



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI BAKALORYA PYP PROGRAMI
UYGULAYAN OKULLARIN ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ VE OKUL
KÜLTÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ali Akdoğan

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı**

Prof. Dr. İrfan Erdoğan

İstanbul, 2014

2502100105 öğrenci numaralı Ali Akdoğan tarafından hazırlanan bu çalışma 04/02/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında Doktora / ~~Yüksek Lisans~~ Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN
İ.Ü. Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimler Bölümü
Danışman



Yrd. Doç. Dr. Çare Sertelin Mercan
İ.Ü. Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Doç. Dr. Mehmet Açıkalin
İ.Ü. Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü



Yrd. Doç. Dr. S. Armağan Yıldız
İ.Ü. Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimler Bölümü



Yrd. Doç. Dr. Demirali Yaşar Ergin
Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimler Bölümü



ÖNSÖZ

Genç kuşakların hızla değişen bir dünyada başarılı olmaları için gereken bilgi, deneyim ve becerilerle donatılmasının tek yolu eğitimidir. Değişimin ışığında tüm eğitimcilerin dikkatli olması, yenilikleri takip etmesi ve her yeniliğin ne tür etkiler bıraktığının farkında olması gerekir. Öğrenme hevesiyle yolculuk ettiğimiz meslek yaşamımızda PYP programı oldukça yeni ve özellikle ulusal bağlamda hakkında az şey yazılmış bir program olarak dikkatimizi çekmiştir. Bir eğitimci olarak eğitim içinde önemli bir yer tutan PYP programını tez olarak hazırlamak bizim için oldukça heyecan verici olmuştur.

Doktora eğitimi konusunda beni destekleyerek olanak yaratan, Türkiye'nin aydınlık geleceğinin ancak eğitimle mümkün olacağı bilinci ile okul kuran, değerli sanatçı, büyüğümüz Tarık Akan'a ve görev yaptığım Özel Taş İlköğretim Kurumları'ndaki tüm yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Öğrencisi olma onurunu taşıdığım, beni eğitim konusunda hakikati bulmaya yönelten, bilgece konuşma ve yazılarıyla yön bulduğum, engin bilgi ve deneyimine rağmen duruşundan mütevazı olmayı öğrendiğim, eğitime dair köklerden feyz almamı sağlayan hocam, tez danışmanım Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Doktora eğitimim süresince yeni bilgi, beceri ve bakış açıları edinmemin yanında deneyimleri ile gelişimime katkıda bulunan hocalarım Doç.Dr. Esra İşmen Gazioğlu, Yrd. Doç.Dr. S.ArmağanYıldız ve Yrd. Doç.Dr. Tamer Ergin'e teşekkür ederim.

Tez istatistikleri ve değerlendirmelerinde yardımcı olan Yrd.Doç.Dr. Yasemin Derelioğlu, Yrd.Doç.Dr. Demirali Y. Ergin'e ve Yrd. Doç. Dr. Gamze İnan'a, tez izleme aşamalarında eleştiri ve önerileri ile katkılar sunan jüri üyeleri Doç. Dr. Mehmet Açıkalın ve Yrd. Doç.Dr. Çare Sertelin Mercan'a, sınıf arkadaşım ve dostlarım Ferahim Yeşilyurt ve Songül Dağlı'ya, içten teşekkür ederim.

Eğitimim süresince beni hep destekleyen, fedakârlıkları ve yüreklendirmeleri için sevgili eşim Nilgül, oğlum İlteriş Mete, kızım Barçın'a teşekkür ederim.

Ali AKDOĞAN

ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI BAKALORYA PYP PROGRAMI UYGULAYAN OKULLARIN ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ ve OKUL KÜLTÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırma ile PYP uygulayan okulların yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ve etkili okul özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmanın nicel bölümü ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın nicel bölümü ile ilgili hazırlanmış olan likert tipi ölçekler yardımıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki IB – PYP uygulayan (aday ve uygulaması onaylanmış) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim okullarında örneklem alınmaksızın tamamında yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü kapsamında 413 yönetici ve öğretmenden anket ve 2 ölçek, araştırmanın nitel bölümünde ise 5 okuldan 5 yönetici ve 10 öğretmen ile yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında değişkenlere ilişkin nicel veriler, yüzde, frekans (betimsel) aritmetik ortalama ve standart tablolarında sunulmuştur. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ölçek puanlarının amaçlardaki değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA), İlişkisiz (Bağımsız) Grup t ve Mann-Whitney U Testleri kullanılmıştır. Araştırmanın daha derinlemesine veriler elde edilmesi amacıyla uygulanan nitel bölümü betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş, okul kültürü ve etkili okul özelliklerine ilişkin boyutlara dair temalar altında toplanarak ve istatistiki sonuçlara ilişkin veriler bağlamında yorumlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 18 programı kullanılmış ve tüm istatistiksel analizlerde 0.05 manidarlık düzeyi aranmıştır. Nitel veriler ise etkili okul ve okul kültürü özelliklerine ilişkin on temanın altında toplanarak analiz edilmiş ve nicel verilerle ilişkilendirilmek suretiyle yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre PYP uygulayan okulların okul kültürü ile etkili okul özellikleri arasında yüksek düzeyde bir pozitif ilişki olduğu, etkili okul ve okul kültürü özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerinden bazılarında, PYP deneyimine sahip olanlarla olmayanlar arasında, eğitim fakültesi mezunları ile sonradan pedagojik formasyon alanlar arasında ve onaylanmış okul ile aday okul arasında farklılaşmalar olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: PYP, Etkili Okul, Okul Kültürü

ABSTRACT

RESEARCHING THE EFFECTIVE SCHOOL QUALITIES AND SCHOOL CULTURE ON THE SCHOOLS THAT APPLY INTERNATIONAL BACCALAUREATE PYP (PRIMARY YEARS PROGRAMME) IN TURKEY

This study aims to observe school culture and effective school qualities according to the opinions of administrators and teachers of schools where PYP is applied. Both quantitative and qualitative research methods have been used in this study. The quantitative part is in relational screening model. With the help of the Likert scale, participants were asked about their ideas in the quantitative part of the study.

This research has been applied to all primary schools in Turkey where IB-PYP is applied (either candidate or authorized) subject to Ministry of Education in 2012-2013 academic year. As part of the quantitative part of the research, with the help of a survey and two scales, data have been gathered from 413 administrators and teachers. As part of the qualitative part of the research, with the help of semi-structured interview, data have been gathered from five administrators and ten teachers from five schools. In the research, in the analysis phase of the data, qualitative data related to the variables have been presented in percentages, frequency, arithmetic average and standard tables. In the determination process of inter-variable relationship, **Pearson Correlation Coefficient** technique has been used. In order to determine if the scale points differentiate or not in terms of variables in aims, one-dimensional variance analysis (ANOVA), Independent Group t and Mann-Whitney U tests have been used. Analysis in the qualitative part of the research, which has been made to get deeper in the research, was gathered under the themes of school culture and effective school qualities. This was also interpreted in the context of statistical results. In the analysis of the data SPSS 18 program was used and in all statistical analyses, 0.05 significance level was aimed. Quantitative data were gathered under ten themes related to effective school and school culture qualities and were interpreted in relation to the qualitative data.

According to the data obtained in the research, there is a strong positive relation between the school culture and effective school qualities in schools where PYP is applied. It has also been concluded that in some of the demographic qualities of administrators and teachers in relation to effective school culture and school culture qualities, there are differences between the ones who have PYP experience and not, between the one who graduate from faculty of education and who got their pedagogic formation later, between the authorized and candidate schools.

Keywords: PYP, Effective School, School Culture

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	İİİ
ÖZET	İV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xİİ
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	6
1.2. Amaç.....	12
1.3. Önem.....	12
1.4. Sayıtlılar.....	14
1.5. Sınırlılıklar	15
1.6. Tanımlar.....	15
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1. Eğitimde Paradigma Değişiminin Tarihsel Arka Planı.....	18
2.2. Bir Eğitim Alternatifi Olarak IB Programları	27
2.3. IB PYP Programının Temelleri.....	29
2.3.1. IB PYP'yi Uygulama Süreçleri	31
2.3.1.1. İnceleme Aşaması	32
2.3.1.2. Adaylık Aşaması.....	32
2.3.1.3. Yetkilendirme Aşaması.....	33
2.3.2. PYP'ye Göre Çocuklar Nasıl Öğrenirler?	34
2.3.3. PYP'nin Müfredat Tanımı	36
2.3.3.1. PYP'nin Müfredat Çerçevesini Oluşturan Öğeler	37
2.3.3.1.1. Yazılı Müfredat.....	37
2.3.3.1.1.1. Bilgi.....	37
2.3.3.1.1.2. Kavramlar.....	42
2.3.3.1.1.3. Beceriler	44
2.3.3.1.1.4. Tutumlar.....	46

2.3.3.1.1.5.	Eylem	47
2.3.3.1.2.	Öğretilen Müfredat	49
2.3.3.1.2.1.	Sorgulama Programı.....	50
2.3.3.1.3.	Ölçülen-Değerlendirilen Müfredat	53
2.3.3.1.3.1.	PYP Ölçme-Değerlendirme Stratejileri.....	55
2.3.3.1.3.2.	PYP Ölçme-Değerlendirme Araçları	55
2.3.4.	IB PYP’de Pedagojik Liderlik ve Okul Yönetimi	58
2.3.5.	IB PYP Okullarında Öğretmenler	62
2.4.	Okul Etkililiğinin Kuramsal Temelleri	65
2.4.1.	Etkili Okulun Yapısı.....	70
2.4.2.	Etkili Okulun Boyutları	72
2.4.2.1.	Etkili Okulda Yöneticiler	72
2.4.2.2.	Etkili Okulda Öğretmenler.....	73
2.4.2.3.	Etkili Okulda Öğrenciler	75
2.4.2.4.	Etkili Okulda Ortam.....	75
2.4.2.5.	Etkili Okulda Veliler	77
2.5.	Okul Kültürüne Dair Kuramsal İrdelemeler	78
2.5.1.	Örgüt ve Okul Kültürünün Temel Öğeleri	80
2.5.2.	Okul Kültürünün Yapısı ve Türleri	82
2.5.3.	İşbirlikçi Okul Kültürü	84
2.5.4.	Okul Kültürü ve Yöneticiler	86
2.5.5.	Okul Kültürü ve Öğretmenler.....	87
2.6.	İlgili Araştırmalar.....	88
3.	YÖNTEM	91
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	91
3.2.	Evren ve Örneklem	92
3.3.	Veriler ve Toplanması.....	93
3.3.1.	Anket	93
3.3.2.	Etkili Okul Ölçeği.....	93
3.3.3.	Okul Kültürü Ölçeği	94
3.3.4.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	94
3.3.5.	Uygulama	95
3.4.	Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	95

