklerler.	13	4,3	15	5,0	40	13,3	157	52,2	76	25,2	3,89	0,98
6. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler.	19	6,3	14	4,7	47	15,6	155	51,5	66	21,9	3,78	1,04

Tablo 3 (devam)

7. Bu okuldaki liderler öğretmenlerin mesleki kararlarına güvenirlir.	14	4,7	14	4,7	43	14,3	166	55,1	64	21,3	3,84	0,97
8. Öğretmenler birlikte plan yapma konusunda önemli ölçüde zaman harcarlar.	17	5,6	16	5,3	42	14,0	158	52,5	68	22,6	3,81	1,03
9. Öğretmenler düzenli olarak seminerler, iş arkadaşları ve konferanslardan fikir edinmeye çalışırlar.	19	6,3	21	7,0	43	14,3	154	51,2	64	21,3	3,74	1,07
10. Öğretmenler ne zaman bir sorun ortaya çıksa yardımcı olmaya isteklidirler.	14	4,7	10	3,3	36	12,0	165	54,8	76	25,2	3,93	0,96
11. Liderler görevini iyi yapan öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.	16	5,3	15	5,0	40	13,3	158	52,5	72	23,9	3,85	1,01
12. Okulun misyonu öğretmenlere belirgin bir yön duygusu verir.	13	4,3	13	4,3	35	11,6	175	58,1	65	21,6	3,88	0,94
13. Veliler öğretmenlerin mesleki kararlarına güvenirlir.	14	4,7	21	7,0	52	17,3	144	47,8	70	23,3	3,78	1,03
14. Öğretmenler karar verme sürecine dâhil edilirler.	18	6,0	11	3,7	43	14,3	152	50,5	77	25,6	3,86	1,03
15. Öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemlemeye zaman ayırırlar.	21	7,0	30	10,0	50	16,6	133	44,2	67	22,3	3,65	1,14
16. Okulun öğretmen kadrosu mesleki gelişime değer verir.	11	3,7	16	5,3	36	12,0	161	53,5	77	25,6	3,92	0,96
17. Öğretmenlerin fikirlerine diğer öğretmenler tarafından değer verilir.	15	5,0	11	3,7	43	14,3	169	56,1	63	20,9	3,84	0,96
18. Okulumuzdaki liderler öğretmenlerin birlikte çalışmasına olanak tanırırlar.	12	4,0	16	5,3	45	15,0	156	51,8	72	23,9	3,86	0,97
19. Öğretmenler okulun misyonunu anlarırlar.	13	4,3	15	5,0	37	12,3	173	57,5	63	20,9	3,86	0,95
20. Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında her zaman bilgilendirilirler.	11	3,7	15	5,0	35	11,6	159	52,8	81	26,9	3,94	0,96
21. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı hakkında sık sık iletişime geçerler.	13	4,3	17	5,6	34	11,3	155	51,5	82	27,2	3,92	1,00

Tablo 3 (devam)

22. Okul politikası ya da karar verme sürecine katılımı ciddiye alınır.	15	5,0	17	5,6	40	13,3	159	52,8	70	23,3	3,84	1,01
23. Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadırlar.	12	4,0	19	6,3	37	12,3	161	53,5	72	23,9	3,87	0,98
24. Öğretmenler öğrenme süreciyle ilgili güncel bilgi temellerini korurlar.	13	4,3	8	2,7	38	12,6	161	53,5	81	26,9	3,96	0,94
25. Öğretmenler gruplar halinde iş birliği içinde çalışırlar.	10	3,3	13	4,3	44	14,6	163	54,2	71	23,6	3,90	0,92
26. Öğretmenler yeni fikirleri ve teknikleri denedikleri için ödüllendirilirler.	13	4,3	27	9,0	39	13,0	144	47,8	78	25,9	3,82	1,05
27. Okulun misyon ifadesi, toplumun değerlerini yansıtır.	12	4,0	17	5,6	35	11,6	157	52,2	80	26,6	3,92	0,98
28. Liderler öğretimde risk almayı ve yeniliği desteklerler.	17	5,6	16	5,3	38	12,6	159	52,8	71	23,6	3,83	1,03
29. Öğretmenler program ve proje geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	15	5,0	16	5,3	45	15,0	151	50,2	74	24,6	3,84	1,02
30. Öğretmen kadrosu okul gelişimine değer verir.	9	3,0	14	4,7	39	13,0	156	51,8	83	27,6	3,96	0,93
31. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	10	3,3	16	5,3	36	12,0	158	52,5	81	26,9	3,94	0,95
32. İdareciler öğretim ve planlama zamanını korurlar.	13	4,3	12	4,0	42	14,0	163	54,2	71	23,6	3,89	0,96
33. Öğretim uygulamaları konusundaki anlaşmazlıklar açıkça dile getirilir ve tartışılır.	11	3,7	14	4,7	45	15,0	158	52,5	73	24,3	3,89	0,95
34. Öğretmenler fikirlerini paylaşmaları konusunda teşvik edilir.	14	4,7	15	5,0	43	14,3	151	50,2	78	25,9	3,88	1,00
35. Öğrenciler genellikle kendi eğitim sorumluluklarını üstlenirler, örneğin derste zihinsel olarak etkindirler ve ödevlerini yaparlar.	14	4,7	23	7,6	50	16,6	162	53,8	52	17,3	3,71	0,99

Tablo 3'te görüldüğü üzere Okul Kültürü Ölçeğine verilen cevaplarda, katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin;

‘‘30.Mad. Öğretmen kadrosu okul gelişimine değer verir (3,96), 24.Mad. Öğretmenler öğrenme süreciyle ilgili güncel bilgi temellerini korurlar (3,96), 20.Mad. Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında her zaman bilgilendirilirler (3,94), 31.Mad. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır (3,94) ve 10.Mad. Öğretmenler ne zaman bir sorun ortaya çıksa yardımcı olmaya isteklidirler (3,93)’’ ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada Okul Kültürü Ölçeğinde, katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; ‘‘15.Mad. Öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemlemeye zaman ayırırlar (3,65), 4.Mad. Öğretmenler birbirlerine güvenirlir (3,68), 2.Mad. Liderler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler (3,70), 35.Mad. Öğrenciler genellikle kendi eğitim sorumluluklarını üstlenirler, örneğin derste zihinsel olarak etkindirler ve ödevlerini yaparlar (3,71) ve 9.Mad. Öğretmenler düzenli olarak seminerler, iş arkadaşları ve konferanslardan fikir edinmeye çalışırlar (3,74)’’ ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

4.2. Okullarda PÖT Oluşumu Algısına İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu: ‘‘öğretmenlerin PÖT oluşumu algıları ne düzeydedir’’ şeklindeydi. Bunu tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, ‘‘paylaşılmış ve destekleyici liderlik’’ boyutu ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 14

Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyor		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Okul personeli, okula ilişkin birçok konu ve mesele hakkında tartışma ve karar verme sürecine çoğu zaman dâhil edilir.	17	5,6	34	11,3	171	56,8	79	26,2	3,04	0,78
2. Okul müdürü, karar alma sürecinde okul personelinin tavsiyelerini dikkate alır.	17	5,6	40	13,3	167	55,5	77	25,6	3,01	0,79
3. Okul personeli, önemli bilgilere erişime sahiptir.	26	8,6	39	13,0	169	56,1	67	22,3	2,92	0,83

Tablo 4 (devam)

