

Okul Kùltürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki

The Relationship between School Culture and Student Achievement

Zülfü DEMİRTAŞ*

Fırat Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki kültürlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemektir. Okul kültürü ile ilgili veriler, 2007-2008 öğretim yılında Elazığ'daki 43 ilköğretim okulunda uygulanan Okul Kùltürü Ölçeği (OKÖ) ile elde edilmiştir. Öğrenci başarısı ile ilgili veriler, Elazığ genelinde uygulanan seviye tespit sınavının sonuçlarından alınmıştır. Sınav puanları 8. sınıf öğrencilerinin sınavdaki genel başarılarından alınmıştır. OKÖ'den elde edilen veriler, ölçekte beş faktörlü bir yapının bulunduğunu göstermiştir. Okullarda hâkim olan kültürün özelliklerini gösteren bu beş faktör ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrenci başarısı ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve amaç birliği faktörleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim okulu, okul kültürü, işbirlikçi okul kültürü, öğrenci başarısı.

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relationship between school culture and students' achievement. The data on school culture were obtained by using School Culture Survey (SCS) administered in 2007 fall semester, in 43 elementary schools in Elazığ, Turkey. The data related with the student achievement was gathered from the results of a citywide placement test in Elazığ. The relationship between school culture and student achievement was analyzed by correlation method. The data indicated a five –factor structure of SCS showed. A significant low positive relationship between student achievement and school culture was observed. There is a significant positive relationship between student achievement and three factors of school culture: collaborative leadership, teacher collaboration, and unity of purpose.

Keywords: Primary school, school culture, collaborative school culture, student achievement

Summary

Purpose

The purpose of this study was to investigate the relationship between school culture and student achievement. For this purpose, the data about school culture were obtained by using School Culture Survey (SCS) in 2007 fall semester, in 43 elementary schools in Elazığ, Turkey. The data about student achievement was gathered from the results of a citywide placement test in Elazığ.

Results

The factor mean scores of SCS, from the highest to the lowest, are as follows: Unity of purpose, professional development, collegial support, collaborative leadership, teacher collaboration. There was a significant relationship between school culture and student achievement in three

* Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, demirtaszulfu@gmail.com

factors. Those factors are: Collaborative leadership, teacher collaboration, and unity of purpose. The strongest correlations come from between collaborative leadership and student achievement. When the mean scores of items in survey are examined, the highest means come from item 1 (Teachers utilize professional networks to obtain information and resources for classroom instruction). The lowest means come from item 20 (Teachers are rewarded for experimenting with new ideas and techniques).

Discussion

Positive change in school's climate for teachers, consequently for students, depends on the administrator's administrative skills. Administrators who are candidate for instructional leaders are ready to devote themselves to achieve the shared goals and to meet the needs of their schools by providing services to the stakeholders. School administrators; support their stakeholders by forming a relationship system with their stakeholders to get the perfection in student achievement. In such a school it is expected from teachers to work in collaboration and to have right to participate in decision making process about school and students.

School culture affects all the personnel and students. Collaborative school cultures are associated with higher student motivation and achievement, teacher collaboration, and attitudes of teachers toward their jobs. Creating and sustaining a collaborative school culture always lead to increase achievement and morale among all stakeholders. Collaborative cultures guide to create a comfortable atmosphere for everybody and a creative learning environment and in this way it has a positive effect on student achievement.

The collaboration among teachers is an important factor for their improvement. Collaboration encourages teachers to be in solidarity and contributes to develop learning environment and student achievement. Collaboration among students and between students and teachers cannot be expected in a school culture with an inadequate collaboration among teachers. Creating a cooperative school culture is only possible with an administrator who is a collaborative leader. The next step is teachers' working cooperatively among themselves and between administrators and students. Collaboration among students and between students and teachers come after that. This three-stage collaboration is supposed to increase student achievement in schools.

Conclusion

There is a positive relationship between student achievement and three factors of SCS (collaborative leadership, teacher collaboration, unity of purpose). But the mean scores of these three factors are not high. The highest participation in SCS factors is seen in the factor of unity of purpose which includes the propositions about the mission of school. School staffs' meeting on shared purposes increases the student achievement. It is expected from school staffs to create shared purposes and to continue striving for developing a shared mission.

The lowest participation is seen in the factor of teacher collaboration. Teachers do give enough importance to observing their colleagues' teaching activities, making plans together, developing program-project and evaluation activities. Teachers indicate that they have new ideas and are disposed to develop the school. They think that school administrators do not support the teachers who develop new ideas and projects.

Giriş

Okul yaşamını tanımlamada kültür kavramının kullanılması, Waller'in 1932'de yayımlanan *The Sociology of Teaching* adlı kitabı ile başlamıştır. Waller okulların, bir dizi gelenek, görenek, yersiz yaptırım ve ahlak ilkesi gibi kişisel ilişkilerin karmaşık ritüelleri aracılığıyla oluşan, kendisine ait bir kimliğinin olduğuna işaret etmektedir. Okul kültürü kavramı 1980'lerde örgütsel performans ile ilgili bir faktör olarak araştırma topluluklarının dikkatini çekmeye başlamıştır (Schoen & Teddlie, 2008). Bu alandaki araştırmalar son yıllarda giderek artan bir seyir izlemektedir.