4. BULGULAR	96
4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Dağılımına İlişkin Bulgular	96
4.2. Türkiye’deki PYP Okullarındaki “Okul Etkililiği” ile ‘Okul Kültürü’ boyutlarına İlişkin Bulgular	102
4.3. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile ‘Okul Kültürü’ Boyutlarının Okul Özelliklerine İlişkin Bulguları	103
4.4. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile ‘Okul Kültürü’ Boyutlarının Öğretmen ve Yöneticilere İlişkin Bulguları	108
4.5. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile ‘Okul Kültürü’ Boyutlarının Demografik Özelliklere İlişkin Bulguları	111
4.6. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ve “Okul Kültürü” Boyutlarına İlişkin Görüşmelerden Elde Edilen Veriler.....	136
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	160
5.1. Tartışma	160
5.2. Sonuçlar	163
5.3. Öneriler	167
KAYNAKÇA	168
EKLER.....	178

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. IB Okulları İstatistikleri.....	28
Tablo 2. 7-9 Yaş Matematik Kapsam ve Sıralaması.....	39
Tablo 3. Sorgulama Ünitesi	41
Tablo 4. Örnek Dikey Planlama.....	41
Tablo 5. Sorgulamayı Destekleyen Anahtar Kavramlar ve Sorular	43
Tablo 6. Beceriler Tablosu.....	45
Tablo 8. Ölçme Değerlendirme Araç ve Stratejileri	54
Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Yaş Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	96
Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	96
Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Meslekteki Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	97
Tablo 12. Araştırmaya Katılanların Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	97
Tablo 13. Araştırmaya Katılanların Statülerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	98
Tablo 14. Yöneticilik Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	98
Tablo 15. Araştırmaya Katılanların Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	98
Tablo 16. Araştırmaya Katılanların Eğitim Fakültesi Mezunu ile Sonradan Formasyon Alanlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	98
Tablo 17. Araştırmaya Katılanların PYP'ye Bakışına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	99
Tablo 18. Araştırmaya Katılanların PYP'deki Deneyim Süresine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	99
Tablo 19. Araştırmaya Katılanların Daha Önce PYP Deneyimine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri	100
Tablo 20. Araştırmaya Katılanların Hangi (Aday ya da Onaylanmış) Okullarda Çalıştıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri	100
Tablo 21. Araştırmanın Yapıldığı Okulların “İlgili Okul Statüsü”nde Geçen Sürelerine ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	100
Tablo 22. Araştırmanın Yapıldığı Okulların “Aday Okul Statüsü”nde Geçen Sürelerine ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	101
Tablo 24. Türkiye'deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Ölçeklerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 25. Türkiye'deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 26. Türkiye'deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” Okulun IB Statüsüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup Testi Sonuçları.....	103
Tablo 27. Türkiye'deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” Okulların Onaylanma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	104
Tablo 28. Türkiye'deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” Okulların Onaylanma Sürelerine Göre Veliler Boyutunda Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	105

Tablo 29.	Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Okulun IB Statüsüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 30.	Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Okulların Onaylanma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 31.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Okulların Onaylanma Sürelerine Göre İşbirlikçi Liderlik Boyutunda Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	108
Tablo 32.	Türkiye’deki PYP Okullarının Okul Etkililiği”nin Yönetici ve Öğretmenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	109
Tablo 33.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Yönetici ve Öğretmenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	110
Tablo 34.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 35.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Yaşlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	112
Tablo 36.	Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Cinsiyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 37.	Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
Tablo 38.	Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	115
Tablo 39.	Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 40.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Formasyonlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117
Tablo 41.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların PYP Deneyim Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 42.	Türkiye’deki PYP Okullarının Okul Etkililiği”nin Katılımcıların PYP Deneyim Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları.....	119
Tablo 43.	Türkiye’deki PYP Okullarının Okul Etkililiği”nin Katılımcıların PYP Deneyimi Olup Olmamasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 44.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların PYP’ye Bakış Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 45.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Tablo 46.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	123

Tablo 47.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü”Boyutlarının Katılımcıların Cinsiyeti Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	124
Tablo 48.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Mesleki Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
Tablo 49.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	126
Tablo 50.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-HocTamhane Testi Sonuçları	127
Tablo 51.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	128
Tablo 52.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	129
Tablo 53.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Katılımcıların Formasyon Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	130
Tablo 54.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların PYP Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	131
Tablo 55.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların PYP Deneyim Sürelerine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları	132
Tablo 56.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların PYP Deneyimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	134
Tablo 57.	Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü “ Boyutlarının Katılımcıların PYP’ye Bakış Açıklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. PYP'nin Müfredat Tanımı.....	37
Şekil 2. Eylem Döngüsü.....	48
Şekil 3. PYP Genel Özeti.....	57
Şekil 4. Örgütsel Kültürün Temel Öğeleri.....	82

1. GİRİŞ

Bilgilerin sürekli değiştiği, mevcut olanlara yeni bilgilerin eklendiği, süreçlerin karmaşık bir şekilde işlediği bilgilerin öğretilmesinin aktarmakla sağlanamayacağı bir dünyada yaşıyoruz (Erdoğan, 2002). Değişimin bu kadar hızlı olması, tüm örgütleri olduğu kadar okulları ve dolayısıyla eğitim programlarını da etkilemekte, ihtiyaçları karşılamak için yeni arayışları zorunlu kılmaktadır.

Erdoğan'a göre; doğru ve gerçek olarak bilinenlerin, eskiye oranla daha çabuk değişmekte olduğu günümüzde, açık fikirli, sorgulamaya kendisi ve çevresinden başlayan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2010). Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde temel sorumluluk, okulların olması ile birlikte, okuldaki etkinliklerin ve programların, toplumun gereksinimleri, yenileşme ve değişimleri dikkate alınarak, öğrencilerin bu sürece uyum sağlayabilmeleri hedeflenerek kurgulanmasıdır.

Çağımızda eğitim bir yandan değişim için katalizör olma görevini üstlenirken, diğer yandan kendisi de toplumsal sistemlerden ve çağı şekillendiren düşünce akımlarından etkilenmiştir. Bu etkileyici güçlerden bir tanesi de felsefe alanındaki kuram ve düşüncelerdir. Felsefenin sistematik şekilde eğitim alanına uygulanması sonucu var olan çağdaş eğitim akımlarından (idealizm, realizm, pragmatizm gibi kuramlardan) etkilenerek beliren, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık gibi akımlar; eğitim politika ve uygulamalarına ışık tutmanın yanında eğitimde değişim ve dönüşümün belirleyicileri de olmuşlardır.

Çağdaş eğitim akımları ya da reformcu eğitim hareketleri, pedagoji literatüründe farklı isimlerle yer alsa da 20. yüzyıl başlarından bu yana farklı amaçlarla eğitimde yeni talepler ileri süren sosyal, politik ve kültürel felsefe esasındaki yenileşme hareketlerini kapsadığı görülmektedir. Ayrıca sosyo- kültürel hayatın çeşitli alanlarında eğitimi doğrudan doğruya değiştirmek isteyen çeşitli reform girişimleriyle okulun iç ve dış yapısını reform yoluyla değiştirmek isteyen öğretim yönündeki reform uygulamalarını içeren anlamları da söz konusudur (Aytaç,1976).

Eğitim akımları ile eğitim durumları arasındaki ilişkiler farklı boyutlarda da ele alınabilir. Hedeflerin belirlenmesi sürecinde; 1) daimicilik akımı temele alınmışsa; bireyleri hayata hazırlayıcı, tümdengelimin kullanıldığı, 2) ilericilik akımı dikkate alınmışsa; ğrenci merkezli, problem zme yönteminin kullanıldığı, öğrencinin neyi düşündüğünün değil nasıl düşündüğünün önemli olduğu, 3) uygulamaya ağırlık veren, demokratik, öğretmenin yol gösterici olduğu yeniden yapılandırıcılık temele alınmışsa toplumsal problemlerin sınıf ortamına getirildiği, demokratik, uygulamaya ağırlık verilen, gözlem, gezi gibi etkinliklere yer verilen eğitim durumları oluşturulabilmektedir (Sönmez, 1994).

Anlamı ve yöntemleri farklı olmakla birlikte eğitim hareketleri; eğitimi amaç, içerik ve metot bakımından kökten değiştirmeye yönelik olmuş hatta bazen var olan eğitim fikrini tamamen ortadan kaldırmayı, adeta bir eğitim devriminin gerekliliğini savunmuşlardır.

Reformcu yapısıyla bu eğitim hareketleri, geleneksel olan her şeye bir tepki olarak doğmuş, eğitimin yenileşme ve gelişmesine katkıları bakımından her zaman incelenmeye değer teorik ve pratik anlamda ipuçlarına sahiptir (Aytaç,1976).

Birinci Dünya Savaşı'na kadar geçen sürede reform hareketlerinde hâkim olan düşünce, eğitim faaliyetlerinin temelinde "ocuğun doğası ve ferdiyetçilik" iken savaşın sonundan 1930'lara kadar geçen ikinci dönemde ise yeni bir demokrasi anlayışına bağlı olarak "sosyal yetiştirme" reformları olmuştur. Avrupa ve Amerika'da temsilcileri olan, geniş bir uygulama alanı bulan ve eğitim problemlerini uluslararası düzeyde tartışmaya aan eğitim reform akımlarından başlıcaları Julius Langbehn tarafından başlatılan "Sanat Eğitimi Akımı", Ellen Key'in "ocuktan Hareket Akımı", Hermann Lietz'in "Kır Eğitim Yurdu", Kerschensteiner ile doğan "İş ve retim Okulları" akımlardır (Aytaç,1976).