4. Okul müdürü destek gereken konulara proaktif biçimde (olası problemleri tahmin ederek) yaklaşır.	13	4,3	35	11,6	172	57,1	81	26,9	3,07	0,75
5. Okul personeline, değişimi başlatmaları için fırsatlar sağlanır.	17	5,6	27	9,0	172	57,1	85	28,2	3,08	0,77
6. Okul müdürü sorumluluğu paylaşır ve yenilikçi eylemleri ödüllendirir.	21	7,0	36	12,0	153	50,8	91	30,2	3,04	0,84
7. Okul müdürü gücünü ve yetkisini paylaşarak, demokratik bir şekilde personelle ortak hareket eder.	19	6,3	35	11,6	158	52,5	89	29,6	3,05	0,81
8. Okul personeli arasında liderlik teşvik edilir ve geliştirilir.	15	5,0	49	16,3	155	51,5	82	27,2	3,01	0,80
9. Kararlar, farklı sınıf ve branşlar arasındaki kurulların ve zümrelerin birbirleriyle iletişimi aracılığıyla alınır.	16	5,3	27	9,0	170	56,5	88	29,2	3,10	0,77
10. Paydaşlar, güç ve yetki baskısı olmadan öğrencilerin öğrenmeleri için paylaşılmış sorumluluğu ve hesap verebilirliği kabul ederler.	16	5,3	31	10,3	170	56,5	84	27,9	3,07	0,77
11. Okul personeli, öğrenme ve öğretme konusunda karar alma sürecinde çok çeşitli veri kaynaklarına başvurur.	12	4,0	33	11,0	170	56,5	86	28,6	3,10	0,74

Tablo 4’te görüldüğü üzere paylaşılmış ve destekleyici liderlik boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “9.Mad. Kararlar, farklı sınıf ve branşlar arasındaki kurulların ve zümrelerin birbirleriyle iletişimi aracılığıyla alınır (3,10), 11.Mad. Okul personeli, öğrenme ve öğretme konusunda karar alma sürecinde çok çeşitli veri kaynaklarına başvurur (3,10) ve 5.Mad. Okul personeline, değişimi başlatmaları için fırsatlar sağlanır (3,08)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada paylaşılmış ve destekleyici liderlik boyutunda katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “3.Mad. Okul personeli, önemli bilgilere erişime sahiptir (2,92), 8.Mad. Okul personeli arasında liderlik teşvik edilir ve geliştirilir (3,01) ve 2.Mad. Okul müdürü, karar alma sürecinde okul personelinin tavsiyelerini dikkate alır (3,01)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PÖT oluşumu algılarını tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, “paylaşılmış ortak değerler ve vizyon” boyutu ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 15

Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama SS	
	n	%	n	%	n	%	n	%		
12. Okul personeli arasında ortak değerler geliştirme konusunda iş birliğine dayalı bir süreç vardır.	14	4,7	33	11,0	168	55,8	86	28,6	3,08	0,76
13. Paylaşılmış ortak değerler, öğretim ve öğrenme konusunda kararlara yön veren davranış normlarını destekler.	11	3,7	40	13,3	173	57,5	77	25,6	3,05	0,73
14. Okul personeli, odak noktası öğrencilerin öğrenmeleri olan okul gelişimine dair vizyonu paylaşırlar.	14	4,7	28	9,3	173	57,5	86	28,6	3,10	0,75
15. Kararlar, okul değerleri ve vizyonuyla uyumlu biçimde alınır.	12	4,0	26	8,6	180	59,8	83	27,6	3,11	0,72
16. Okul personeli arasında ortak vizyon geliştirme konusunda iş birliğine dayalı bir süreç vardır.	16	5,3	34	11,3	169	56,1	82	27,2	3,05	0,77
17. Okulun esas hedefi, iyi sınav sonuçları ve yüksek notlar değil, öğrencinin öğrenmesidir.	19	6,3	39	13,0	153	50,8	90	29,9	3,04	0,83
18. Politikalar ve programlar, okul vizyonuyla uyum içindedir.	15	5,0	26	8,6	176	58,5	84	27,9	3,09	0,75
19. Paydaşlar, öğrenci başarısına hizmet edecek yüksek beklentiler oluşturma konusunda aktif olarak işin içindedir.	16	5,3	35	11,6	162	53,8	88	29,2	3,07	0,79
20. Paylaşılan ortak bir vizyona ulaşmak amacıyla eylemleri önceliklendirmek için veriler kullanılır.	19	6,3	36	12,0	163	54,2	83	27,6	3,03	0,81

Tablo 5’te görüldüğü üzere paylaşılmış ortak değerler ve vizyon boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “15.Mad. Kararlar, okul değerleri ve vizyonuyla uyumlu biçimde alınır (3,11), 14.Mad. Okul personeli, odak noktası öğrencilerin öğrenmeleri olan okul gelişimine dair vizyonu paylaşırlar (3,10) ve 18.Mad. Politikalar ve programlar, okul vizyonuyla uyum içindedir (3,09)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada paylaşılmış ortak değerler ve vizyon boyutunda katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “20.Mad. Paylaşılan ortak bir vizyona ulaşmak amacıyla eylemleri önceliklendirmek

için veriler kullanılır (3,03), 17.Mad. Okulun esas hedefi, iyi sınav sonuçları ve yüksek notlar değil, öğrencinin öğrenmesidir (3,04), 12.Mad. Okul personeli arasında ortak vizyon geliştirme konusunda iş birliğine dayalı bir süreç vardır (3,08)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PÖT oluşumu algılarını tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, “iş birlikli öğrenme ve uygulama” boyutu ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 16

İş Birlikli Öğrenme ve Uygulama Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%		
21. Okul personeli bilgi, beceri ve strateji edinmek ve bu yeni öğrendiklerini kendi işlerinde uygulamak için birlikte çalışırlar.	12	4,0	33	11,0	162	53,8	94	31,2	3,12	0,75
22. Okul personeli arasında okul geliştirme çabalarına bağlılığı yansıtan meslektaş ilişkileri vardır.	16	5,3	21	7,0	174	57,8	90	29,9	3,12	0,75
23. Okul personeli, öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden çeşitli çözümleri aramak için birlikte plan yapar ve beraber çalışırlar	13	4,3	26	8,6	150	49,8	112	37,2	3,20	0,77
24. Açık bir iletişim yoluyla gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme için çeşitli fırsatlar ve ortamlar vardır.	19	6,3	36	12,0	159	52,8	87	28,9	3,04	0,81
25. Okul personeli, sürekli sorgulamayı sağlayan düşünce çeşitliliğine saygıyı gösteren bir diyalog halindedir.	20	6,6	29	9,6	163	54,2	89	29,6	3,07	0,81
26. Profesyonel gelişim, öğretmeye ve öğrenmeye odaklıdır.	12	4,0	28	9,3	165	54,8	96	31,9	3,15	0,74
27. Okul personeli ve paydaşlar, sorunları çözmek için birlikte öğrenir ve edindikleri yeni bilgiyi birlikte uygularlar.	20	6,6	23	7,6	174	57,8	84	27,9	3,07	0,79
28. Okul çalışanları, öğrenmeyi zenginleştiren programlara kendilerini adanmışlardır.	15	5,0	40	13,3	152	50,5	94	31,2	3,08	0,80

Tablo 6 (devam)

29. Okul personeli, öğretimsel uygulamaların etkililiğini değerlendirmek için çeşitli veri kaynaklarını iş birliği içinde analiz eder.	21	7,0	30	10,0	160	53,2	90	29,9	3,06	0,82
30. Okul personeli, öğrenme ve öğretimi geliştirmek için öğrenci çalışmalarını iş birliği içinde analiz eder.	18	6,0	36	12,0	163	54,2	84	27,9	3,04	0,80

Tablo 6’da görüldüğü üzere İş birlikli öğrenme ve uygulama boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “23.Mad. Okul personeli, öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden çeşitli çözümleri aramak için birlikte plan yapar ve beraber çalışırlar (3,20), 26.Mad. Profesyonel gelişim, öğretmeye ve öğrenmeye odaklıdır (3,15) ve 21.Mad. Okul personeli bilgi, beceri ve strateji edinmek ve bu yeni öğrendiklerini kendi işlerinde uygulamak için birlikte çalışırlar (3,12)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada iş birlikli öğrenme ve uygulama boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “30.Mad. Okul personeli, öğrenme ve öğretimi geliştirmek için öğrenci çalışmalarını iş birliği içinde analiz eder (3,04), 24.Mad. Açık bir iletişim yoluyla gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme için çeşitli fırsatlar ve ortamlar vardır (3,04) ve 29.Mad. Okul personeli, öğretimsel uygulamaların etkililiğini değerlendirmek için çeşitli veri kaynaklarını iş birliği içinde analiz eder (3,06)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PÖT oluşumu algılarını tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, “bireysel uygulamaların paylaşımı” boyutu ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 17