Paylaşılan değerler, sayılılar, normlar, inançlar, gelenekler, kutlamalar, mitler, etkileşimler, etkinlikler, ritüeller ve beklentilerden (Çelik, 2000; Karpicke & Murphy, 1996; Lambert, 1988) meydana gelen okul kültürü kavramı, iklim, değerler sistemi ve efsane gibi pek çok kavramın eşanlamlısı olarak kullanılmaktadır (Glover & Coleman, 2005). Bir okulu başarılı yapan değerler ve inançlar, genellikle bütün üyeler tarafından paylaşılır ve çevrede olup bitenlerle ilgili olarak ortak varsayımlar etrafında etkinliğini sürdürür. Poore (2005), okul kültürünün yönetici, öğretmen ve öğrencilerin kendi yaşamlarına ve çevrelerindeki dünyaya anlam kazandırmalarına yardım ettiğini ifade etmektedir.

Peterson ve Deal (2002), bir örgütteki çalışanları birbirine kenetleyen, paylaşılan değerler seti olarak tanımladıkları kültürün öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin düşüncelerini ve duygularını etkilediğini ve şekillendirdiğini ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin sosyal beklentilerinin ve değerlerinin çeşitli yönleri vardır. Bu yönler öğretmenlerin; gelişimin önemine inanması, çalışmaya motive olması, yeni öğretmenlere mesleksi destek vermesi, düşüncelerini birbirleriyle paylaşması, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanması, farklı meslektaşlarını ve öğrencilerini kabullenmesi, öğrencilerin kapasitelerinin belirlenmesinde geçmiş yaşantıların önemli olduğuna inanması, işbirliği ve takım çalışması içerisinde çalışmasıdır. Okul kültürünün bu yönlerinin öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Öğrenci başarısı, öğrencinin eğitim ve öğretim ortamında kazandığı, bilgi, beceri ve davranışlarda ortaya çıkar. Bu bilgi, beceri ve davranışlar öğrenme sonucunda gerçekleşir. Öğrenmede ise iç ve dış faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Gagne'ye göre "öğrenmeyi etkileyen iç faktörler: Önceki bilgiler; zihinsel beceriler; bilişsel stratejiler; ilgi, tutum ve değerler gibi duyuşsal özelliklerdir" (Akt. Fidan, 1996: 76). Binbaşıoğlu'na göre, çevredeki uyarıcı durumu, öğrenilecek birimin kendisi, ses, ısı, ışık durumu ve içinde bulunulan zaman öğrenmeyi etkileyen dış faktörler arasında yer almaktadır (Akt. Fer ve Cırık, 2007). Dewey'e göre, öğretimde verim ve başarı, diğer etmenlerin yanında, büyük ölçüde öğrencinin sağlığı, duygusal hayatı ve toplumsal çevresi ile kişiliğine bağlıdır (Akt. Oğuzkan, 1985: 20). Gelbal (2008) tarafından yapılan bir araştırmada dış faktörlerin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla Türkçe dersindeki başarıları da artmaktadır. Anne eğitim düzeyinin artması, çocuklarının başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Tek kardeşe sahip olan öğrencilerin başarıları, hiç kardeşi olmayanlardan daha yüksek olmakla birlikte, kardeş sayısı arttıkça Türkçe dersindeki başarı düşmektedir. Annesi üniversite mezunu bile olsa, kardeş sayısı dört ve daha yukarı olduğunda, öğrencinin başarıları düşmektedir.

Öğrencinin toplumsal hayatı içerisinde yer alan ve aynı zamanda kişiliğinin oluşmasında rol oynayan, onun öğrenmesini ve bu öğrenme sonucunda okul başarısını belirleyen faktörlerden birinin de okul kültürü olduğu düşünülmektedir. Okul kültürü, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarının özendiricisi olarak işlev görür (Balci, 2007). Okul kültürünün nihayetinde öğrenci başarısını etkileyen aracı bir değişken olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Schoen & Teddlie, 2008). Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan okul kültürü, öğrencinin başarı ölçütleri, öğretmenin kendisine baskı yaptığını düşünmesi; öğretmenin yeteneği, öğrencilere yönelik algıları ve öğrenciyi geliştirme çabaları; okulun kalitesine ve müdürün beklentilerine yönelik algılar; anne ve babaların müdürü geliştirmeye yönelik çabaları gibi okulun sosyal çevresindeki pek çok değişken ile ilişkilidir.