Bu akımlar, tarihi arka planı oluştururken günümüzde ise gerek ulusal gerekse uluslararası değişik kurumların eğitim politikalarında da bazı yeni eğilimler gözlenmektedir. Hesapoğlu'na göre (2001), 21. yüzyılın başından bu yana eğitim giderek ekonomikleşerek eğitim sistemi yeterlilik ve çıktı yönelimli hale gelmektedir. Artık eğitim sürecinde açık bir şekilde, piyasa ekonomisine dayalı yönetim ilkelerinin uygulanmasına, eğitim ve bilim sektörünün işletme ekonomisi açısından yeniden yapılandırılmasına, eğitimin tüm süreçlerinde piyasaya dayalı

yönetim elementlerinin kullanılmasına, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi) ve benzeri uluslararası başarı belirleme sınavlarının sonucu ile eğitim sisteminin yeniden disipline edilmesine daha çok rastlamaktayız (Hesapçıoğlu, 2001).

Günümüzde artık eğitim felsefesini oluşturan faktörler; daha liberal bir anlayış, eğitimin toplumsal işlevinin çeşitlenmesi, soyut bilimsel bilginin öne geçmesi, seçkin eğitimcinin öneminin artması, eşitlikçi eğitimin yaygınlaşması, insan odaklı ve bağımsız birey yetiştirme, yaratıcılığı öngören bir eğitim, disiplinlerarası eğitimin öne çıkması, öğretimin yerinin öğrenmenin alması, farklılıkların öneminin azalması ve yeteneklere göre eğitimin yapılmasıdır (TÜBİTAK, 2005).

Değişimin sürekli ve döngüsel olarak devam ederek tüm sistemleri etkilediği görülmektedir. Birçok şeyin değişerek yenilediği bir dünyada yaşıyoruz. Bu durum, eğitimciler için yeni görevler yüklemekte; öğrencileri hızla değişen bir dünya için bilgi birikimi, deneyim ve beceriler açısından tam donanmış bir şekilde yetiştirmeye zorlamaktadır. İletişimdeki teknolojik gelişmeler, sınır tanımayan ekonomiler ve toplumların tek başına başarılı olamayacağını farkında olmak; eğitimcilerin farklı düşünmesini ve dolayısıyla öğrencileri kendi geleceklerine değil, onların geleceğine hazırlamaya yönlendirmektedir.

Thomas Friedman (2006) “Dünya Düzdür” adlı kitabında, dünya hakkında şimdi bildiğimiz kuralların “dev aydınlatma” adını verdiği bir süreçten geçeceği konusuna vurgu yapmaktadır. Bu sürecin birçok şeyi etkileyeceği ve değişime zorlayacağı düşünülmektedir. Bunlar arasında devletin rolü, insanların kendilerini nasıl gördükleri, kimliği ve topluluk ve şirketlerin nerede durup nerede başladıkları vardır. Zaman hayatı önem taşırken, eğitimle ilgili farklı görüşleri ve felsefeleri yeniden biçimlendirme çabalarını etkilediği için, bu değişimler tüm dünyada olduğu kadar Türkiye’deki okullara karşı da önemli bir güçlük oluşturmaktadır.

Küresel dünyaya için sonraki kuşakların hazır olması için eğitimcilerin daha dikkatli olması gerekmektedir. Değişimin zorlukları rahatsızlık verici olsa da eğitim sistemlerinin tam ve dikkatli bir şekilde yenilenmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okullar yeniden biçimlenmektedir. Günümüzün eğitim modelini değiştirmek için hem akademik dikkati hem de uluslararası farkındalığı arttırmayı amaçlayan yeniden biçimlendirme çabası olan uluslararası eğitim

modelleri; geleneksel ve gelecek sınıflar arasındaki boşluğu kapatmada bir umut olarak görülmektedir. Gün geçtikçe, dünyamız küçülmekte ve bir önceki neslin genç yetişkinler olarak yaşadıklarından temelde daha farklı dünyaları olan öğrencilerin gereksinimlerini önemli derecede değiştirmektedir. Stewart'a göre (2007), böylesine dramatik bir değişime dört akım sebep olmuştur:

Güçlü bir şekilde hissedilerek yaşanan değişimlere sebep olan ilk akım ekonomiktir. 1990'ların başından beri dünya önceki Sovyetler Birliği, Doğu Bloğu, Çin ve Hindistan'ın vatandaşlarına açılmıştır. Güncel gayrisafi yurtiçi harcamaları, Japonya da dahil edildiğinde dünyanın toplam harcamasının %18'idir. 2035 yılına dek, bu yüzdenin %50'ye tırmanması beklenmektedir (Wilson, 2004). Crossley ve Watson'a göre (2003: 13), uluslararası okulların amacı, "öğrencileri dünyanın herhangi bir yerinde istihdam için hazırlamak"tır. Birçok eğitimci, uluslararası içeriklere sahip eğitim felsefesinin öğrencileri bu standardı karşılamak için hazırlamakta en iyi yol olduğuna inanmaktadır.

İkinci akım, bilim ve teknoloji etrafında döner. "Dünya Düzdür"adlı eserde Thomas Friedman (2006) artan sayıda insanın işlerini herhangi bir yerde, her an tamamlayabildikleri; tellerle bağlı bir dünya tanımlamıştır. Büyük kurumlar, günümüzde kuruluşlarının uluslararası unsurlarını, şimdi bir takım olmaları gereken dünyanın her yerinden güncel çalışanları bir araya getirmek için teknolojiyi faydalı kılmaktadırlar.

Üçüncü akım, sağlık ve güvenliği içermektedir. Stewart'a (2007) göre Küresel ısınmadan hastalık salgınlarına, enerji ve kaynak kısıtlılıklarına ve terörizme, yüzleştiğimiz her büyük konunun uluslararası bir boyutu vardır. İnsanlar artık yalnızca kendi şehirleri, ilçeleri, devletleri ya da ulusları hakkında bile endişelenememektedirler. İçinde yaşadığımız daha küçük dünya, dünyamızın her köşesinden insanın yardımını gerektirmektedir.

Dördüncü ve son akım, değişen toplumsal istatistiklerdir. Uluslararası göç, eskiye göre daha mümkün ve popüler hale gelmektedir. Dünyanın çeşitli bölgelerine yapılan göç; dünyanın çoğunda yeni ortaya çıkan değişiklikleri tetiklemekte, her ülkenin topluluklarında çeşitlilik yaratmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin kendi sınıf arkadaşları ve sonunda çalışma arkadaşları ve vatandaşları arasındaki farklılıklara saygı duymayı öğrendikçe diğer kültürlerin bilgi birikimi öğrenciler için zorunlu olacaktır (Stewart, 2007).

Bu süreçte günümüz okullarından beklenenler de farklılaşmaktadır. Artık eğitimden ve okuldan beklenen; üretici faaliyetler içinde bulunan, öğrenmeyi bir zevk haline getirmiş, sorgulama ve eleştirme becerisi edinmiş, risk üstlenmeye açık bireylerin yarınlara hazırlanmasıdır. Bu ise çağdaş eğitim kapsamında yer alan disiplinlerarası yaklaşımla, bir başka deyişle tüm disiplinlerin temel kavram ve bilgilerini önemli sayarak dikkate alan, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmeyi destekleyen yöntemlerle sağlanabilir (Yarımca, 2011) .

Bu bağlamda okullar; değişimle başa çıkabilecek, yaratıcı düşünce üretebilen, düşünceleri analitik olarak bütünleştirebilen, işbirliği içinde iletişim kurup çalışabilen, yenilikçi ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi için özellikle arayışa girmektedirler. Bu arayışların gözlenebilir önemli yollarından biri, mevcut ulusal programın yanında uluslararası düzeyde öneme haiz programları uygulamak olmaktadır.

Bir ilerlemeci olan Dewey'in "Çocuğun kendi içgüdüleri ve güçleri, malzemeyi sunmakta ve bütün eğitim için başlangıç noktasını vermektedir." sözünden ilham aldığı açık olarak görülmekte olan IB PYP (International Baccalaureate Primary Years Programme- Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı), son yıllarda oldukça tercih edilen bir program olarak gözlenmektedir (Dewey, 1929).

IBO (International Baccalaureate Organization- Uluslararası Bakalorya Organizasyonu) tarafından hazırlanan PYP'nin temel yaklaşımı; öğretmenlerin, öğrencilerin ne öğrendiklerine, öğrendiklerini nasıl yansıttıklarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarını okul içinde nasıl sağladıklarına, öğrencilerin okul yaşamı ve ev yaşamı ile dünya arasında bağlantılar kurup kurmadıklarını dikkat etmektir. Aynı zamanda bu bağlantıları kurmalarının ilerideki öğrenimleri için güçlü bir altyapı kurulmasına nasıl yardımcı olduğuna da odaklanmaktadır. PYP'nin çocukların nasıl öğrendiğine dair belirli bir inancı vardır ve bunu yaklaşımının temellerinden biri olarak ele almaktadır. Öğrencilerin öz deneyimlerine ve eski öğrenmelerine dayanarak dünyanın işleyişine ilişkin anlayışları olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilerin yaşamı ve içinde var olduğu dünyayı anlamlandırırken dünyanın nasıl işlediğine ilişkin kişisel modelleri oluşturduğunu öne sürmekte, deneme, onaylama ya da yeniden kurma döngüsü içinde durmadan dolaştığını varsaymaktır (IBO, 2007a).

PYP, bu temel yaklaşımları ile ilgi duyulan bir model olarak dikkatleri çekmektedir. Bu ilginin temel nedeni; büyük oranda çocukların, sınırların giderek daha geçirgen hale geldiği varsayılan dünyamızda daha mutlu ve yeterli bir şekilde hazırlıklı olması gerektiğine dair yaygın anlayıştır.

1.1. Problem

Mevcut yapıları yeniden tanımlamanın gereklerinden birisi, dünyayı ve içindeki her şeyi dönüştüren değişimin sürekliliğidir. Gelecekte var olmayı başaran kurumlar ancak değişime ayak uyduracak özellikleri taşıyan kurumlar olacaktır. Değişimle uyumlu bir gelecek ancak bireysel ve örgütsel düzeyde sürekli ve yeniden öğrenmelere açık olmakla mümkün olacaktır (Senge, 2000; Çelik,1997; Drucker, 2000).