Bireysel Uygulamaların Paylaşımı Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%		
31. Okul personelinin, meslektaşlarını gözlemleme ve onları teşvik edebilme fırsatları vardır.	14	4,7	26	8,6	176	58,5	85	28,2	3,10	0,74
32. Okul personeli, meslektaşlarına öğretimsel uygulamalarına ilişkin dönütler verir.	12	4,0	26	8,6	176	58,5	87	28,9	3,12	0,72
33. Okul personeli, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için informal/teklifsiz bir şekilde görüş ve önerilerini paylaşırlar.	14	4,7	28	9,3	160	53,2	99	32,9	3,14	0,77
34. Okul personeli, öğretimsel uygulamaları geliştirmek ve paylaşmak için, öğrencilerin çalışmalarını iş birliği içinde gözden geçirir.	15	5,0	34	11,3	163	54,2	89	29,6	3,08	0,78
35. Koçluk ve mentorluk konusunda fırsatlar bulunmaktadır.	17	5,6	36	12,0	148	49,2	100	33,2	3,10	0,82
36. Bireyler ve gruplar, öğrendiklerini uygulama ve bunların sonuçlarını paylaşma imkanına sahiptir.	11	3,7	27	9,0	175	58,1	88	29,2	3,13	0,72
37. Okul personeli, okulun genel gelişimini yönlendirmek için öğrencilerin çalışmalarını düzenli olarak birbirleriyle paylaşırlar.	14	4,7	30	10,0	174	57,8	83	27,6	3,08	0,75

Tablo 7’de görüldüğü üzere, bireysel uygulamaların paylaşımı algıları boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “33.Mad. Okul personeli, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için informal/teklifsiz bir şekilde görüş ve önerilerini paylaşırlar (3,14) ve 36.Mad. Bireyler ve gruplar, öğrendiklerini uygulama ve bunların sonuçlarını paylaşma imkanına sahiptir (3,13)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada Bireysel uygulamaların paylaşımı algıları boyutunda katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “37.Mad. Okul personeli, okulun genel gelişimini yönlendirmek için öğrencilerin

çalışmalarını düzenli olarak birbirleriyle paylaşırlar (3,08) ve 34.Mad. Okul personeli, öğretimsel uygulamaları geliştirmek ve paylaşmak için, öğrencilerin çalışmalarını iş birliği içinde gözden geçirir (3,08)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PÖT oluşumu algılarını tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, “destekleyici koşullar-ilişkiler” boyutu ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 18

Destekleyici Koşullar-İlişkiler Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%		
38. Okul personeli ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı duyarlı ilişkiler vardır.	15	5,0	24	8,0	167	55,5	95	31,6	3,14	0,76
39. Okuldaki güven ve saygı kültürü risk almayı mümkün kılar.	16	5,3	43	14,3	143	47,5	99	32,9	3,08	0,82
40. Okulumuzdaki önemli başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır.	18	6,0	19	6,3	164	54,5	100	33,2	3,15	0,78
41. Okul personeli ve paydaşlar, değişimi okul kültürünün bir parçası haline getirmek için sürekli ve ortak bir çaba gösterirler.	16	5,3	32	10,6	171	56,8	82	27,2	3,06	0,77
42. Okul personeli arasındaki ilişkiler, öğretmeyi ve öğrenmeyi zenginleştirmek için verilerin dürüst ve saygılı bir şekilde incelenmesini destekler.	18	6,0	32	10,6	158	52,5	93	30,9	3,08	0,81

Tablo 8’de görüldüğü üzere, destekleyici koşullar-ilişkiler algıları boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “40.Mad. Okulumuzdaki önemli başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır (3,15) ve 38.Mad. Okul personeli ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı duyarlı ilişkiler vardır (3,14)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada destekleyici koşullar-ilişkiler algıları boyutunda katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “41.Mad. Okul personeli ve paydaşlar, değişimi okul kültürünün bir parçası haline

getirmek için sürekli ve ortak bir çaba gösterirler (3,06), 42.Mad. Okul personeli arasındaki ilişkiler, öğretmeyi ve öğrenmeyi zenginleştirmek için verilerin dürüst ve saygılı bir şekilde incelenmesini destekler (3,08) ve 39.Mad. Okuldaki güven ve saygı kültürü risk almayı mümkün kılar (3,08)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PÖT oluşumu algılarını tespit için yapılan çalışmada ulaşılan, “destekleyici koşullar-yapılar” boyutu ifadelerine ait betimsel istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 19

Destekleyici Koşullar-Yapılar Boyutu İfadelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%		
43. İş birliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırmak için zaman verilir.	18	6,0	34	11,3	155	51,5	94	31,2	3,08	0,81
44. Okulun zaman çizelgesi, toplu öğrenmeyi ve ortak uygulama yapmayı teşvik eder.	17	5,6	35	11,6	152	50,5	97	32,2	3,09	0,81
45. Profesyonel gelişim için mali kaynaklar mevcuttur.	22	7,3	49	16,3	136	45,2	94	31,2	3,00	0,88
46. Okul personeli için uygun teknolojik ve öğretimsel materyaller mevcuttur.	20	6,6	40	13,3	154	51,2	87	28,9	3,02	0,83

Tablo 9’da görüldüğü üzere, destekleyici koşullar-yapılar boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdiği ve ortalama değeri en yüksek ifadenin; “44.Mad. Okulun zaman çizelgesi, toplu öğrenmeyi ve ortak uygulama yapmayı teşvik eder (3,09)” ve katılımın en düşük olduğu ifadenin ise “46.Mad. Profesyonel gelişim için mali kaynaklar mevcuttur (3,02)” ifadesi olduğu belirlenmiştir.

Detayları yukarıdaki tablolarda verilmiş olan ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 20

Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	n	Min.	Maks.	Ort.	ss.	Düzye %
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	293	1	4	3,08	0,50	61,69
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	293	1	4	3,12	0,48	62,38
İş birlikli Öğrenme ve Uygulama	293	1	4	3,14	0,50	62,82
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	293	1	4	3,15	0,47	63,01
Destekleyici Koşullar- İlişkiler	293	1	4	3,14	0,56	62,80
Destekleyici Koşullar- Yapılar	293	1	4	3,30	0,64	66,01
PÖT Oluşumu	293	1	4	3,14	0,44	62,77
Okul Kültürü	293	1	5	3,90	0,53	78,07

Tablo 10’da görüldüğü üzere, paylaşılmış ve destekleyici liderlik puan ortalaması $3,08\pm 0,50$; paylaşılmış ortak değerler ve vizyon puan ortalaması $3,12\pm 0,48$; iş birlikli öğrenme ve uygulama puan ortalaması $3,14\pm 0,50$; bireysel uygulamaların paylaşımı puan ortalaması $3,15\pm 0,47$; destekleyici koşullar–ilişkiler puan ortalaması $3,14\pm 0,56$; destekleyici koşullar–yapılar puan ortalaması $3,30\pm 0,64$; PÖT oluşumu puan ortalaması $3,14\pm 0,44$; okul kültürü puan ortalaması $3,90\pm 0,53$ ’tür.

4.3. Okul Kültürünün Okullarda PÖT Oluşumunu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “öğretmenlerin okul kültürü algılarının, PÖT oluşumu algılarını yordama gücü nedir” şeklindeydi. Daha önce “öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir” ve “öğretmenlerin PÖT oluşumu algıları ne düzeydedir” soruları kapsamında ulaşılan bulguların karşılaştırılması, “okul kültürü puanı ile PÖT oluşumu puanlarının ilişkisi” olarak Tablo 11a ve Tablo 11b’de sunulmuştur.

Tablo 21a

Okul Kültürü Puanı ile PÖT Oluşumu Puanlarının İlişkisi

		Okul Kültürü
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	r	,633**
	p	0,000
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	r	,711**
	p	0,000
İş birlikli Öğrenme ve Uygulama	r	,688**
	p	0,000
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	r	,617**
	p	0,000
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	r	,616**
	p	0,000
Destekleyici Koşullar-Yapılar	r	,605**
	p	0,000
PÖT Oluşumu	r	,758**
	p	0,000

**p<0,01 , *p<0,05 anlamlı ilişki var , p>0,05 anlamlı ilişki yok , Korelasyon katsayısı güç düzeyleri; 0<r<0,299 zayıf, 0,300<r<0,599 orta, 0,600<r<0,799 güçlü, 0,800<r<0,999 çok güçlü. ; Pearson Korelasyon

Tablo 11a'da görüldüğü üzere, okul kültürü puanı ile paylaşılmış ve destekleyici liderlik, ortak değerler ve vizyon, iş birlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar-ilişkiler, destekleyici koşullar-yapılar, PÖT oluşumu puanları arasında pozitif yönlü, güçlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır (p<0,05).