Birçok araştırmacı, örgüt kültürlerini güçlü ve zayıf kültürler şeklinde sınıflandırmaktadır. Katı bir hiyerarşiye ve politika kitapçıklarına pek rastlanmayan güçlü kültürlerde, büyük ölçüde özerkliğe sahip olan çalışanların yaratıcılığı ve başarıları teşvik edilir, çalışanlar arasında ortak bir dil geliştirilir ve bu dil aracılığıyla ortak kılınan örgütsel değerler çalışanlara rehberlik eder. Zayıf kültürler ise güçlü kültürlerin tersi özelliklere sahiptirler (Akt. Terzi, 2000). Cameron ve Quin tarafından yapılan sınıflamada örgüt kültürleri; (1) işbirlikçi, (2) girişimci, (3) yapılaştırılmış ve (4) pazar merkezli kültür olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Bu araştırmacılara göre, işbirlikçi kültürün egemen olduğu örgütlerde çalışanlar, örgütü geniş bir aile olarak görür. İşbirlikçi

kültür, ortak değerlerin paylaşılmasını, takım çalışmasını, birlik duygusunu, çalışanların karara katılımını, örgütle bütünleşmesini ve kendilerini geliştirmelerini teşvik eder. Bu örgütlerde arkadaşlık ilişkileri ön plandadır. Liderler, birer yol göstericidirler ve çalışanlar arasında bağlılık, sadakat ve bütünleşme ileri düzeydedir. Girişimci kültür, belirsizlik veya fazla enformasyon yüklemesi karşısında uyum, esneklik ve yaratıcılığı teşvik eder. Yapılaşmış kültür, temel endüstri sektöründeki uzun ömürlü işletmelerde görülebilecek bir kültürdür. Pazar merkezli kültür ise piyasada önemli bir yere sahip olmak için çaba gösteren ve pazar üzerinde yoğunlaşan örgütlerde görülür (Akt. Şişman, 2007).

Öğrenme becerilerini desteklediği için işbirlikçi bir okul kültürünün gerekli olduğunu ifade eden Stolp ve Smith (1995), işbirlikçi okul kültürünün öğretmen ve öğrenciler için etkili bir öğrenme çevresi oluşturduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bu araştırmacılar okul kültürünün yüksek motivasyon ve öğrenci başarısı, öğretmenlerin ileri derecede işbirliği ve mesleklerine karşı aşırı ilgi duyma ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler. Gruenert (2005) işbirlikçi okul kültürünün, öğrenci başarısı üzerinde en yaşamsal etkiye sahip faktör olduğunu ileri sürmektedir. İşbirliğine yeterli derecede önem vermeyen kültürlerin egemen olduğu okullarda öğrenci başarısının yüksek olması beklenmez. Okullarda işbirlikçi bir kültürün egemen olması, öğrenci başarısının artmasına neden olur. İşbirlikçi eğitimciler, hem okulun hem de öğrencilerin performansını geliştirmenin yollarını araştırırlar. Karpicke ve Murphy (1996), sadece öğrenci başarısını arttırmanın yollarını değil, aynı zamanda verimlilik artışını sağlayan bir ortam oluşturmanın gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Bu düşünürlerin ortam kavramından kastettikleri şey okul kültürüdür. Hoy, Tarter ve Hoy'a (2006) göre, öğrenci başarısını etkileyen üç örgütsel özellik (okulun akademik başarıya verdiği önem, öğretim kadrosunun ortaklaşa etkisi ve öğretim kadrosunun anne-babalara ve öğrencilere güveni) bulunmaktadır ve bu özellikler birbirini sımsıkı destekler ve öğrenci performansını olumlu bir şekilde etkiler.

Busher ve Barker (2003), öğrenci ve öğretmenlerin okula karşı olumlu bağlılık geliştirmelerini sağlayan bir okul kültürünün oluşturulmasında liderlerin önemli bir rol oynadıklarını savunmaktadırlar. Başka araştırmalar (Hallinger, Pickman & Davis, 1996; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Bliss, 1990; Leithwood & Jantzi, 2000) da etkili liderlerin okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı, ancak güçlü bir etki kullandıklarına işaret etmektedir. Okulun genel durumu, yöneticinin öğretimsel davranışları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkide önemli bir rol oynar (O'Donnell & White, 2005). Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmen başarısı, öğrenci başarısı, program düzenleme, temel becerilerin önemini vurgulama ve öğrenci gelişimini izleme açısından yüksek beklentilere sahip olmalıdırlar (Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Kaplan ve Owings (2001) ise araştırmaların öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için sınıfta yaptıkları etkinliklerin, öğretimin kalitesini gösterdiğine dikkat çekmektedirler.