Eğitim kurumları; bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal alanlarda meydana gelen değişme, gelişme veya yenileşmelerden etkilenmekte; bu alanlardaki değişim eğitim süreçlerini ve yaklaşımlarının yanında eğitim örgütlerinin yapı ve davranışlarını değiştirmeye zorlamaktadır. Toplumsal ve teknolojik alandaki değişimleri belirleyen etkenlerin başında ekonomideki değişimler gelmektedir. Ekonominin kontrolünde gerçekleşen değişimler “eğitimden” ve “okuldan” neler beklendiğini de farklılaştırmaktadır. Okullardan, mevcut kültürel birikimi ve elde edilmiş birikimi yeni nesillere taşıması, aynı zamanda da yeni nesilleri yaşama daha hazır hale getirmesi beklenmektedir. Okul, geçmiş olanla geleceği aynı noktada buluşturan bir çelişki kurumu olarak halen güncel gözükmektedir. Eğitime ve okula ilişkin en temel sorgulamalar, başta Althusser ve Illich’ten gelmekte, eğitimin yeniden ele alınarak iyileştirmesini bir zorunluluk hâline getirmektedir (Althusser, 1988; Illich,1985, Bumin, 1983;).

Erdoğan (2004), yeni ekonomik işleyiş, yeni endüstriyel yapı ve yeni toplum düzeyi ile karşı karşıya olduğumuzu vurgulayarak günümüz okullarının çok yönlü çevresel koşullardan ve değişimlerden etkileneceğini, ekonomik sorunlar, siyasal ve kültürel değişimlerin etkisinde daha fazla kalacağını belirtmektedir.

Günümüz insanların istek ve beklentileri sürekli değişmektedir. Bu hiç şüphesiz hem ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamdan etkilenerek oluşmakta hem de bu alanları etkilemektedir.

Türkiye'nin eğitim sistemine ilişkin, diğer eğitim sistemlerinde de olduğu gibi, işleyiş konusunda çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Genel olarak bu eleştirilerin yaygın olabileceği iki kaynağı bulunmaktadır (Tekeli, 2003). Tekeli'ye (2003) göre bunlardan birincisi, beklentilerin her geçen gün farklılaşarak daha da yükselmesidir. Bir yandan bilgi toplumuna geçiş, gittikçe küçülen dünya ve demokratik yönetim anlayışı, eğitim sistemlerinden beklenenleri her geçen gün hem nitelik hem de nicelik yönünden artırmaktadır. Diğer taraftan, iletişim alanındaki gelişmeler insanların genel olarak hayattan beklentilerini arttırmaktadır. Diğer bir hoşnutsuzluk kaynağını da durağan bir biçimde ve belli bir gelişme göstermesine rağmen eğitim sisteminin performansındaki yetersizlikler oluşturmaktadır.

OECD üyesi ülkelerini kapsayacak şekilde yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırması (TIMSS) gibi sınavlar çeşitli boyutlara ilişkin veriler oluşturmakta, eğitim sistemlerinin performansına yönelik bilgi vermektedir. Ulaşılan sonuçlar, ülkelerin eğitim sistemleri için yapılması gerekenleri belirlemelerine aracılık etmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de yaşanan değişim süreci, okulları derinden etkilemekte, dönüşümlere uğratarak yenileşmeye zorlamaktadır. Bireylerin öğrenmesinden örgütlerin öğrenmesine geçilmekte ve "öğrenen okul" kavramı eğitim literatüründe yerini almaktadır. Bu süreç aynı zamanda geleneksel okuldan öğrenen okula geçiş süreci olarak da değerlendirilmektedir.

Ayrıntılı eğitsel amaçlar ve iyileştirme standartları içeren yönelimi ile eğitim hareketleri 1990'lı yıllarda belirginleşmektedir (Marzano, R. J. ve diğerleri, 1993). Yeniliğe açıklık, çözüm odaklı düşünme, etkili karar verme, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme, ekip çalışması ve öz yönetim; günümüz eğitimcilerinin üzerinde önemle durdukları amaçlar olarak ağırlık kazanmıştır. Bu amaçlar, öğrencilerin okuldan bağımsız dış dünyadaki yaşamla uyum içinde olmasını temin edecek nitelikler taşımaktadır. Bu kapsamda tüm disiplin alanları için öğrencilerden neler bildiklerini ve neleri yapabildiklerini göstermelerini yansıtacak standartların yeniden belirlendiği görülmektedir. Bu süreç, programların yanında ölçme-değerlendirme anlayış ve yöntemlerinin de sorgulanmasına sebep olmuştur.

Comenius (1964), yaşadığı çağa ilişkin (XVII. Yüzyıl) okul sisteminin temel yaklaşımını "Öğretmenlerin mümkün olduğu kadar az öğretmeleri,

öğrencilerin ise daha çok öz öğrenmelerini temin eden, öğretme yöntemlerini araştırmaları ve keşfetmeleri” olarak ifade etmektedir. Bu ifadeler, esasen çocukları ve gençleri hayata hazırlama gibi bir amacı taşıyan okulların yönetim süreçleri için de geçerlidir. Bu anlayışla öğrenciler, okul yönetim süreçlerine de direkt olarak katılmalıdır. Bunun sağlanması için okulda gerekli düzenlemelerin yapılması zorunludur.

Genel anlamda küreselleşme her alanda yeni standartları zorunlu hâle getirmektedir. Küreselleşmenin eğitim alanında getirdiği etkin standartlardan bir tanesi, PISA gibi uluslararası değerlendirme aracıdır. Bu değerlendirme araç ve bulgularının, ulusal eğitim sistemleri üzerinde etkilerinin dikkatle incelenmesi ve ulusal çıkarlar bağlamında stratejiler oluşturulması kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir.

Bilimsel ve teknolojik alandaki değişimlerin iyi izlenmesi, eğitim ve eğitimin güçlü bir boyutu olan programların yenileştirilmesi ve değiştirilmesi açısından çok önemlidir. Programların buradaki en önemli işlevi; toplumun çağdaşlaşması, kalkınma yolunda bilim ve teknolojik bir üstünlüğe sahip olmayı temin etmektir (Bilgen, 1990).

Toplumlar hızla değişip dönüşmektedir. Buna bağlı olarak eğitime duyulan taleplerin çeşitleri de artmakta ancak aynı konuda çok sayıda öğrenci için oluşturulmuş okulların bu talepleri karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir (Erdoğan,2004).

Bir toplumsal kurum olan okulun, toplumsal alandaki dönüşümün temel yönelimlerine bağlı olarak değişimi, bu yönde farklılaşması beklenen bir durum olarak görülebilir. Okulda bulunan iklimin ve yapının, değişimi destekleyen ve dönüşümü kolaylaştıran özellikler taşıması gerekir. Bu bağlamda okulların akademik olarak sonuç odaklı ve öğrenciler için en iyi program kaygısını sürekli taşıyacakları söylenebilir (Çelik, 2000).

Pragmatistlerin “Gerçeğin esası değişmedir.” görüşünü temel alan ilerlemeci eğitim yaklaşımı, eğitimin devamlı olarak gelişme içinde olması gerektiğini ileri sürer. Bu ekole göre, eğitim yaşantılarının devamlı olarak yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu ekolden yola çıkarsak eğitimi ve okulu sürekli değiştirmek

durumundayız. Aksi takdirde eğitim zamanının gerisinde ve işlevsiz kalabilir (Erdoğan, 2004).

Gerçekten de çağın gereksinimlerine karşılık verebilmesi için eğitim örgüt ve sistemlerinin, amaç ve yöntemlerini gözden geçirmesi gerekli olacaktır. Günümüzün eğitim programlarının, öğrenmenin sürekliliği ilkesini önde tutarak çok şey öğretmekten ziyade bireyin öğrenme potansiyelini geliştirmeye odaklanmaları gerekmektedir. Çünkü bilgi toplumu, sürekli öğrenmek zorunda olan insanlardan oluşmaktadır (Özden, 2005).

Bugün; eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında resmi okulların yanında değişik finans kurumlarının, kişi ve sivil toplum kuruluşlarının öncülüğünde yeniliklere biraz daha açık alternatif eğitim politikalarının ve bunu uygulayacak kurumlarının eğitim sistemimizde yerini aldıklarını görmekteyiz. Bu eğitim kurumlarının günün gereksinimlerine uygun daha kaliteli bir eğitim vaadiyle öne çıkma gayreti içinde oldukları gözlenmektedir. Bunu, daha nitelikli personel ve fiziksel koşullar sunmanın yanında farklı uygulamaların izlediği görülmektedir. Okulun kuruluşunda etkili olanlar ve yatırım yapan kişiler, eğitim hizmetinden yararlanan veli ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmek için öğretmenlerden ve yöneticilerden daha yüksek performans dayalı; çağın gerekleri olan yaratıcı, eleştirel düşünen ve değişime yatkın bireyler yetiştirecek uygulamalar içeren yeni örnekler istemektedirler. Öğrencinin fiziksel, sosyal, zihinsel, estetik ve kültürel anlamda farklı ihtiyaçlarını görmek ve onları karşılamak üzere uğraş veren IB PYP programını uygulayan okullar, buna örnek gösterilebilir.

Okulu öğrenenler topluluğu olarak gören, özellikle beyin araştırmaları ve biliş alanlarındaki bilgi tabanının sürekli gelişmesinden dolayı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen kişiler olmaları ve böyle olduklarını göstermeleri gerektiğini vurgulayan IB PYP, farklı uluslardan birçok öğretmeni ortak eğitimler çerçevesinde bir araya getirmekte ve dünyada evrensel standartlarda niteliğe sahip öğrenciler yetiştirmeyi birincil amaç olarak görmektedir.

Dünyamız bilim ve teknolojiye ilerledikçe – nüfus özellikleri değişmeye devam edip küresel ekonomiler giderek daha rekabetçi hâle geldikçe – gelecek kuşakların küresel bir toplumda yaşamının zorluklarına karşı hazırlıklı olmaları hiç olmadığı kadar önemli olmaya başlamıştır. Günümüz toplumu, eğitim sistemimizin

değişmesinin kesinlikle gerekli olduğunun farkındadır ve çocuklarının işgücündeki geleceğini garantileyecek ve refahını arttıracak reformları desteklemeye isteklidir.

Uluslararası Bakalorya-PYP'nin akademik beklentilerde, 21. yüzyıl becerilerinde ve uluslararası anlayışa dayalı özelliklere sahip bir bakış açısını büyütmede, dünya genelinde yükselen bir ilgiyle takip edildiği görülmektedir. Bir başka deyişle PYP; kusursuzluğuyla tanınmakta ve öğrenci başarısını arttırmanın, sınıfın hem içinde hem de dışında öğrencilerin başarılı olması için beceriler sağlamanın bir yolu olarak görülmekte, 1997 yılından bu yana dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır. Türkiye'deki okullarda da uygulanan bu program ile yeterince bilimsel çalışma yapılmadığı görülmektedir.