Tablo 11b

Okul Kültürü Puanı ile PÖT Oluşumu Puanlarının İlişkisi

Bağımlı değişken	β	t	p	R²	F
PÖT Oluşumu	0,758	19,829	0,000*	0,575	393,197*
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	0,633	13,955	0,000*	0,401	194,741*
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	0,711	17,258	0,000*	0,506	297,822*
İş birlikli Öğrenme ve Uygulama	0,688	16,168	0,000*	0,473	261,411*
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	0,617	13,378	0,000*	0,381	178,974*
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	0,616	13,325	0,000*	0,379	177,553*
Destekleyici Koşullar-Yapılar	0,605	12,949	0,000*	0,366	167,670*

*p<0,05 anlamlı etki var, p>0,05 anlamlı etki yok; Basit doğrusal regresyon

Tablo 11b'de görüldüğü üzere okul kültürü, PÖT oluşumunu ($\beta=0,758$), paylaşılmış ve destekleyici liderliği ($\beta=0,633$), ortak değerler ve vizyonu ($\beta=0,711$), iş birlikli öğrenme ve uygulamayı ($\beta=0,688$), bireysel uygulamaların paylaşımı ($\beta=0,617$), destekleyici koşullar-ilişkiler ($\beta=0,616$), destekleyici koşullar-yapılar algılarını ($\beta=0,605$) istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir biçimde yordamaktadır ($p<0,05$).



Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; araştırma soruları bağlamında ulaşılan bulgular, daha önce alanda yapılmış benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve “Tartışma ve Sonuç” alt başlığında sunulmuştur. Ayrıca ulaşılan bulgular ışığında politika belirleyicilere ve bu alanda gelecekte araştırma yapacak kişilere tavsiyeler, “Öneriler” alt başlığında sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama değerlerine göre tümünün “katılıyorum” düzeyinde katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmen ve yöneticiler okul kültürü ölçeği ifadelerine göre “öğretmen kadrosu okul gelişimine değer verir ($x=3,96$) ve öğretmenler öğrenme süreciyle ilgili güncel bilgi temellerini korurlar ($x=3,96$) ile en yüksek ortalamaya, “öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemlemeye zaman ayırırlar” ($x=3,65$) ve “öğretmenler birbirlerine güvenirlir”, ($x=3,68$) ifadelerinde en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Arslan’ın (2005) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okul kültürünün karşılaştırılması ile Korkut ve Hacıfazlıoğlu’nun (2011) Öğretmenlerin Okul Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği adlı çalışmalarından elde ettikleri sonuçların bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanında Sönmez ve Uzmanı (2006), Fırat (2007), Esinbay (2008), Yılmaz (2009), Pulat (2010) ve Koşar ve Yalçınkaya’nın (2013) yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü algıları oldukça yüksek düzeyde olduğu ve okul kültürü oluşturmanın ve desteklemenin eğitime katkısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin birbirlerinin gözlenmesine ve birbirine güvenmelerine ilişkin algıları ile ilgili ortalamaların diğer ölçek ifadelerinden düşük çıkmış olması

öğretmenlerin bu durumu reddettikleri anlamına gelmemektedir. Çünkü ortalama genel kabul gören “katılıyorum” ($X=3,65$) seviyesindedir. Benzer olarak Bozok ve Demirtaş (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin birbirini gözlemlemesini meslektaş rehberliği olarak tanımlamakta ve görüşme yaptıkları 8 öğretmenden 7’sinin öğretmenlerin ders esnasında birbirini gözlemenin öğretim açısından olması gereken bir husus olduğunu vurgulamışlardır. Ancak gözlem sonrasının nasıl değerlendirileceği ve kritiğinin nasıl yapılacağı güven sorununu ortaya çıkarabileceğini de çalışmada vurgulanmaktadır. Bu çalışma ile benzerlik gösteren bu durum öğretmenlerin birbirine güven konusuna da açıklık getirmektedir. Ancak gözlem öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Üstünlüoğlu (2000) yaptığı çalışmada gözleyen ve gözlenen öğretmenin kendilerini ve öğrenme yollarını yeniden keşfetmenin bir yolu olarak görmekte ve Ertürk (2010) gözlemleyerek öğrenmenin; model alma, taklit, özdeşleşme, içselleştirmeye katkı verdiğini, deneme-yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazandırdığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin birbirini gözleme ve güvenme ile ilgili oluşan olumsuz algıların ortadan kaldırılması öğrenme ve öğretmeye olumlu katkı verecektir. Bu nedenle öğretmenlere gözlem yapmanın iş birliği ve güven ortamının oluşmasına katkı vereceği ile ilgili eğitsel bilgilendirici çalışmaların yapılması ve gözlem sonrası değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusunda açık ve net bilgilerin verilmesi gerekir. İyi bir okul kültürünün oluşması için yöneticiler öğretmenlerle daha çok ilgilenmeli, okulun faaliyetlerini onlarla planlamalı, açık ve şeffaf olmalı, karar alma süreçlerine öğretmenleri katmalı ve kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olacak ortamlar oluşturmalıdır. Öğretmenler yöneticilere daha çok güvenmeli, okul çalışmalarına gönüllü katılmalı ve okulda iyi bir hava oluşmasına katkıda bulunmalıdır.

Araştırmanın ikinci sorusu (Öğretmenlerin PÖT oluşumu algıları ne düzeydedir?) kapsamında “paylaşılmış ve destekleyici liderlik” boyutunda katılımcıların en fazla katılımı ve ortalama değerleri en yükseği; “kararlar, farklı sınıf ve branşlar arasındaki kurulların ve zümrelerin birbirleriyle iletişimi aracılığıyla alınır (3,10), okul personeli, öğrenme ve öğretme konusunda karar alma sürecinde çok çeşitli veri kaynaklarına başvurur (3,10) ve okul personeline, değişimi başlatmaları için

fırsatlar sağlanır (3,08)” ifadelerinde gösterirken, en düşük katılımı ise; “okul personeli, önemli bilgilere erişime sahiptir (2,92), okul personeli arasında liderlik teşvik edilir ve geliştirilir (3,01) ve okul müdürü, karar alma sürecinde okul personelinin tavsiyelerini dikkate alır (3,01)” ifadelerinde göstermiştir. Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutu çalışanların liderliğini destekleme, yeni roller ve liderlik fırsatları oluşturma, yetki ve sorumluluğu paylaşma ve geniş tabanlı kararlar verme gibi süreçlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin bu süreçlerin yürütüldüğüne dair algıları “katılıyorum” seviyesindedir. Robertson (2011) çeşitli eğitim kademelerindeki öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarını incelemiş ve “katılıyorum” seviyesinde sonuçlar elde etmiştir. Benzer bir şekilde, Scoggins (2008) çeşitli kademelerdeki okulların öğretmenleri ile yaptığı mesleki öğrenme topluluğu algı düzeylerini “katılıyorum” ($X=2,79-3,59$) seviyelerinde bulmuştur. Robertson (2011) ve Scoggins’in (2008) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak bu çalışma “katılıyorum” seviyesinin alt sınırlarındadır. Bu da bazı okullarda bu boyutun bazı maddelerinde istenilen seviyede olumlu işlerin yapılmadığına işaret edebilir. Memnuniyetin sınır değerlerde yer alması paylaşılmış ve destekleyici liderlik konusunda öğretmenlerin yöneticileri çok yeterli görmediklerini göstermektedir. Ortalamalar ($X=3,08$) seviyelerindedir. Özellikle “okul personeli, önemli bilgilere erişime sahiptir” ifadesi ($X=2,92$) düzeyinde çıkmıştır ve öğretmenlerin bazılarının bu bilgilere eriştikleri bazılarının da erişemedikleri görülmektedir. Hashmi’ye (2011) göre öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için okullarda sağlıklı bir iş birliği ortamının teşvik edilmesine ihtiyaç vardır. Yöneticiler bu konuda daha hassas olmalı ve her öğretmene eşit mesafede durmalıdır. Okul personeli, okula ilişkin birçok konu ve mesele hakkında tartışma ve karar verme sürecine çoğu zaman dâhil edilmelidir. Okul yöneticileri gücünü ve yetkisini paylaşarak, demokratik bir şekilde personelle ortak hareket etmelidir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında “paylaşılmış ortak değerler ve vizyon” boyutunda katılımcıların en fazla katıldıkları ve ortalama değerleri en yüksek ifadeler; “kararlar, okul değerleri ve vizyonu ile uyumlu biçimde alınır (3,11), okul personeli, odak noktası öğrencilerin öğrenmeleri olan okul gelişimine dair vizyonu paylaşırlar (3,10) ve politikalar ve programlar, okul vizyonu ile uyum içindedir (3,09)” ifadeleri