Yukarıda görüldüğü gibi, okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin varlığına pek çok araştırma ve araştırmacı işaret etmektedir. Okul lideri olarak yöneticilerin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmaları, öğretmenlerin kendi aralarında destekleyici meslektaş ilişkileri kurmaları, öğrenci başarısını arttıran etkenler olarak görülmektedir. Okul kültürünün güçlü, işbirlikçi, destekleyici ve başarıya odaklı olduğu okullarda, bu kültürün öğrenci başarısını arttırması, aksi özelliklere sahip olan okul kültürlerinin de öğrenci başarısını düşürmesi beklenir. Her durumda okul kültürünün doğası ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olması beklenmektedir. Okul kültürünün taşıdığı özelliklerin bilinmesi, bu kültürün öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin yordanmasında önem taşır. Okullarda egemen olan kültürün özellikleri tanınmadan, okulun en önemli çıktısı olarak kabul edilen öğrenci başarısının arttırılması mümkün değildir. Bu araştırma, ilköğretim okullarında egemen olan okul kültürlerinin doğasının tanınması ve okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelemesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, *ilköğretim okullarında egemen olan kültürün özelliklerini belirlemek ve bu kültür ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir.* Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında egemen olan okul kültürleri hangi özelliklere sahiptir?
2. İlköğretim okullarında egemen olan okul kültürleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, ilköğretim okullarında egemen olan okul kültürünün özelliklerini belirlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmada okul kültürünün özellikleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, araştırmanın betimsel modelde olduğunu göstermektedir.

Elazığ İli genelinde 2007-2008 öğretim yılında uygulanan seviye tespit sınavında 8. sınıflardan sağlanan sonuçlar, öğrenci başarısını gösteren bir ölçüm olarak alınmıştır. Her bir okul öğrencilerinin test bütününden elde ettikleri ortalamalar, o okulun başarı düzeyi olarak kabul edilmiştir. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) verileri ile karşılaştırma amacıyla bu sonuçlar kullanılmıştır. Okul kültürünün bütünsel olarak ve her bir faktörün ayrı ayrı öğrenci başarıları ile ilişkisini belirlemek için SPSS 13.0 paket programında korelasyon analizi yapılmıştır.

Ölçme Aracı

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ), Gruenert ve Valentine tarafından başlangıçta 79 madde olarak geliştirilmiş, pilot uygulaması yapılmış ve bu uygulama sonucu elde edilen verilere Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Bu ölçek 35 maddeyi kapsayan altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri şunlardır: (1) İşbirlikçi liderlik, (2) öğretmen işbirliği, (3) mesleki gelişim, (4) amaç birliği, (5) mesleki destekleme ve (6) bilgi ortaklığı (Gruenert, 2000). OKÖ'nün kullanılabilirliği için gerekli izin alınmış, ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, profesyonel çevirmenler tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, üç alan uzmanı, 5 okul yöneticisi ve 12 öğretmenin görüşleri alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Güvenirlik testi için yönetici ve öğretmenlerin doldurduğu 343 adet form değerlendirmeye alınmıştır. Faktör analizi sonucunda OKÖ, orijinalinden biraz farklı şekilde, 27 maddeyi içeren beş faktörlü olarak test edilmiş ve yapı doğrulanmıştır. Orijinal ölçekteki ilk beş faktör desteklenirken, altıncı faktörü destekleyecek bulgulara ulaşılamamıştır. Faktör, toplam varyansın %62,02'sini açıklamaktadır. Faktörün maddelerde açıkladığı varyans %46-91 arasında değişmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlik Ölçüsü 0,6'nın üstünde değer verdiğinden (0,92) yeterli görülmüştür. OKÖ'nün Madde Analizi Sonuçlarına göre, testteki bütün maddelerde %27'lik üst ve %27'lik alt gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer taraftan ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları 0,39 ile 0,88 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu söylenilebilir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığı incelenmiştir. Tüm test maddelerinin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin tek tek güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla aşağıdaki gibi bulunmuştur: Birinci Faktör: 0,89; İkinci Faktör: 0,68; Üçüncü Faktör: 0,73; Dördüncü Faktör: 0,72 ve Beşinci Faktör: 0,76.

Elde edilen yapıyı test etmek amacıyla, OKÖ'ne doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizin sonuçları, ölçeğin RMSEA değerinin 0,05 düzeyinde kabul edilebilir olduğunu; k-kare değerinin standart sapmaya oranının 0,02'nin altında olması iyi bir uyum değerine sahip olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin t değeri, ölçeğin örtük değişkenleri arasındaki ilişkinin ve örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Chi-Square=414.92, df=314, P-value=0.00011, RMSEA=0.035).

Beşli Likert tipi şeklinde hazırlanan OKÖ'ne verilen yanıtlar, Asla Katılmıyorum (1)'dan Tamamen Katılıyorum (5)'a doğru sıralanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerle katılım düzeyleri ile ilgili ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 "Asla Katılmıyorum", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 2.60-3.39 "Kararsızım", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 4.20-5.00 "Tamamen Katılıyorum" puan aralıkları kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Elazığ İli genelinde eğitim – öğretime devam eden 384 ilköğretim okulu, örneklemini ise, evren içerisinde küme örnekleme yoluyla belirlenen 43 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Okul bazında örneklemin evreni temsil etme oranı % 11,20'dir. Küme örnekleme yapılırken, tesadüfi örnekleme yolu ile her ilçeden en az bir ilköğretim okulu ve merkez ilçedeki beş eğitim bölgesinin her birinden en az üç ilköğretim okulu örnekleme alma koşulu belirlenmiş ve bu koşula uyulmuştur. OKÖ bu okullardaki bütün yöneticilere ve öğretmenlere uygulanmış, uygulama sonucunda kullanılabilir nitelikte 784 adet ölçek elde edilmiştir.