PYP, geleneksel uygulamadan sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına doğru bir değişimi içeren bir programdır. Bu yönüyle; eğitim liderlerinin ve öğretmenlerin uygulamalarını, öğrenme ortamını, öğrenci ve velileri etkileyen özellikleri içinde taşımaktadır.

Bu boyutlara PYP'nin nasıl etkiler yaptığını bilinçli bir şekilde anlamak önemlidir. Kısacası programın ne ölçüde etkili olduğunun, okulun etkili bir örgüt olmasına ne ölçüde aracılık ettiğinin anlaşılması gerekmektedir.

Etkililikten kastedilen, önceden belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Hedeflerin arzulanan düzeyde gerçekleştirilmesi için insan faktörü ile örgütün yeter düzeyde etkin olması gerekir (Başaran, 1982). Yani etkililik, hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiği ile yakından ilgilidir. Bir kurum hedeflerine ne ölçüde ulaşabiliyorsa etkililiği o ölçü kadar olacaktır.

Bu bağlamda uygulanan programın amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirememiş okul, etkili olmakta yetersiz okuldur. Genel olarak etkili okulların temel özellikleri; değişim sağlayan yöneticilik, ortak hedef ve gelecek tasarımı, disiplin içeren öğrenme ortamı, yüksek öğrenme vurgusu, hedeflere bağlı öğretim, sonuca ilişkin yüksek beklentiler, gelişimi izleme, olumlu pekiştirme, okul yaşamında etkin öğrenci, ev ve okul arasındaki güçlü dayanışma, okulun öğrenmeye açıklığını sağlayan özellikler, dingin bir iklime sahip olmaları, okuma becerilerine odaklanma ve öğrencideki gelişimdir (Lazotte, 1991, Hesapçioğlu, 1991).

Okul; insan boyutuyla, öğretmen, öğrenci, yönetici, diğer çalışanlardan oluşan; fiziki boyutuyla, bina, sıra ve diğer materyaller gibi elemanlardan oluşan,

eğitimin yapıldığı bir örgüttür. Okulun etkililiği kuşkusuz ulaşılmak istenen hedeflere ne ölçüde ulaşılabilirdiği ile yakından ilgilidir. Etkili bir okul; beklenti açısından öğrenciden ve öğretmenden ne istediğini bilen, liderlik ekibinden ne yapması gerektiğini bekleyen, olumlu sonuçların alındığı bir ortamı olan yerdir.

Çağın gerektirdiği özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için okullar üzerinde yapılan araştırmalar önemli olmakla birlikte okulların etkililik düzeylerini de bilmek gereklidir. Eğitim sistemlerinin etkililiği ve eğitimde nitelik konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen temel bulgu ve genellemelerden çıkarılacak politika önerilerinin, eğitimde niteliği artırmaya yönelik politikaların uygulanmasında kullanılacak stratejileri beraberinde getireceği beklenmektedir. 21. yüzyıl becerilerine ve uluslararası anlayışa dayalı özelliklere sahip bir bakış açısına sahip ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için uygulanmakta olan PYP, eğitimde nitelik geliştirme için bir yolu olarak görülmektedir.

Türkiye'deki okullarda IB PYP Programı'nın birçok öğrenci için güçlü bir seçenek olarak sunulmasına karşın uygulayan okulların etkililik düzeylerinin nasıl olduğu; amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar ve çevresel faktörler açısından durumun ne olduğuna dair yeterli araştırmanın olmadığı görülmektedir.

Durum bu olunca uluslararası PYP programını uygulamakta olan okulların etkili okul özelliklerine ne derecede sahip oldukları, bu okulların kültürel özelliklerinin araştırılması anlamlı bulunabilir. Bu çalışmanın konusu olan PYP uygulayan ilköğretim okulları; Türkiye'nin tanınmış, başarılı olarak bilinen, gençliğin eğitiminde kritik önemi bulunan eğitim kurumlarıdır. Öğrencilerin eğitiminde bu denli önemli işlevi bulunan bu okulların etkililiğinin araştırılması, okul topluluğunu oluşturanların bu okulları değerlendirmesine olanak verebileceği gibi bunların gelişmelerine de ışık tutabilir.

Bu çalışma ile incelenen sorun; 2012-2013 öğretim yılında IB PYP uygulayan okulların, etkili okul ve okul kültürü özellikleri açısından durumunun ne olduğunu ortaya koymaktır.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı uygulayan okulları etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelemektir. Araştırmanın bu genel amacı çerçevesinde, öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1) Türkiye’deki PYP okulları “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına ne ölçüde sahiptirler?
- 2) Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumları arasında ilişki var mıdır?
- 3) Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumu, aday okullar ile onaylanmış okullar arasında farklılık göstermekte midir?
- 4) Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumu, onaylanma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Türkiye’deki PYP okullarında “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumu, öğretmen ve yöneticiler bakımından farklılık göstermekte midir?
- 6) Türkiye’deki PYP okullarında “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumu; katılımcıların demografik özelliklerine, meslek ve eğitim özgeçmiş özelliklerine, PYP uygulama deneyimlerine, PYP’ye bakış açılarına, göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Geleneksel okul yapısı ve anlayışı, günümüzün eğitim gereksinimleri konusunda çok tartışılmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de eğitim sistemleri, okullar, öğretmenler ve programlar çağın gereklerine uygun olarak yenilenmektedir. Eğitim olgusunun en önemli noktalarından birisi hiç kuşkusuz eğitim programlarıdır. Eğitim programları okulun amaçlarını yerine getirmede önemli bir içerik olmakla birlikte, okulun etkililiğini ve okulun kültürünü derinden etkileyecek özellikleri de yanında taşımaktadır. Okulun amaçlarını gerçekleştirme ve okul kültürünü belirlemede,

kullandığı eğitim içeriği ve metodolojisinin yanında insan kaynağını oluşturan öğretmen ve yöneticiler çok önemli unsurlar olarak görülmektedir.

Okul, bünyesinde değişik özelliklere sahip birçok insanın çalıştığı bir sosyal kurumdur. Bu insanların aynı amaç etrafında çabalarını en iyi ve en verimli biçimde bir araya getirmeleri, çağdaş bir program, bunu uygulama yetisine sahip öğretmenlerin varlığı ile olanaklıdır. IB PYP programı; akademik anlamdaki nitelikleri, uluslararası standartlara sahip oluşu ve öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ile dünyanın en geçerli programlarından biridir. IBO; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, sorun çözme becerilerine sahip ve bu sayede kültürlerarası anlayış ve saygı çerçevesinde daha iyi, barış dolu dünya yaratmaya yardımcı olacak genç insanlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Öğrencilerin, akademik ve yaşam becerileri konusunda yüksek bir beklenti içinde yetişmeleri beklenmektedir. Dünyada uygulandığı okullara kazandırdığı saygınlık, okul başarısında meydana gelen artış ve nitelikli eğitimi ile her geçen gün daha çok kabul gören IB PYP programı, Türkiye’de 1999 yılından bu yana birçok özel ilköğretim okulunda uygulanmaktadır. Ulaşılabildiği ölçülerde yapılan alan yazın taraması Türkiye “de bu konunun özellikle de ilköğretimde bu programın okullara etkisine dair bir lisansüstü teze konu olmadığını göstermiştir. Araştırma bulgularının, yeni uygulanan eğitim modelleri ve etkili okul konusundaki araştırmaları özendirerek onlara ışık tutması beklenebilir. Bu araştırmanın önemi ile gerekçeler şunlardır:

- 1) Türkiye’deki PYP okullarının etkili okul özelliklerine göre var olan durumunu gösterebilmesi açısından önemlidir.
- 2) Araştırmanın sonuçlarının; PYP’yi uygulayan öğretmenlerin değer ve uygulama dönüşümüne açıklık kazandırması, ileriye yönelik okullara, okul liderlerine ve okul reformcularına olasılıklar hakkında değerli bilgi sağlaması bakımından önemlidir.
- 3) Yeni uygulanan eğitim modelleri ve etkili okul konusundaki araştırmaları özendirmek, onlara ışık tutmanın yanında ulaşılabilirdiği ölçüde yapılan literatür taraması ile alan yazınına katkıda bulunulduğu düşünülmektedir.
- 4) PYP’yi uygulamak isteyenlerin gereksinimi olacak bilimsel bilgilerin bu çalışma ile temin edilmesi önemli görülmektedir.

- 5) Okulların önemli boyutlarından ikisi yönetici ve öğretmenlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin bu doğrultuda yetiştirilmelerine yol gösterici olması açısından önemlidir.
- 6) PYP uygulamasını keşfeden okulların; PYP'yle ilgili yeniden biçimlendirmenin yararları hakkında öğretmenlerle, velilerle, idarecilerle ve okul taraflarıyla paylaşacağı yeni bilgilere bu çalışma ile ulaşabilmelerinin sağlanmış olması önemli görülmektedir.
- 7) Genel olarak tüm eğitimcilere iyi uygulama örneği olup gelişmeye katkı sağlayacağı için önemlidir.
- 8) Yönetici ve öğretmenlere yeni hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesinde bu çalışmanın sonuçlarından yararlanılmasına katkısı nedeniyle önemli görülmektedir.
- 9) Okul kültürüne ilişkin elde edilen araştırma bulguları aracılığı ile okul üyelerinin moral, motivasyon ve verimliliğinin artırılmasında yararlanılacağı umulduğundan önemlidir.
- 10) Türkiye'deki PYP uygulayan okulların okul kültürü ve etkili okul özelliklerine ilişkin verilerin birlikte ele alınmış olması; bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulması, iyileştirilmesi ve etkililiğinin artırılması konusundaki çalışmalarına katkı vereceği düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- 1) Anket ve ölçeklere katılımcıların verdikleri cevaplar, onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 2) Araştırmaya katılanların görüşmede verdikleri cevaplar, onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 3) Örneklem, evreni temsil etmektedir.
- 4) Ölçek, görüşleri belirlemeye yetkindir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Türkiye'deki PYP okullarının, PYP uygulamaya aday ve PYP uygulama yetkisi almış olanlar,
- 2) Türkiye'deki PYP okullarının yönetici ve öğretmenler,
- 3) 2012-2013 öğretim yılı,
- 4) Türkiye'deki PYP okullarının öğretmen ve yöneticilerinin etkili okul ve okul kültürü özelliklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

IBO (International Baccalaureate Organization): Ailelerin sık ülke değiştirmesi ve bunun gibi farklı sebeplerle eğitim gördükleri ülkeyi sık değiştirmek zorunda kalan öğrencilere, ortak bir müfredat ve dünya üniversiteleri tarafından geçerliliği kabul edilen bir diploma sağlamak amacıyla, 1968 yılında, İsviçre'nin Cenevre şehrinde kurulmuş, kâr amacı gütmeyen bir eğitim kuruluşu.