olmuştur. Katılımcıların en az katıldıkları ve ortalama değerleri en düşük ifadeler ise; “paylaşılan ortak bir vizyona ulaşmak amacıyla eylemleri önceliklendirmek için veriler kullanılır (3,03), okulun esas hedefi, iyi sınav sonuçları ve yüksek notlar değil, öğrencinin öğrenmesidir (3,04) ve okul personeli arasında ortak vizyon geliştirme konusunda iş birliğine dayalı bir süreç vardır (3,08)” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu sonuç Parlar, Cansoy (2017) ve Kalkan’ın (2015) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Nitekim onların yaptığı araştırmada da “katılıyorum” seviyesinde sonuçlar elde edilmiştir. Paylaşılan değerler ve vizyon boyutu öğrenci öğrenmelerine yönelik değerleri ve vizyonu kabullenme, öğrenci öğrenmelerine odaklanma ve öğrencilerle ilgili yüksek beklentiler, öğretim ve öğrenmeye rehberlik etme gibi süreçlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin bu süreçlerin yürütüldüğüne dair algıları “katılıyorum” seviyesindedir. Ancak “katılıyorum” seviyesinin alt sınırlarındadır. Bu da bazı okullarda bu boyutun bazı maddelerinde istenilen seviyede olumlu işlerin yapılmadığı anlamına gelmektedir. Cansoy (2019) okullarda paylaşılan değer ve vizyona ilişkin genel duruma bakıldığında öğretmen ve yöneticiler tarafından ortak bir vizyon ve değer algısı oluşturulmaya çalışıldığı ve bununda öğrenci başarısına katkı sunduğunu belirtmektedir. Çalışmada çıkan sonuçlara göre öğretmen ve yöneticilerin PÖT oluşturmada ortak değerler ve vizyon boyutu ile ilgili ortak bir çalışma yürütmeleri okuldaki öğrenme ve öğretme faaliyetlerine önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında “iş birlikli öğrenme ve uygulama” boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “okul personeli, öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden çeşitli çözümleri aramak için birlikte plan yapar ve beraber çalışırlar (3,20), profesyonel gelişim, öğretmeye ve öğrenmeye odaklıdır (3,15) ve okul personeli bilgi, beceri ve strateji edinmek ve bu yeni öğrendiklerini kendi işlerinde uygulamak için birlikte çalışırlar (3,12)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Yine iş birlikçi öğrenme ve uygulama boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “okul personeli, öğrenme ve öğretimi geliştirmek için öğrenci çalışmalarını iş birliği içinde analiz eder (3,04), açık bir iletişim yoluyla gerçekleştirilen iş birlikçi öğrenme için çeşitli fırsatlar ve ortamlar vardır (3,04) ve okul personeli, öğretimsel uygulamaların

etkililiğini değerlendirmek için çeşitli veri kaynaklarını iş birliği içinde analiz eder (3,06)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Bu da Schechter’in (2012) belirttiği iş birliğine dayalı liderlik uygulamalarına yakın değerleri ifade etmektedir. İş birliğine dayalı liderlik, başkalarını da öğrenmeye dahil etmek ve sonuç olarak onları karar alma sürecine dahil etmek anlamına gelir (Schechter, 2012). Parlar, Cansoy (2017) ve Kalkan’ın (2015) yaptığı çalışmada bu çalışmaya paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu bilgi paylaşımı ve iletişim, birlikte öğrenme ve yenilikleri tartışma, öğrenci öğrenmelerine dönük iş birliği ve problem çözümü ve verilere dayalı öğrenmeler için stratejiler geliştirme gibi süreçlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler bu süreçlerin yürütüldüğüne dair algıları “katılıyorum” seviyesindedir. Ancak bu seviyenin alt sınırlarındadır. Bu da bazı okullarda bu boyutun bazı maddelerinde istenilen seviyede olumlu işlerin yapılmadığı anlamının çıkarılmasına neden olabilir. Memnuniyet sınır değerlerde yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında “bireysel uygulamaların paylaşımı” boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “okul personeli, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için informal/teklifsiz bir şekilde görüş ve önerilerini paylaşırlar (3,14) ve bireyler ve gruplar, öğrendiklerini uygulama ve bunların sonuçlarını paylaşma imkanına sahiptir (3,13)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Yine bireysel uygulamaların paylaşımı algıları boyutunda katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “okul personeli, okulun genel gelişimini yönlendirmek için öğrencilerin çalışmalarını düzenli olarak birbirleriyle paylaşırlar (3,08) ve okul personeli, öğretimsel uygulamaları geliştirmek ve paylaşmak için, öğrencilerin çalışmalarını iş birliği içinde gözden geçirir (3,08)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Parlar, Cansoy (2017) yaptığı çalışmada bu çalışmada elde edilen bulgulara yakın bulgular elde etmiştir. Ancak Hashmi (2011) yaptığı çalışmada bireysel uygulamanın paylaşımının öğretmenler arasında yüzde 36 seviyesinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu da “kararsızlık” seviyesinde bir derecelendirmeye karşılık gelmektedir. Hashmi (2011) çalışma yaptığı yerlerde koçluk ve mentorluk gibi çalışmaların ihmal edildiğini, okullarda bir güvensizlik ve saygısızlık kültürü hâkim olduğunu, öğretmenlerin üstün başarıları için yöneticileri tarafından ödüllendirilmediğini belirtmektedir. Paylaşılan

kişisel uygulamalar boyutu etkili uygulamaları gözleme, paylaşma, güçlü ve zayıf noktaları tespit etme, yeni bir uygulamanın sonuçlarını paylaşma, mentorluk ve koçluk yapma, geri bildirimde bulunma ve öğrenci çalışmalarını ve ilgili uygulamaları takip-analiz etme gibi süreçlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin bu süreçlerin yürütüldüğüne dair algılarının “katılıyorum” seviyesinde olması bu uygulamaların çalışmanın yapıldığı okullarda yerine getirildiğini ancak çok üst seviyede olmadığını göstermektedir. Bu da bazı okullarda bu boyutun bazı maddelerinde istenilen seviyede olumlu işlerin yapılmadığı anlamının çıkarılmasına neden olabilir. Bu alt boyut ile ilgili çalışmaların okullarda yoğun olarak yapılması öğrencilerin öğrenmelerini üst seviyeye çıkaracaktır. Bu konuda öğretmen ve yöneticilerin üst yönetimlerce teşvik edilip, başarılı olanların ödüllendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında “destekleyici koşullar-ilişkiler” boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en yüksek ifadelerin; “okulumuzdaki önemli başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır (3,15) ve okul personeli ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı duyarlı ilişkiler vardır (3,14)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Yine destekleyici koşullar-ilişkiler boyutunda katılımcıların en az katılım gösterdikleri ve ortalama değerleri en düşük ifadelerin ise; “okul personeli ve paydaşlar, değişimi okul kültürünün bir parçası haline getirmek için sürekli ve ortak bir çaba gösterirler (3,06), okul personeli arasındaki ilişkiler, öğretmeyi ve öğrenmeyi zenginleştirmek için verilerin dürüst ve saygılı bir şekilde incelenmesini destekler (3,08) ve okuldaki güven ve saygı kültürü risk almayı mümkün kılar (3,08)” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Yine Parlar ve Cansoy’un (2017) çalışmasında elde edilen sonuçlarda buna paralellik göstermektedir. Destekleyici koşullar boyutu ilişkilere önem verme ve bunu sağlamaya yönelik uygun koşulları sağlama, güven ve saygı, öğretmenlere değer verme, gerektiğinde kutlama ve yeni yöntemler deneme ve okulda bir değişim kültürü oluşturma gibi süreçlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler bu süreçlerin yürütüldüğüne dair algıları “katılıyorum” seviyesindedir. Ancak bazı okullarda bu boyutun bazı maddelerinde istenilen seviyede olumlu işlerin yapılmadığı söylenebilir. Okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilere önem vermeli, güvenli bir çalışma ortamı sağlamalı, öğretmenlere değer vermeli, başarılı öğretmenleri kutlamalı, yeni öğrenmeler