Bulgular

Faktör Ortalamaları

İlköğretim okullarında öğretmen ve yöneticilerin algılarına dayalı olarak belirlenen okul kültürü puanlarının faktörler açısından ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve bununla ilgili veriler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Faktör Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	\bar{X}	SS
1. İşbirlikçi Liderlik: Okul liderlerinin, öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimde bulunmalarına ve aralarında işbirliği yapmalarına yardım eden davranışlarını anlatan 11 maddeden oluşmaktadır.	3.48	.74
2. Öğretmen İşbirliği: Öğretmenlerin işbirlikçi kültüre yönelik davranışlarını anlatan 3 maddeden oluşmaktadır.	3.31	.75
3. Mesleksi Gelişim: Öğretmenlerin, yeni düşünceler edinme ve okul geliştirme eğilimini gösteren 5 maddeden oluşmaktadır.	3.71	.64
4. Amaç Birliği: Misyon ifadesinin öğretim üzerindeki etkilerini gösteren 4 maddeden oluşmaktadır.	3.74	.64
5. Mesleksi Destek: Öğretmenler arasındaki mesleksi dayanışmayı gösteren 4 maddeden oluşmaktadır.	3.60	.74

Okulda egemen olan kültürün doğasını gösteren OKÖ faktörlerinin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3,74$) amaç birliği faktöründe olduğu görülmektedir. Katılımcılar, okul misyonunun toplumun değerlerini, öğretim performansının da okulun misyonunu yansıttığını; öğretmenlerin okul misyonunu anladığını ve desteklediğini düşünmektedirler.

Ortalamaların yüksekliği yönünden ikinci sırada ($\bar{X} = 3,71$) mesleksi gelişim faktörü yer almaktadır. Mesleksi gelişim faktöründeki katılımın yüksek olması, öğretmenlerin yeni düşünceler edinme ve okul geliştirmeye istekli olduklarına işaret etmektedir.

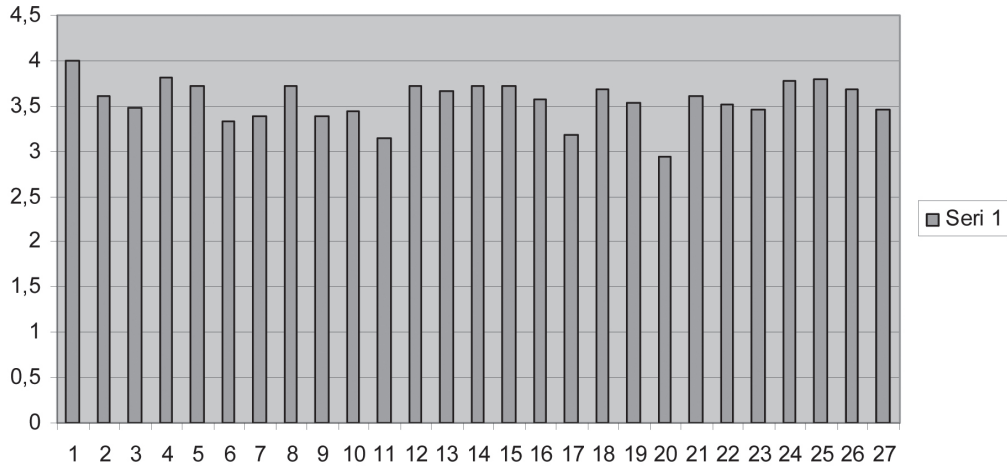
Mesleksi destek faktörünü oluşturan maddelerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,60$) üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin birbirlerine güvenmesi, yardıma gereksinim duyan meslektaşlarına yardım etmede gönüllü olması, meslektaşlarının düşüncelerine değer vermesi ve onlarla işbirliği içerisinde çalışmaya istekli olması beklenir.

Okul liderlerinin, öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimde bulunmalarına ve aralarında işbirliği yapmalarına yardım eden davranışlarını içeren işbirlikçi liderlik faktöründen elde edilen ortalamalar ($\bar{X} = 3,48$) dördüncü sırada yer almaktadır.

Diğer dört faktörün ortalaması “Katılıyorum” düzeyinde gerçekleşirken, öğretmen işbirliği faktörünün ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde ($\bar{X} = 3,31$) kalmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözleme; birlikte plan yapma, program ve proje geliştirme ve değerlendirme etkinliklerine yeterince önem vermediklerini ifade etmektedirler. Bu özellikler, olumlu bir okul kültüründen daha çok olumsuz bir kültürün varlığına işaret etmektedir.