Primary Years Programme (PYP): Uluslararası Bakalorya Örgütünün geliştirdiği 3 yaşından 12 yaşına kadar olan çocuklara yönelik anlamlar içeren, ilgi uyandırıcı ve onların karşılaşılan zorluklarla baş edebilmelerini sağlayan, dünyada merak uyandıran uluslararası özelliklere sahip bir eğitim programı.

Middle Years Programme (MYP): Bakalorya Organizasyonu tarafından geliştirilen 11-16 yaş arası öğrenciler için akademik ve yaşamsal beceriler geliştirilmesini hedefleyen bir uluslararası eğitim programı

Diploma Programme (DP): IBO Merkez Ofisi tarafından hazırlanan ve değerlendirilen mezuniyet sınavı sonucunda, öğrencilerin diploma almaya hak kazandıkları, 16-19 yaş aralığında öğrenciler için iki yıllık bir akademik program.

Öğrenen Profili: PYP'nin, uluslararası bir kişinin en önemli 10 eğilimi olarak tanımladığı ve hayati soru olarak gördüğü "Öğrencilerin ne öğrenmelerini istiyoruz?" sorusuna yanıt sağlayan, programın sonunda öğrencilerin kazanmaları gereken unsurları yansıtan kişilik özellikleri.

Kavramlar: Derslerle ilintili olan ancak onları aşan ve öğrencilerin tutarlı ve derin bir anlayış edinmeleri için araştırmaları, yeniden keşfetmeleri gereken güçlü fikirler.

Beceriler: Doğası gereği bir disipline has ya da disiplinlerüstü olan, değişen ve zorlu bir dünyada başarılı olmak için öğrencilerin sahip olmaları gereken yetenekler

Tutumlar: Öğrenme, çevre ve insanlar hakkındaki temel değerlerin, inançların ve duyguların ifadesi olan davranışlar.

Eylem: sorumlu eylem yoluyla sorumlu davranışta derinlemesine bir öğrenme olduğunun göstergesi, diğer temel öğelerin uygulandığının açık belirtisi olan hareketler.

Bilgi: Öğrencilerin daha önceki tecrübelerini ve anladıklarını göz önünde bulundurarak araştırmaları ve öğrenmeleri istenen önemli ve alakalı içerik.

Disiplinlerüstü Temalar: Öğrencilerin disiplinler arasında bağlantılar kurması, ayrı dersleri bir araya getirme yollarını keşfetmesi ve öğrendiklerini hayata uygulaması için ortak insani deneyimleri temsil eden temel ortak özellikler

Kapsam ve Sıralama: Her yaş aralığındaki her ders için oluşturulmuş genel beklentiler.

Sorgulama Programı: Öğrencilerin çeşitli derslere özgü bilgileri, kavramları ve becerileri kullanarak disiplinlerüstü temaları daha derinlemesine anlamalarını sağlayan altı disiplinlerüstü temanın dikey şekilde, yaş gruplarının da yatay şekilde aktığı matris öğretim programı.

Sorgulama Ünitesi: Her biri belli bir disiplinlerüstü temayla alakalı ana fikri ele alan, küresel olarak anlam ifade eden konulara dair sorgulama hatları ile irdelemelerin yapıldığı disiplinler üstü planlar.

Ana Fikir: Öğrencinin bağlantılı şekilde belli bir disiplinlerarası temaya dair anlayışını destekleyecek daha önceden sahip olduğu bilgisini zorlayıp arttıracadığı düşünölen sorgulama ünitesine ait temel düşönceler.

PYP Sergisi: PYP'de son sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerin ve velilerin kişisel ve ortak sorumluluk ruhuyla gerçekleştirdikleri, gerçek yaşamdan alınmış, geniş bir araştırmayı gerektiren, yerel veya küresel bir konu veya soruna uygun ve

gerçekçi çözüm önerilerini ürettikleri, geçmiş yıllarda öğrendiklerini uyguladıkları disiplinlerüstü sorgulama ünitesi.

PYP Koordinatörü: Kanıtlanmış öğretme yeteneğine ve okuldaki programın pedagojik lideri olarak hareket etme yetisine sahip, okulun pedagojik liderlik takımının diğer üyeleriyle birlikte, programın geliştirilmesinden ve de tüm okul çapında uygulanmasından sorumlu kişi.

Etkili Okul: Okulun program aracılığı ile öğrencilere kazandırmak istediği tüm hedeflerin üst düzeyde gerçekleştiği okul.

Okul Kültürü: Bir sosyal kurum olan okul örgütündeki iç ve dış topluluğunun davranışlarını yönlendiren gelenek, değer, norm, semboller ve uygulamalar.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alan yazın taraması sonucunda erişilen bilgiler derinlemesine ayrıntılandırılarak değerlendirilmiş ve sentezlenerek araştırmanın kuramsal temelleri oluşturulmuştur. Alan yazın taramasından elde edilen sonuçlara bağlı olarak bakış açısı geliştirilmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesinin yanında ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Eğitimde Paradigma Değişiminin Tarihsel Arka Planı

Toplumsal yapıların en temel unsurlarından bir tanesi, eğitimidir. Bu bağlamda, sosyal yapılarda meydana gelen değişimlerden eğitimi soyutlamak mümkün değildir. Toplumsal değişime bağlı olarak eğitimde de değişimler meydana gelmekte; eğitim, bir yandan değişirken diğer bir yandan değişim için katalizör rolü üstlenmektedir. Eğitimle sosyal değişim arasında karşılıklı bir etkileşimden söz etmek mümkündür. Eğitimi, bu karşılıklı ilişki açısından toplumsal değişimin hem etkileyicisi hem de etkileneni olarak görebiliriz. Bu karşılıklı neden-sonuç ilişkisinden bahsedildiğinde buna ilişkin dereceyi belirlemek oldukça güçtür (Şişman, 2006).

Düşünce tarihindeki değişime bağlı olarak eğitim de biçim değiştirmekte; kültürel, ekonomik, siyasal alanlar ve düşünce alanındaki farklılaşmalara sebep olduğu kadar bu alanlardaki değişimlerden de etkilenmektedir. Çoğunlukla yaratıcı ve yönlendirici bir etkisi olmakla birlikte eğitim, genel olarak toplumun değişim yasalarına uygun biçim almaktadır (Akyüz, 1992).

Günümüz eğitim alanında giderek artan problemler, eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya dair beklentiler, alternatif okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Alternatif okuldaki tam olarak neyin kastedildiği çok açık değildir. Ancak alternatif okullar, “Genel kamu sisteminin parçası halinde bulunmayan bazı yöntem ve yaklaşımlarıyla geleneksel akademik okullardan ayrılan okullar” olarak tanımlanabilir. Desman’a

göre, alternatif okullar duygusal ve akademik sorunları olan öğrencilerin eğitimine yardımcı olmak amacını taşır (Desman, 2000; akt. Aydın, 2002). Bu bağlamda alternatif okulların, birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişki içerisindeki eğitim hareketini temsil ettiği söylenebilir. Bunlardan birincisi kamu okullarındaki bürokrasiye karşı olarak ortaya çıkan tepkisel hareket, bir diğeri ise eğitime ilişkin tüm tecrübeleri öğrenciler için, özellikle risk altında bulunan çocuklar için daha faydalı ve başarılı kılmayı amaçlayan harekettir (Franklin 2002; akt. Aydın, 2002).

Alternatif eğitim, özü itibariyle süregelen mevcut eğitime karşı çıkışı kapsayan ve eğitimde “insanı görme biçimi” ile yakından ilgili bir kavramdır. Her toplumsal dönemde insan doğasının ne olduğuna ilişkin tutumlar, endişeler, beklenti ve gelecek için kurulan düşler; alternatif eğitimin tarihinde önemli bir yer tutar. Bunun yanında her toplumsal döneme ilişkin sorunlardan dolayı eğitimde oluşan kesintilerde alternatif eğitim konuşulmakta ve bu dönemler tarihsel boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünya tarihinde tarımsal faaliyetlerin egemen olduğu dönemlerde eğitim, daha çok köyün sosyokültürel yapı ve gereksinimlerine göre düzenlenirken sanayileşme sonrası meydana gelen köyden kentlere yerleşim ile beraber, eğitimin amaçları ve programı kentin gerektirdiği insan tipine göre değişmeye başlamıştır (Kızılloluk, 2007).

Köyden kente göçün hızlanması, iş yapma biçimindeki değişim, ham maddelerin işlenerek tüketime yeni formda sunulması, toplumsal rollerde de değişikliğe sebep olmuş, tarımda çalışan işçinin yerini fabrikada çalışan işçi almış ve alanında uzmanlaşmış, yetişmiş insan kaynağına da ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Temel olarak ekonomik alandaki bu değişimler eğitimi de etkileyerek eğitimin değişimine sebep olmuştur. Sanayi çağının en temel özelliklerine uygun bir biçimde yapılandırılan eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının dayandığı temel paradigma, pozitivist çerçevedir. Pozitivizmin en temel özelliği, belli gözlemsel tecrübelerle dayanan kanıtlanmış bilginin geçerli kabul edilmesi, bunun dışındaki bilgilerin ise bilim dışı olarak görülmesidir. Sanayi çağının sosyal yapısında eğitimin işlevi, somut bilgi üzerinden bilgiyi faydalı kılmak ve yaygınlaşmasını sağlamak olmuştur. Bu, genellikle kitlelerin eğitimi için düzenlenmiş, okullarda temel okuma yazma, hesap ve tarih bilgisine dayanmak şeklinde kendisini göstermiştir. Bu dönemin eğitiminde

öne çıkan, daha çok bireysel yarar yerine toplumsal yarar olmuştur (Hesapçioğlu, 2001).