konusunda onları teşvik etmeli ve okulda değişim kültürü oluşturmanın yeni yollarını bulmalıdır. Politika belirleyicilerin üst yönetimi bu konuda okul yöneticilerine yönelik eğitim faaliyetleri gerçekleştirmeli, uygulamadaki konuyla ilgili yönetmeliklerde bazı iyileştirici çalışmalar yapmalıdır. Okul yöneticilerine öğretmenlere ödül vermede özerklik tanıma gibi. Bu konuda Schechter (2012) yaptığı çalışmada müdürün ve idarenin paylaşımcı ve kolaylaştırıcı-destekleyici eylemler kapasitesini geliştirmek gerektiğini belirtmektedirler.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında “destekleyici koşullar-yapılar” boyutunda katılımcıların en fazla katılım gösterdiği ve ortalama değeri en yüksek ifadenin; “okulun zaman çizelgesi, toplu öğrenmeyi ve ortak uygulama yapmayı teşvik eder (3,09)” ve katılımın en düşük olduğu ifadenin ise “profesyonel gelişim için mali kaynaklar mevcuttur (3,02)” ifadesi olduğu belirlenmiştir. Hashmi (2011) yaptığı çalışmada okullardaki destekleyici koşullara öğretmenlerin yüzde 60 oranına yakın katıldıklarını belirtmektedir. Bu oran bu çalışmadaki “katılıyorum” seviyesindedir. Ülkemizde okullar arasında destekleyici koşullar açısında büyük farklar olduğu söylenemeyebilir ancak okulların konuş yerlerinin bile bazen destekleyici koşullarda farklılıkların oluşmasına neden olabileceği gözlemlenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda; fiziksel koşulların istenen düzeylerde olmadığı, bazı okullarda ise karşılıklı iletişim sorunlarından dolayı iş birliği ortamının oldukça sınırlı düzeylerde olduğu belirtilmektedir. Karadağ ve Bellibaş (2017) çalışmasında öğretmenler okullardaki destekleyici unsurların sınıflardaki öğretim süreçlerindeki niteliği artırmaya yönelik olduğunu, mesleki gelişime yönelik çalışmaların yapılmadığını ifade etmişlerdir. Buna neden olarak da ekonomik durumlarının engel olduğu belirtilmiştir. Dervişoğulları (2014) çalışmasında ise öğretmenler ortak çalışma yapabilmek için yer ve zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeyini ortaya koyan çalışmalarda destekleyici koşullar boyutu diğer boyutlara göre düşük düzeylerde algılanmıştır (Kalkan, 2015; Öğdem, 2015).

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında paylaşılmış ve destekleyici liderlik puan ortalaması $3,08\pm 0,50$; paylaşılmış ortak değerler ve vizyon puan ortalaması

3,12±0,48; iş birlikli öğrenme ve uygulama puan ortalaması 3,14±0,50; bireysel uygulamaların paylaşımı puan ortalaması 3,15±0,47; destekleyici koşullar-ilişkiler puan ortalaması 3,14±0,56; destekleyici koşullar-yapılar puan ortalaması 3,30±0,64; PÖT oluşumu puan ortalaması 3,14±0,44; okul kültürü puan ortalaması 3,90±0,53'tür. Ortalamalar "katılıyorum" seviyesindedir. Öğretmen ve yöneticilerin "paylaşımca ve destekleyici liderlik" konusunda okul müdürlerinin yaptıkları çalışmaları uygun gördükleri anlamına gelmektedir. Okul müdürlerinin, okullarında; ortak değerler, vizyon, iş birlikli öğrenme uygulamaları, uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşul ve ilişkileri ve destekleyici yapıları kapsamındaki icraatlarını öğretmenlerin memnuniyeti düzeyinde yerine getirdikleri ifade edilebilir. Ancak bazı okullarda bu oranların düşük olduğu da gözden kaçırılmamalıdır ve buna yönelik düzeltici müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Bu konuyla ilgili ülkemizde sınırlı çalışma vardır. Yine Kılınç ve Öğdem (2013), Dervişoğulları (2014), Kılınç ve Özdemir (2015), Kalkan (2015), Öğdem'in (2015), Kılınç ve Özdemir (2016), Parlar, Cansoy (2017) ve Cansoy'un (2019) PÖT'ü ağırlıklı olarak okul bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Okullarda PÖT algısı ile ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular; okul kültürü algısı ile paylaşılmış ve destekleyici liderlik, ortak değerler ve vizyon, iş birlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı algıları, destekleyici koşullar-ilişkiler algıları, destekleyici koşullar-yapılar algıları, PÖT oluşumu algıları arasında pozitif yönlü, güçlü, istatistiksel anlamlı ilişki bulunduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Okul kültürü algısı yüksek olan öğretmen ve yöneticilerin PÖT oluşumu algısı da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Benzer bir çalışmayı Şahin (2017) yapmış ve okul kültürü ile öğretmen yetkinliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bularak okul kültürünün öğretmen yetkinliğine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Okul kültürü geliştirildikçe PÖT oluşturma algısını da yükseltmekte ve bu alanda öğretmen ve yöneticilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi eğitimin niteliksel olarak yükselmesine etki edebilmektedir. Bu alanlara yönelik destek faaliyetleri geliştirilmelidir. Okullarda iş birliğine dayalı planlamalar yapma fırsatı verilerek öğretmenlerin ve yöneticilerin PÖT olmaları sağlanabilir. Okul müdürleri okul kültürünü destekleyici faaliyetler geliştirdikçe ve okulda çalışanların oluşturdukları

çalışmalarla okul kültürü geliştikçe kendi profesyonel gelişimlerini geliştirme imkanları elde edebilirler. Bu konuda Jolly (2008) yaptığı çalışmada disiplinler arası, aynı sınıf düzeylerinde ya da farklı sınıf düzeylerinde öğrenme topluluğu takımları kurulmasını önermektedir. Ülkemizde uygulanan okul gelişim ekipleri okullarda PÖT'e örnek gösterilebilir. Amaç ve bağlamları arasında ilişkiler kurularak bu alanda yeniden yapılanmalar sağlanabilir. Bu da okul kültürüne olumlu katkılar sunacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular; okul kültürünün, PÖT oluşumunu ($\beta=0,758$), paylaşılmış ve destekleyici liderliği ($\beta=0,633$), ortak değerler ve vizyonu ($\beta=0,711$), iş birlikli öğrenme ve uygulamayı ($\beta=0,688$), bireysel uygulamaların paylaşımı algılarını ($\beta=0,617$), destekleyici koşullar-ilişkiler algılarını ($\beta=0,616$), destekleyici koşullar-yapılar algılarını ($\beta=0,605$) istatistiksel olarak anlamlı, pozitif etkilediğini göstermektedir ($p<0,05$). Araştırma verilerine göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile PÖT oluşumu algıları arasında “katılıyorum” düzeyinde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okullarımızda örgüt kültürünün güçlendirilmesi PÖT'ün oluşmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

5.2. Öneriler

Genel bir bakış açısı ile eğitimin, tüm toplumları hatta insanlığı doğrudan ilgilendiren bir yönü, işlevi ve öneminin olduğu herkes tarafından kabul edilir. Bu sebeple eğitim dendiğinde toplumun tüm katmanları, örgütleri ve birimleri esasen konunun muhatabı olmuş olur. Bu nedenle eğitim alanında yapılan ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran, alandaki taraflara eğitimin kalitesini artırmada yeni olanaklar sağlayan tüm çalışmalar herkesin istifade edebileceği bir veri olma özelliği taşımaktadır. Çünkü hangi ölçekte bakılırsa bakılsın tüm bireylere, kurumlara, kuruluşlara, örgütlere bu konuda görevler düşmektedir. Bu alanda ortaya konan bu tür çalışmalardan tüm gruplar istifade etmelidir. Politika belirleyiciler ve ileride alanda yeni çalışmalar ortaya koyacak kişilere öneriler, düşünce ve eylemleri süreçte daha büyük etkiye sahip olacağından özellikle üzerinde durulmaya değer görülmüştür.