Madde Ortalamaları

Ölçekteki maddelerin ortalamaları göz önüne alındığında, ortalamaların çoğunluğunun 3,5 ve 4,0 arasında, “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Okul Kültürü Ölçeği Madde Ortalamaları

Şekil 1 incelendiğinde, 3,5'in üzerinde ortalamaya sahip madde sayısının 16 olduğu görülmektedir. Sadece ölçeğin 20. maddesi 3,0'ın altında kalmaktadır. Diğer maddeler ise 3,0 ile 3,5 arasında ortalamalara sahiptirler. En yüksek ortalamaya sahip olan 1. Maddede, “Öğretmenler bilgiye ve sınıfta kullanabilecekleri öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel bir şekilde internet kullanıcıları” önermesini içermektedir. En düşük ortalamalara sahip olan 20. madde ise “Öğretmeler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirler” önermesini içermektedir.

Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki

Tablo 2'de okul kültürünün faktörleri ile öğrencilerin seviye tespit sınavında almış oldukları puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

OKÖ Faktörleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Pearson Korelasyon Katsayısı	p
1. İşbirlikçi liderlik	0,100**	0,005
2. Öğretmen işbirliği	0,098**	0,006
3. Mesleksen gelişim	0,056	0,120
4. Amaç birliği	0,088*	0,014
5. Mesleksen destek	0,059	0,101

**p<0.01 ; *p<0.05

Okul kültürünün faktörleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki en güçlü ilişki, işbirlikçi liderlik faktöründe ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı, 0,100 olmasına rağmen, işbirlikçi liderlik faktörü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir ($r^2=0,100$; $p=0,005$). Korelasyon katsayısının 1,00'e yaklaşması durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olması beklenir. Oysa bu bulguda ortaya çıkan korelasyon katsayısı çok düşük ama ilişki anlamlıdır. Aradaki bu çelişki şöyle açıklanabilir: Büyüköztürk'e (2008:32) göre, iki değişken arasında hesaplanan bir korelasyon katsayısının sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan test işlemi sonucunda, korelasyon katsayısı çok düşük olmasına karşılık anlamlı çıkabilir ya da yüksek düzeyde bir korelasyon katsayısı anlamlı çıkmayabilir. Katılımcı sayısının az olduğu durumlarda yüksek korelasyon katsayıları anlamsız ilişkiyi; katılımcı sayısının yüksek olduğu durumlarda düşük korelasyon katsayısı anlamlı bir ilişkiyi gösterebilir. Bu durum büyük ölçüde puanların toplandığı katılımcı sayısına bağlıdır. Bu gibi durumlarda hesaplanan korelasyon katsayısının büyüklüğü ve açıklanan varyansın pratikteki önemi dikkate alınarak esnek bir yorum yapılabilir. Bu bağlamda, bu araştırmaya destek sağlayan 784 katılımcının varlığı göz önüne alınarak, okulda eğitim-öğretim lideri olması beklenen okul yöneticilerinin işbirlikçi bir doğaya sahip olmasının, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir.

İkinci derecede güçlü ilişki, öğretmen işbirliği faktörü ile öğrenci başarıları arasında görülmektedir ($r^2=0,098$; $p=0,006$). Öğretmenlerin işbirliği içerisinde mesleğini yürütmeleri ile öğrenci başarıları arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmen işbirliğinin önemini vurgulamak açısından iyi değerlendirilmelidir. Amaç birliği faktörü ile öğrenci başarıları arasında da anlamlı bir ilişki vardır ($r^2=0,088$; $p=0,014$). Ancak bu ilişkinin anlamlılık derecesi işbirlikçi liderlik ve öğretmen işbirliği faktörlerinden daha düşüktür. Mesleki gelişme ve mesleki destek faktörleri ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Okuldaki çalışma ikliminin öğretmenler ve dolayısıyla öğrenciler için olumlu yönde bir ivme kazanmasının, yöneticinin liderlik yeteneğine bağlı olduğu söylenebilir (Töremen, 2004). Lider olması beklenen okul yöneticilerinin (Karpicke & Murphy, 1996), öğretmenlerin düşüncelerine önem verme ve onların düşüncelerini paylaşma, öğretmenlerin mesleki kararlarına güvenme ve onları okul ile ilgili karar alma süreçlerine katma davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırabilir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenler de işlerine ve öğrencilerine daha fazla bağlanarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltirler. Witziers ve diğerleri (2003) yöneticilerin, öğretmen ve öğrenci başarıları, program düzenleme, temel becerilerin önemini vurgulama ve öğrenci gelişimini izleme açısından yüksek beklentilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedirler. Sergiovanni (1998), öğretimsel lider olmaya çalışan yöneticilerin, paydaşlara hizmet verme yoluyla kendi okullarının ihtiyaçlarını karşılamaya ve paylaşılan amaçları gerçekleştirmeye kendilerini adanmaya hazır olduklarını vurgulamaktadır. Bu liderlik yaklaşımını sergileyen okul yöneticileri, kendi okullarında paydaşlarıyla bir ilişkiler sistemi oluşturarak öğrenci başarısında mükemmelliği yakalamak için paydaşlarına destek vererek (Hallinger & Heck, 1998), bütün öğrencilerin öğrenebileceği olumlu ortamlar oluşturmaya çaba gösterirler (O'Donnell & White, 2005). Böylesine bir kültürün egemen olduğu bir okulda öğretmenlerin işbirlikçi içerisinde çalışması, projelerinin, girişimciliklerinin ya da hatalarının yöneticiler tarafından anlayışla karşılanması, kendilerini, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararlarda söz sahibi olması beklenir. Bu beklentilerin gerçekleşmesi durumunda öğrenci başarısının artması kaçınılmaz bir sonuç olarak görünmektedir.