Yukarıda da belirtildiği üzere belli standartlar üzerinde belli kurallarla ve önceden oluşturulmuş ölçütlere göre iş yapmak durumunda kalan sanayi toplumu insanının eğitimi de önceden belirlenmiş amaçlar ve kurallara uygun davranışları koşulsuz bir şekilde göstermelerine odaklanmıştır. Öğrenme ve öğretmeyi içeren etkinliklerin sonunda öğrencilerin göstereceği başarı, yapılan sınavlardan elde edilen verilere dayandırılmış, daha önceden belirlenmiş davranış ve yeterlilikleri kazanıp kazanmadıklarına bakılarak inşa edilmiştir. Böyle bir sistem kurgusunda, pozitivizmin sosyal bilimler üzerine yansıyan bir akımı olan davranışçılığın egemen olduğu görülmektedir. Davranışçılığın nedensellik, nesnellik ve sürecin kontrol altına alınmasına ilişkin ilkeleri, eğitimde de çeşitli modellerin gelişmesine sebep olmuştur. Siyasal yapıların beklediği bilgi, davranış ve tutumlara sahip insan tipi, programlı öğretim, tam öğrenme modeli gibi çeşitli eğitim modellerinden beklenmiştir (Hesapçioğlu, 2001).

21. yüzyılda bilgisayar ve iletişim alanındaki gelişmelerin ve küreselleşmenin her alanda etkilerinin gittikçe arttırdığı görülmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik yapıların derinden etkilendiği bu süreçte, eğitim sistem ve anlayışları da köklü bir biçimde değişime uğramaktadır. Çağın başlangıcında son derece yeni teknolojiler olarak insan yaşamına giren telefon, medya araçları, bilgisayar ve internet; insanlar, ülkeler ve kıtalar arası iletişimi hızlandırmış, haber ve bilgi açısından herkesin her şeyi kısa sürede öğrenmesini sağlamıştır. (Oktay, 2001).

Alternatif eğitimin tarihsel kaynaklarından günümüze kadarki kuramlarının ve uygulamalarının, geçerlilik kazanmış modellerinin temel özellikleri ele alınıp değerlendirildiğinde alternatif eğitim paradigmasının içinde bulunduğu durum ve ilerlediği yön konusunda bir fikir edinilebilir. Bu bağlamda ana akım, eğitime bir karşı çıkış niteliğinde Rousseau'nun "Doğacı Yaklaşımı", Tolstoy'un "İasnaia Poliana Okulu", Malaguzzi'nin "Reggio Emilia Girişimi", "Monstessori Yöntemi", "Özgür Okul", "Ev Okulu", "Sudbury Valley Okulları", "Paulo Freire Girişimi", "Waldorf Okulları", alternatif eğitim modelleri veya okulları olarak görülebilir (Akdağ, 2006).

Jean Jacques Rousseau'nun doğacı yaklaşımı, her anlamda mutlak özgür insanı hedefler. Yaşadığı 1712-1778 yılları arasında akılla kurgulanmaya başlayan modern topluma karşı doğayı savunmuş ve yeni bir insan modeli için öncülük etmiştir. Genel anlamda Rousseau, duyguculuğu akılcılığa, bireyciliği toplumculuğa ve özgürlüğü baskıcılığa karşı önemli ve değerli görür. Eğitim konusunda yazdığı “Emile” ya da “Eğitim Üzerine” adlı pedagojik ilkelerini ortaya koymuş olduğu kitabında; çocuğun, doğuştan temiz olan bireyin, feodal toplum ve eğitimin de dahil olduğu toplumsal kurumlar tarafından kirletildiğini, ahlâken bozulduğunu söylemektedir. Ona göre eğitim yoluyla, toplumu oluşturanların; dinsel, felsefi, politik ve ahlaki boyutlarının çocuğa kabul ettirilmesi kabul edilemez. Gerçek eğitimin, çocuğun doğal gelişimini destekleyici bir özellik taşıması gerekir.

Tolstoy'un anarşist okul modeli, hem teorik eserleriyle hem de öğretmenlik çalışmalarıyla, kitaplarıyla şekillenmiştir. Kendi açtığı okulda çocukları serbest bırakarak Poliyana köyünde kurduğu okulda, bireysel özgürlüğü bir yöntem olarak benimsemiş, eğitimde okulların değil yaşamın kendisinin belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin önündeki bütün kısıtlayıcı ve zorlayıcı yöntemleri kaldırarak öğrencilerin kendi kendilerine yöntemlerini geliştirmelerine fırsat vermiştir. Okula başlamanın ve okuldan ayrılmanın serbest olduğu, ödül ve cezalandırmanın bulunmadığı, sınavların olmadığı bir eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Tolstoy'a göre eğitim, başlıca fonksiyonu çocuklara mümkün olduğunca az şey öğretmek ve insanlar arasında eşitlik ve kardeşliğin hâkim olmasını sağlamaktır (Marshall, 2003).

Spring'e (1997) göre, Tolstoy eğitim yerine kültürü koymuş, eğitim ve kültür arasındaki farkı zorlama olarak belirtmiştir. “Öğrenme eğitim değil kültür süreci olmalıdır.” diyerek eğitim ve öğretimde “yetiştirme” kavramının ilk kez ciddi olarak Tolstoy tarafından sorgulandığını belirtmektedir.

Reggio Emilia Girişimi'nin tarihsel bir dayanağı vardır. Reggio Emilia, MÖ II. yüzyıl'da Romalılar tarafından İtalya'nın kuzeyinde kurulmuş bir şehirdir. Bu şehirde, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Reggio Emilia'ya yakın bir köyde küçük çocuklar için inşa edilmeye başlanan okul girişimlerinin, Malaguzzi adlı genç bir öğretmen tarafından desteklenmesi sonucu bu akım ortaya çıkmıştır. O günkü koşullar içerisinde, yaratılmaya çalışılan bu okulun bir eğitim ekolü olarak ortaya çıkacağı pek düşünülmemiştir. Bu yaklaşımın kurucusu olan Malaguzzi'nin görüşlerinin; Dewey, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşlerinden oluşmuş sosyal

inşacılığı yansıttığı söylenebilir. Bu yaklaşıma göre eğitimcilerin görevi, çocukların kendi kendilerini geliştirecekleri deneyimler üzerine konuşmak ve her çocuğun kendisini bir referans olarak görmesini sağlamaktır. Malaguzzi, doğumdan itibaren sosyal bir zekâya ve doğal meraka sahip bir çocuk imgesini öne çıkartmakta, eğitimi ilişkiyel zemine dayalı, çocukların birbirleriyle, aile, öğretmen, toplum ve çevrenin karşılıklı etkileşimi ve bu yapıların desteklenmesi üzerine oturtmuştur (Edwards, 2002; akt. Akdağ, 2006).

Kuruluşunu tıp doktoru olan ve psikiyatri kliniğinde çalışan Maria Montessori'den alan Montessori Yöntemi, doktorun zekâ özürü çocuklar için uyguladığı yöntemin normal çocuklarda daha başarılı sonuçlar vereceğine ilişkin düşüncesinden doğmuştur. 1907 yılında Roma'nın kenar semtlerinin birinde açılan ilkokul, kendi ritminde ilerleyen çocukların gelişimini destekleyen yaklaşımıyla birçok dünya ülkesinde tanınmaya başlamıştır. "Bütün insanlar doğuştan iyidir." diyen Rousseau'nun görüşlerini desteklemekle birlikte Hıristiyanlıktaki "ilk günah" inancına uygun düşmemesi nedeniyle de eleştirilmiştir. Çocuktan hareket akımının temsilcisi niteliğinde olan Montessori; çocuğun özgürlüğünü, çocuk için önceden özenle oluşturulmuş malzemenin sınırları içinde yaşayacağını savunmaktadır. Esas olan, sunulmuş öğretim malzemeleri içerisinde, hangisini seçeceğine çocuğun kendisinin karar vermesidir. Ona göre, insan etnisitesinin mantıklı bir şekilde yeniden yapılanmasına, çocukluğa geri dönülerek ulaşılabilir. Bu ise çocuğun kişiliğinin esas değerinin bilincine varması ve uygun bir çevrede ruhsal olarak gelişmesi ile sağlanabilir. Bugün akıl, duygu, yaratıcılık, saygı, farkındalık duygusu gibi insan niteliklerini tanımlayan holistik dünya görüşünün Montessori tarafından atıldığını söylemek mümkündür.

Özgür Okullar, "Summerhill Okulu" olarak da bilinmekte ve İngiltere'de 1920'li yıllarda kurulmuştur. Öğrenci ve öğretmenler arasında eşitliğin söz konusu olması ve bu eşitlik ilkelerinin, öğrenci ve öğretmenlerce okul genel kurulunda oluşturulması, temel özelliklerindedir. Meclisin yöneticisinin çocuklar olması, öğrencilerin derse girip girmemede özgür olmaları, derslerin seçmeli olması, sınavların bulunmaması, yaş grubuna göre 3'e bölünmüş yatılı bir yapı içermesi belli başlı esaslarındandır. Kurucusu Alexander Sutherland Neill olan bu okulun; Freud, Reich, Lane gibi bilim insanlarını etkilediği ve ilk modern hümanist eğitimci olarak

kabul edilmesi dikkat çekmektedir (Şahin, 2005). Bu yaklaşımın demokratik katılımıcılığı ve seçimlik öğretimi vurgulaması bakımından ilk olduğu söylenebilir.

Ev Okulları, ünlü bir eğitimci olan John Holt öncülüğünde zorunlu eğitime karşı çıkmayı esas alan, okul ortamlarının şefkatli bir hizmet sunmadığından hareketle 1960'lı yıllarda yoğunluk kazanan bir modeldir. Ivan Illiç'in "Okulsuz Toplum" adlı kitabından oldukça etkilenen Holt, okulları edilgen, boyun eğen, düşünmeyen vatandaşlar üreten kurumlar olarak görmesine karşın evde eğitimin çocuğu eğitmek için en insancıl yol olduğu savını desteklemektedir. Ev okulu uygulaması, çocukların okula gitmediği, evde eğitim gördükleri, birincil öğretmenlerinin anne-babaların olduğu ve sorumluluğunun da yine ebeveynlerde kaldığı bir modeldir. Günümüzde oldukça yaygın bir görünüm arz eden "ev-okul" uygulamasının, 2000'li yıllar itibariyle ABD'de 2 milyon öğrenciyi kapsadığı belirtilmektedir (Özkaya, 2005). Bu okul türü, sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan üst gelir grubuna sahip ailelerin çocukları için geçerli bir model olarak varlığını sürdürmektedir.