Politika belirleyiciler için öneriler;

a. Örgüt kültürü konusunda öğretmen ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Eğitim alanların öğrendiklerini nasıl uyguladıklarına ilişkin raporlar alınmalıdır.

b. PÖT oluşumu ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.

c. PÖT oluşumu ile ilgili bazı illerde ya da okullarda pilot uygulamalar yapılmalıdır.

d. Pilot uygulamaların sonucuna göre PÖT oluşumunun okullarda uygulanması için bir yönerge ve kılavuz hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler;

Eğitim bilimleri alanında çalışma yapan birçok araştırmacı ortaya koydukları çalışmalarda ülkemizde okul kültürü ve PÖT hakkında literatürde yeteri kadar kaynak olmadığına ve bu alanda yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu noktadan hareketle söz konusu alanda yapılacak çalışmaların daha özgün eserler ortaya çıkarabileceği ve ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabileceği dikkatlerden kaçırılmamalıdır.

a. Okul kültürü ile PÖT arasındaki ilişki çeşitli boyutları ile bu alanda daha önce yapılmış diğer çalışmalarda ve bu çalışmada ortaya konmuştur. Okul kültürü ile PÖT arasındaki ilişki PÖT'ün daha uzun bir süreçte okul kültürünü şekillendirmeye etkisinin olup olmadığı araştırılabilir.

b. ABD'nin özellikle ilk, ortaokul ve lise kademelerinde eğitimde yeni arayışlar içerisinde benimsemiş olduğu STEM benzeri yaklaşımları ülkemizde uygulayan okullarda, bu ve benzeri yaklaşımların PÖT oluşumuna veya gelişimine etki edip etmediğinin araştırılması düşünülebilir. Çünkü bu yaklaşımlar öğretmenleri hem ekip çalışmasına yönlendirmekte hem de farklı disiplinlerle ortak çalışmayı öngörmektedir. PÖT oluşumuna varsa katkısı ilişkisinin ortaya konması dikkat çekici olabilir.

c. Okul kültürünün PÖT ile olan ilişkisinin PÖTÖ alt boyutlarında tek tek daha detaylı incelenmesi daha belirgin sonuçlar ortaya konmasını sağlayabilir. Bu alanda

yapılacak çalışmalar eğitim liderlerine, yöneticilerine ve öğretmenlere daha belirgin ve uygulamaya dönüştürülebilir yol gösterici sonuçlar ortaya koyabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Akgemci, T., Güleş H.K. (2009) *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aktaş, S. (2015). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada, Okul Meclisi Projesine Karşı Tutumlarının İncelenmesi: Bahçelievler Örneği*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alpar R. (2010) *Basit Doğrusal Regresyon Çözümlemesi. Spor, Sağlık ve eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik Güvenirlik*. Ankara :Detay Yayıncılık.
- Alptekin, A. (2014). *İlköğretim Öğretmenlerinin Demokratik Okul Kültürünün Algılanmasına Yönelik Görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Altun, S, ve Yurtseven, N. (2019). Okul Kültürü Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Bir Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Alvesson, M, (2012). *Understanding Organizational Culture*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Andrews, D. ve Lewis, M. (2004). Building sustainable futures: Emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell Business.

- Argyris, C. ve Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, USA
- Arslan H., Satıcı A., Kurum M. (2005). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz, Sayı 44, ss.449-472
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2014). *Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi*. e-International Journal of Educational Research, 5 (3), 56-71.
- Ayık A. ve Ada Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(<http://sbe.gantep.edu.tr>), 8(2):429 -446
- Aytaç, Ö. (2004). *Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 1, Sayfa: 189-217, Elazığ.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul, Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul*. Ankara: Pegem Yayınları
- Baltacı, A. (2018). *Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme*. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ss. 231-274.
- Barnard, C. (1938). 1.(1938). *The functions of the executive*. (1994) Cambridge: Harward University Press
- Başaran İ.E. (2000). *Örgütsel Davranış-İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Feryal Matbaası. 3.Baskı.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (Çev: Umut Teksöz). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Berger, P. L. ve Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality*. Penguin Books.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, (elektronik)* 9(2), 764-775.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining professional learning communities. Research Report Number 637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Borophy, J. (1999). Generic Aspects of Effective Learning, *IBE Pub, Lausanne*.
- Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1631.
- Bozok, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslekî gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16-40.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Burke E. K., Petrovic S. (2002). "Recent Research Directions in Automated Timetabling", *European Journal of Operational Research - EJOR*, 140/2, 2002
- Büyüköztürk Ş. (1998) Kovaryans Analizi (Varyans Analizi ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1)
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Cooper, J. and Mueck, R. (1990). Collaborative Inquiry into the Pedagogical Use of Storytelling and Acting, *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (3), 65-79.
- Cücemen, F. (2018). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Eğitim ve Bilim 2006*, Cilt 31, Sayı 140, ss.56-61).
- Çongar, N. (2019). *Okullarda Kimlik Oluşturma Sürecinde İmaj Ve Okul Kültürü Etkileşimine Dair Bir Regresyon Modeli*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- De Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, Y. D. (2010). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ortak Ders Notları
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası. 5. Baskı*. İstanbul: Beta Yayınları
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Ekinci, N. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ö. Demirel (Ed.), *İşbirliğine Dayalı Öğrenme* (ss. 93-109), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki*. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Emrahoğlu N. (2010) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Bilişsel Farkındalığın Etkisi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 3, 2010, Sayfa 409-422
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Eren, Z. (2019). Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgüt Yapılarının Sosyal Ağ Analizi: Öneri ve Güven Ağları Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34(4):1121-1142 [2019] doi: 10.16986/HUJE. 2018041879
- Erkmen, T., & Ordun, G. (2001). Örgüt kültürü tipleri ile yönetim biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, 24-26.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Etzion, A. (1964). *Modern Organizations*. New York: Printice-Hall.
- Faust, J. and Paulson, D. (1998). Active Learning in the College Classroom, *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), 3-24.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Doktora Tezi. İzmir.
- Fray, P. S. (1995). Perfectionism, Humor, And Optimism As Moderators Of Health Outcomes And Determinants Of Coping Styles Of Women Executives, *Genetic. Social and General Psychology Monographs*, 121, 211-245.
- Galbraith JR. (1974). Organization design: An information processing view. *Interfaces* 4, 3, 28-36.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M.& Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parentes in urban elemantary schools. The University of Chicago Pres: *The Elemantary School Journal*. 32 (1), 3-17.
- Gordon, S. (1993). The New Cambridge History of India.“Vol. 2, Part 4:” The Marathas, 1600–1818. *New Cambridge History of India: The Marathas 1600–1818*.
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yolıyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33(4), 391-399.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84, 748-750.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Güçlü, N. (2014). *Okul Kültürü*. Ankara: Pegem. 1.Baskı.
- Gürol, M. (2004). Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme, M. Gürol (Ed.), *Öğretim Sürecinde İletişim, Model ve Uygulamalar* (ss. 67-120), Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.