Bir okulda egemen olan kültür, o okulda çalışan herkesin ve öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olur. Okul kültürünün işbirlikçi ya da olumlu olması, öğrencilerin okulun amaçlarına daha fazla bağlanmalarına neden olur ve bunun sonucunda akademik başarı yükselir. Aksi durumda ise akademik başarının düşük olması beklenir. Barnett ve McCormick'e (2004) göre okul kültürü,

öğretmelerin kendi işleri hakkında olumlu duygulara sahip olmasına ve öğrencilerin öğrenmeye motive olmasına yardımcı olabilir. Olumlu okul kültürleri yüksek öğrenci motivasyonu ve başarısı, gelişmiş öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin, mesleklerine yönelik gelişmiş tutumları ile ilişkili görülmektedir (Stolp & Smith, 1995). İşbirlikçi okullar yüksek öğrenci başarısı yakalama eğilimindedirler. Olumlu bir okul kültürü oluşturmak ve devam ettirmek her zaman başarıyı ve bütün paydaşlar arasında morali arttırmaya yol gösterir (Fiore, 2000). İçerisinde herkesin kendisini rahat hissettiği bir kültür, yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaya rehberlik eder ve bu durum öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturur (Kelly ve diğerleri, 1998).

İşbirlikçi liderlik, amaç birliği ve öğretmen işbirliği faktörleri ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak bu üç faktörden elde edilen ortalamalar yüksek değildir. İşbirlikçi liderlik ile amaç birliği faktörlerinin ortalamaları "Katılıyorum" düzeyinde gerçekleşirken, öğretmen işbirliği faktörünün ortalamaları "Kararsızım" düzeyinde gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimde bulunmalarına ve aralarında işbirliği yapmalarına yardım eden davranışlar sergilediği, öğretmenlerin işbirlikçi bir kültüre yönelik davranışlar sergilediği, okulun üzerinde ortaklaştığı misyon ifadesinin personelin davranışlarına yön verdiği yönündeki yargılara katılım yüksek değildir. Buna karşılık, bu yargıların yer aldığı faktörler ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır.

Okulun yüklendiği misyon, okulda eğitim ve öğretimin kalitesinin belirleyicisidir. İlköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler, okul misyonunu anladıklarını ve desteklediklerini ifade etmektedirler. OKÖ'nin faktörleri arasında en yüksek katılım, okulun misyonu ile ilgili önermelerin yer aldığı amaç birliği faktöründen gelmektedir. Bu faktördeki yargılara katılımın yüksek oluşunun ardında, Türkiye'de son yıllarda oldukça yoğun bir şekilde sürdürülen toplam kalite yönetimine yönelik etkinliklerin olduğu söylenebilir. Yapılan korelasyon analizi, amaç birliği faktörü ile öğrencilerin akademik başarısı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Okul çalışanlarının ortak amaçlar etrafında birleşmesi, öğrenci başarısında bir artış meydana getirmektedir. Okul çalışanlarının, ortak amaçlar oluşturma ve ortak bir misyon geliştirme çabalarına devam etmeleri beklenmektedir.

En düşük katılım, öğretmen işbirliği faktöründe ortaya çıkmıştır. Bu düşük ortalamalar, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemleme, birlikte plan yapma, program ve proje geliştirme ve değerlendirme etkinliklerine yeterince önem vermediklerini göstermektedir. Öğretmenler arasındaki işbirliği, onların gelişiminde önemli bir etkidir. Meslektaşlar arası işbirliği, öğretmenleri dayanışma ve işbirliğine teşvik eder, öğrenme çevresi ve öğrenci başarısını geliştirmeye katkıda bulunur. Öğretmenlerin yeterli derecede işbirliği yapmadığı bir okul kültüründe, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile işbirliği yapmaları beklenmemelidir. Arkadaşları ile işbirliği yapmayan öğrenciler, onlarla rekabete girerler. Oysa rekabet başarıyı düşürür, işbirliği ise artırır. İşbirlikçi bir okul kültürünün oluşturulması, öncelikle yöneticilerin işbirlikçi liderlik yapmaları ile mümkündür. Bundan sonraki adım, öğretmenlerin kendi aralarında, yöneticilerle ve öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmasıdır. Bunun ardından da öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile işbirliği yapması gelir. Bu üç aşamalı işbirliğinin, okullarda öğrenci başarısında bir artış meydana getirmesi beklenir.

Katılımcılar, yeni düşüncelere sahip ve okul geliştirmeye istekli olduklarına işaret etmektedirler. Bunun aksine okul yöneticilerinin, yeni düşünce ve projeler geliştiren öğretmenleri desteklemediklerini düşünmektedirler. Bu durumda okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişmeye açık oldukları gerçeğini göz önünde bulundurarak onlara kendilerini geliştirme yönünde liderlik yapma cesaretini gösterebilmelidirler. Yöneticilerin liderlik yapabilmeleri durumunda okul kültürü, öğretmen ve öğrencilerin başarısı için destekleyici bir etken olur. Meleksi destek faktöründeki ortalamaların işbirlikçi liderlik faktöründen yüksek olması, öğretmenlerin kendi gelişimleri için yöneticilere değil, diğer öğretmenlere başvurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta vardır. Okul yöneticilerinin işbirlikçi liderlik rolleri ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer bir bulguya Hoy ve diğerlerinin (1990) araştırmasında da ulaşılmıştır.

Tamamı 31 maddeden oluşan ölçeğin 16 maddesi 3,5' in üzerinde ortalamaya sahiptir. En yüksek katılım, öğretmenlerin bilgiye ve sınıfta kullanacakları öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel bir şekilde internet kullanmaları ile ilgili olan maddede görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri doğrultusunda internetten profesyonel bir şekilde faydalanmaları istenen bir durumdur. Bununla birlikte internetten yararlanma, öğretmenlerin kendilerinin yapması gereken işleri internete havale etme tehlikesini de beraberinde getirebilir. Bu tehlikeye karşı yönetici ve öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Ölçekte en düşük ortalama "Öğretmelerin yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirildikleri" yargısına dayanan maddede görülmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yaratıcılık ve etkililiğini engellemekten kaçınmalı, aksine bunu teşvik etmelidirler. Okulda işbirlikçi bir kültürü egemen kılmamanın en önemli yolunun bu olduğu söylenebilir. Bunu başarmak isteyen okul yöneticileri, öğretmenlerini yeni düşünceler ve yeni teknikler geliştirme konusunda teşvik etmek zorundadırlar. Ancak bu suretle öğretmenler kendilerini güvenli bir ortamda hissedebilirler. Hoy ve Hannum'a (1997) göre öğretmenler, üstleri tarafından desteklendikleri zaman, öğretimin kalitesini geliştirme doğrultusunda denemelerde bulunabilir ve risk alabilirler. Henderson ve diğerleri (2005), destekleyici bir çevrede öğretmenlerin gerçek işbirlikçi olduklarını, ancak görüş ayrılığına ve anlaşmazlığa düşebileceklerini belirtmektedirler. Bu ortamda öğretmenler bir şeyler hakkında tartışabilir ve titiz davranabilirler, bununla birlikte, öğrenci başarısı için birlikte çalışırlar. Bu öğretmenler hem öğrencilerine hem de işlerine bağlıdırlar ve işlerini şevkle tamamlarlar.

Kaynakça

- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnett, K. & McCormick J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools, *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 400-406.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning, *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Fiore, D. (2000). Positive school cultures: The importance of visible leaders, *Contemporary Education*, 71, 2-11.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33 (150): 1-13.
- Glover, D & Coleman M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31 (2), 251-271.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement, *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gruenert, S. (2000). Shaping a new school culture, *Contemporary Education*, 71(2), 14-17.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement, *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

- Henderson, C. L., Buehler, A. E., Stein, W. L., Dalton, J. E., Robinson, T. R. & Anfara, V. A. JR (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle level schools, *NASSP Bulletin*, 89(644), 54-75.
- Hoy, W. K., Tarter, C.J., Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement, *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. & Hannum J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis, *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Kaplan, S. L. & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: recommendations for principals, *NASSP Bulletin*, 85(628), 64-73.
- Karpicke, H. & Murphy M. E. (1996). Productive School Culture: Principals working from the Inside, *NASSP Bulletin*, 80, 26-35.
- Kelly, P. A., Brown, S., Butler, A., Gittens, P., Taylor, C. & Zeller, P. (1998). A place to hang our hats, *Educational Leadership*, 56(1), 62-64.
- Lambert, L. G. (1988). Building school culture: an open letter to principals, *NASSP Bulletin*, 72, 54-62.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement, *NASSP Bulletin*, 89 (645), 56-71.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim-Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Poore, P. (2005). School culture: The space between the bars; The silence between the notes, *Journal of Research in International Education*, 4(3), 351-361.
- Schoen, L. T. & Teddie, C. (2008). A new model of culture: A response to call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*. 19 (2), 129-153.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development, and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Stolp, S. & Smith, S. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values & the leader's role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Töremen, F. (2004). A study leadership of facilitative behavior and its role on the success of schools, *International Journal of Educational Reform, University of South Florida*, 13 (3), 295-306.
- Witziers, B., Bosker R.J. & Krüger M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.