- Güvenç H. ve Açıkgöz, K. Ü. (2007). İşbirlikli Öğrenme ve Kavram Haritalarının Öğrenme Stratejisi Kullanımı Üzerindeki Etkileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 95-127.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding organization (second edition)*. Aylesbury: Hazell Watson Ltd.
- Harris, A. ve Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harrison, R. (1972). *Understanding your organisation's character* (pp. 119-128). Vol. 50, May/June 1972: Harvard Business Review.
- Hashmi, K. (2011). Professional learning community: A study of teachers' perceptions in Pakistan. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 474-480.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63, 92-102
- Hipp, K.K. ve Huffman, J.B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities (p.11-21). *School leadership at its best*, Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Education
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. K. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership*, 4, 484-501.
- Hofstede, G. (1997) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill..
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences*. (2. baskı). California: Sage Publications.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.

- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40-43.
- Hoy, D. C. (2002). Heidegger ve Hermeneutiğe Dönüş. *İnsan Bilimlerine Prolegomena*.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (1991). Educational Administration. Boston: McGraw-Hill
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).
- İbrahimioğlu, D. (2003). Pozitif düşünce ve beyin gücü. [Online]: <http://gelisimportali.net/index2> adresinden 1 Nisan 2009 tarihinde indirilmiştir.
- İlgan, A. vd. (2011). İlköğretim Okullarının Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 19, No:1: 151-166.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2005). Co-operative Learning, R. M. Gillies and A. F. Ashman (Ed.), *Student Motivation in Co-operative Groups*, Social Interdependence Theory (pp. 136-176), London and New York: Taylor and Francis e-Library
- Jolly, A. (2008). Team to Teach. A facilitator's guide to Professional learning teams. National staff development council. Retrived from <https://learningforward.org/docs/defaultsource/docs/teamtoteach-tools.pdf>

- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Karadağ, N., Bellibaş M.Ş. (2017). İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. Cilt 8, Sayı 16: 24-42.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Kaya, A., Ödevi, E. Y. Ç. Y. D., Elemanı, D. Ö., & Bakioğlu, A. (2014). Okul kültürü. *Eğitim Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ders Ödevi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, A. Ç. & Öğdem, Z. (2013). *Mesleki bir öğrenme toplumu olarak okul kavramı*. Özdemir, S. (Ed.). Eğitim yönetimi kuram ve uygulama (s.333-355). Ankara: Pegem
- Kılınç, A. Ç., & Özdemir, S. (2015). An inquiry into leadership capacity: The case of Turkish primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1).
- Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegem
- Klein, J. D., & Schnackenberg, H. L. (2000). Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude, and student interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 332-341.

- Kocabaş, A., & Uysal, G. (2006). İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared Leadership: Is It Time For A Change. *Emerging Leadership Journeys*, 3 (1), 22-32.
- Koç, M. (2014). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Tespiti -Bozkır Örneği*. Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Korkut, A., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Koşar, D., & Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.
- Kozlu, C. (1986). *Kurumsal Kültür: Amerika, Japonya ve Türkiyede Başarılı Firma Yönetiminde Kurumsal Kültürün Rolü*. İstanbul: Defne Yayıncılık.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kurşun, A.T. (2019). *Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., ve Hewson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2008). *Educational Administration*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont.

- Maehr, M. (1991). *The psychological environment of the school: a focus for school leadership*, Thurston, P, Zodiates, P. Advances in Educational Administration. 2, JAI Press, Greenwich, CT
- Mallinger, M. (1998). Collaborative Learning Across Borders, *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (1), 53-68.
- Mangrum, J. (2004). The evolution of a professional learning community: The role of dialogue initiated through faculty Paideia seminars. *University of North Carolina*.
- Mayo, E. (1945), *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mitchell, C. ve Sackney, L. (2000). Profound improvement: Building capacity for a learning community. Lisse, *The Netherlands: Swets & Zeitlinger*.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40(4), 283-284.
- Morrissey, M.S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. Austin, Texas: *Southwest Educational Development Laboratory*
- Naktiyok, A. (2001). “Örgüt Kültürü ve Örgüt Stratejisi Arasındaki Döngüsel İlişki”, *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Cilt IV, Sayı 1.
- Olivier, D. F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., & Stadalis, M. (2009, March). Assessing schools as professional learning communities symposium. In *annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette*. Retrieved from http://ullresearch.pbworks.com/f/Olivier_Assessing_PLCS_Symposium_-_PLCA-R_Introduction.pdf.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Önsal, A. (2012). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen Mesleki Gelişim Programına Genel Bir Bakış: Model, Süreç, Engel, Teori ve Uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Özlem, D. (2008). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları. 5. Baskı.
- Öztürk, D. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma)*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. TODAİ.
- Peters, S. M. (2000). *The Situational Leadership. USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers*.
- Peterson, K.D. ve Deal T.E. (1998). “How Leaders Influence the Culture of the School”, *Educational Leadership*, 56.
- Pirtle, S.S.ve Tobia, E. (2014). Implementing effective professional learning communities. *SEDL Insights*, 2(3), 1-8.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Pulat, İ. 2010. “Denizli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Önemine İlişkin Algıları” Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Resnick, L.B. (2010). Nested learning systems for the thinking curriculum. *Educational Researcher* 39(3),183–197.
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2007). *Management*. New Jersey: Pearson Education.
- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. (Unpublished Doctoral thesis), Gardner-Webb University, Carolina.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktuel Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Sai, X. ve Siraj, S. (2015). Professional Learning Community in Education: Literature Review. *The Online Journal of Quality in Higher Education* 2(2) 65-78.
- Sarıççek, L. (2014). *Gaziantep İli Şehitkamil İlçesi'ndeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Gaziantep.
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International review of education*, 58(6), 717-734.
- Schein, E. H., (1984). *Coming to new awareness of organizational culture*, Sloan Management Review, 25 (2).
- Schein, E, H, (1990), *CareerAnchors (discoveringyourrealvalues)*, San Francisco
- Schein, E.H. (1970). *Organizational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376051)

- Scott, W. R. (1987). *The Adolescence of Institutional Theory*
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (15.Baskı). (A. İldeniz ve A. Doğukan Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Seymen, O.A. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
- Sönmez, M. A., & Uzmanı, E. B. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği İle Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Şahin, M. (2017). *Öğretmenlerin yetkinlik alguları ile okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Bayrakçeken, S. (2004). Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilere Grupla Öğrenme Metodunun Kazandırdığı Bilgi ve Beceriler, *Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*
- Şişman, M., & Uysal, Ş. (2012). Okullarda Kültür ve İklim. WK Hoy, & CG Miskel içinde. *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, 163-201.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü:(Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Pegem A Yayınları, Ankara.

- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., (2007). *Örgütler ve Kültürler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın no: 166, Ankara
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Yaz 2005, Sayı 43, ss. 423-442
- Tezcan, M. (1994). *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*. Atilla Kitapevi. Ankara.
- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Springer, Dordrecht.
- Torun, G. S. (2012). Örgüt kültürünün çalışan bağlılığı üzerindeki etkisi: Turizm sektöründe bir araştırma. *Basım, Ankara*.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*.
- Turan, S. (1998). *A study of organizational commitment in human organizations*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio University.
- Tüz, M., & Sabuncuoğlu, Z. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Baskı, (Alfa Ya., Bursa: 1998), (s 95), 193.
- Uslu, B., & Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Müdürlerin Paylaşılan Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(2).
- Üstünlüoğlu, E. (2000). Öğretmenlerin Doğrudan Gözlem Yoluyla İşbirlikli Öğretimi Gerçekleştirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Vries de Kets F.; Manfred, R. and Miller, D. (1988). *Unstable at the Top-Inside The Troubled Organization*. Nal Books, New American Library.
- Vural, Z.B.A. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elâzığ.
- Yıldırım, E. (2019). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlığı ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 8, 2004.
- Yılmaz, M. (2008). *Örgütsel Öğrenmede Bilgi Merkezinin Rolü*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurtseven N., & Altun S. (2019). Okul Kültürü Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Bir Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 506-520.
- Yurtseven, N., Şamil Tatık, R., & Dogan, S. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in turkish context.

Zand, D. E. (1997). *The leadership triad: Knowledge, trust, and power*. Oxford University Press on Demand.

Zhi, E. and Liu, F. (2007). Colloquium, Developing A Personal And Group-Based Learning Portfolio System, *British Journal of Educational Technology*, 38 (6), 1117-1121.