70'li yıllarda çocuklar için daha farklı demokratik bir eğitim arayışında olan veliler tarafından kurulan Sudbury Valley Okulları, görüş olarak öğrenmenin, insanların doğası gereği bireyin kendisinden başlayacağını esas almaktadır. Bireylere yeteneklerini geliştirme fırsatı verilirse yaratıcı sonuçlar alınabileceğine inanmaktadır. Öğrencilerin bir şeyler öğrenmek kaygısıyla okula gitmedikleri; yaşayarak, deneyerek, yaratarak doğal bir öğrenme süreçlerine dayalı hayat okulu olarak da tanımlanmaktadır (Utku, 2006). Okul çalışanları ve öğrenciler tarafından yönetilen bu okullarda süreç sonuçtan daha önemli görülmektedir. "Doğal Öğrenme Müfredatı" adı altında bir taslağa dayanan, ilerlemeci ve hümanist bir okul türü olarak bilinmektedir (Şahin, 2005).

Paulo Freire Girişimi'ni esas alan okullar ise ünlü Brezilyalı yazarı Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabına ve onun görüşlerine dayanır. Ona göre tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim, genç kuşakların var olan sistemin mantığına entegre edilmesini kolaylaştırmak, kuşakları ona uygun hale getirmek için bir araçtır. Bunun yerine eğitim, erkeklerin ve kadınların gerçekliği sorguladıkları, eleştirdikleri ve böylelikle dünyalarını dönüştürmelerine katarak keşfettikleri bir özgürlük pratiği aracı olmalıdır. Ona göre iki temel eğitim modeli vardır: Bunlardan birincisi, bankacı eğitim modeli, diğeri ise problem tanımlayıcı modelidir. Bankacı

eğitim modelinde, öğretmen kaynak rolü ve görevi üstlenmekte, öğrenci pasif ve kendisine sunulmuş bilgileri ezberleyen konumundadır. Araştırma, sorgulama ve yorumlama yapılmaz. Klasik bürokratik eğitim sistemleri, Freire'nin görüşlerinden dolayı oldukça eleştiri almıştır. Problem tanımlayıcı modelde ise eğitim, öğretmen ile öğrencinin rollerinin karşılıklı bir etkileşim içerdiği, öğretmenin aynı zamanda öğrenci ve öğretmen olduğu bir süreci kapsar. Öğrencinin edindiği bilgiyi yorumlayarak, değerlendirerek ve sorgulayarak yeni bir bakış açısıyla geriye sunmasını esas alır. Birey yönelimli olmaktan daha çok kolektivizm temelli bir topluma ulaşmanın yolu olarak eğitime önem verilmektedir (Özen, 2005).

Genel olarak tüm dünyada uygulama alanı bulmuş, ana akım dışına çıkabilmiş eğitim modelleri yukarıda açıklanmaya çalışılmıştır. Devletlerin eğitim politikaları ve tanımladıkları insan modellerine ters düşmemek kaydıyla bu okulların pek çok ülkede yaygınlık kazandığını ve uygulama şansı bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda eğitime ilişkin talep ve arzla birlikte küreselleşmenin getirdikleri, birçok ülkedeki eğitim kurumunun, öğretmen ve öğrencilerin değişimlerine yönelik pek çok program düzenlemesine sebep olmuştur. Ülkeler, öğretmenlerinin farklı okul uygulamalarını görmesini, farklı kültürleri tanınmasını, bunlar arasındaki etkileşimleri artırmasını, edindikleri birikim ve deneyimleri paylaşmasını amaçlayan ortak projeler geliştirmeye başlamışlardır. Okullar Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci gibi programlara dâhil olmakta, hem eğitim sistemlerini hem eğitim süreçlerini değişimlere uğratmakta ve yenilenmektedir.

Yaşadığımız çağ, bilgi çağı; toplum ise bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bilgi çağında meydana gelen değişimler, küreselleşme ve dünyalılaşıma bir boyutuyla tekdüzeliği, benzeşmeyi diğer yönüyle de çok kültürlülüğü, çok yönlülüğü ve bunun yaratacağı zenginlikleri çağrıştırmaktadır (Oktay, 2001). Bu, yeni paradigmanın ortaya çıkmasına ve bu paradigmanın, eğitim yapılarında, öğrenmeye dair yaklaşımlarda ve eğitimin uygulamaya ilişkin yanlarının yenileşmesini sağlamış ve eğitimin tüm boyutlarının değişimini ortaya çıkarmıştır. Bilişim alanındaki gelişmeler, eğitim-öğretimi sadece okulda gerçekleşen bir iş-uğraş olmaktan çıkarmış, yer ve zaman kavramının ötesinde yaşamın tüm evrelerinde sürekli gerçekleşen bir boyuta taşımıştır (Şişman, 2006).

Okulların öğrenme ve eğitimin gerçekleştiği tek yer olmaktan çıktığı, birçok kuruluşun, iş yerinin kendi eğitimlerini verdiği bu süreç, ülkelerin yeniçağın

gereksinimlerine ve ihtiyaç duyulan insan modelini yetiştirmek için yeni arayışlara girmelerine sebep olmuştur. Küreselleşme bağlamında eğitimin neoliberal politika ve uygulamaların etkisini daha fazla hissetmeye başladığı da görülmektedir. Otuz yıl öncesine kadar genel anlamda bir kamu hizmeti olarak görülen, devlet tarafından yürütülen eğitim, neoliberal politikaların etkili olmasıyla birlikte piyasa koşullarına terk edildiğine ilişkin eleştiriler de gelmeye başlamıştır (Apple, 2002). Bir yandan eğitime duyulan talebin yükselmesi diğer yandan çeşitliliğine ilişkin beklenti, devlet okullarının bu hizmeti sürdürmede yetersizliklerle karşılaşmasına sebep olmuştur. Sınıfların kalabalık olmasından, yoğun kentleşmeden ve refah seviyesindeki farklılaşmalardan kaynaklanan sebeple eğitimde özelleştirme kendini göstermeye başlamış ve bu yönde olumlu ve olumsuz olmak üzere pek çok görüş ortaya çıkmıştır.

İnsanların; küreselleşme ve koşullandırmalar karşısında kendi kimliği ile ayakta durabilmek, zorlamalara boyun eğmek yerine gerektiğinde karşı koymayı becerebilmek için beklenti ve ilgilerine cevap veren bir içeriğin, bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde verildiği okul yapılarına ihtiyaç duymalarına sebep olmuştur. Hem toplumsal dinamizme uyum sağlamak hem toplumun ihtiyaç duyduğu yeni bilgileri üretmek okulların önemli görevleri hâline gelmiştir. Gerek farklı eğitim talepleri gerekse nitelikli eğitime duyulan gereksinim, eğitim kurumlarının yeniden yapılanmasını ya da yeni programlar uygulamalarını zorlamaktadır.

Bilgi çağının son yıllarda öne çıkan özelliklerinden pozitivism ötesi yaklaşım diğer bir ifadeyle yorumlamacı anlayış, eğitimi ve eğitim programlarını da değişime tâbi tutmuştur. Pozitivist yaklaşımda esas olan; gerçekliğin basit, evrenin mekanik, gelecek ve yönün belli, ilişkilerin nedensel, değişimin nicel ve birikim şeklinde ilerlemesidir. Oysa pozitivism ötesi yorumlamacı paradigma; gerçekliğin karmaşık bir yapı olduğunu, görüldüğü gibi basit olmadığı gibi hiyerarşik bir düzen içermediğini, her şeyin birbiriyle ilintili holografik bir evren olduğunu, gelecek ve yönün belirsiz, ilişkilerin karşılıklı nedensellik içinde bulunduğu, değişimin morfojenetik, nesnellik diye bir şeyin olmadığı, bunun yerine farklı bakış açılarının esas olduğunu öne sürer (Şimşek, 1997).

Pozitivism ötesi yaklaşımlar, eğitimi ve öğrenmeyi etkileyerek bu kavramların farklılaşmasına sebep olmuş, süreçleri itibariyle dönüşmesini sağlamış ve yeni gelişmeleri doğurmuştur. Eğitim alanında pozitivism ötesi yaklaşımların öne

çıkardığı kuramlar; çoklu zekâ uygulamaları, yapılandırmacılık, işbirlikçi öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi kuramlardır. Bu kuramların temel ortak özellikleri, tüm eğitim uygulamalarında öğrencinin merkezde görülmesi, değişik bakış açılarının desteklenmesi, kişiye özgü farklılıkların dikkate alınması, iş birliğinin, dayanışma ve paylaşımın önemsenmesi, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkarılarak araştırma, sorgulama, eleştirme, analiz etme, anlamlandırma gibi bireyin yapılandırarak öğrenmesine önem vermeleridir. Öğretmenin bilgi aktarıcı konumdan çıkartılarak öğrencinin bilgiye ulaşmasına rehberlik eden konumuna yerleştirilmesi bir anlamda bir kolaylaştırıcı, bir yönlendirici olması, öğrenme sürecinde bireyin deneyimlerinin inanç, duygu, tutum ve düşüncesinin önemli olması, öğrenmenin biyokimyasal bir süreç olarak görülmesi, bu yaklaşımların belirgin özellikleri olarak dikkati çekmektedir.

Türkiye’de bulunan özel okulların da önemli bir kısmının bu programlara katılmakla beraber yerel düzeyde tanınmanın yetersiz olduğunu düşünerek uluslararası programları uyguladıkları; bu programların amaç, içerik, süreç ve çıktı bakımından uluslararası standartlar çerçevesinde değerlendirmelerine önem verdikleri görülmektedir. Bu programların başlıca bilinenlerinden birisi, IB programlarıdır. Eklektik bir biçimde birçok kuramın sentezlenmiş bir görünümünü temsil eden IB-PYP programı, hem belli standartlar belirlemek bakımından hem de okul yapı ve davranışlarını etkileyen bir çerçeve program olması bakımından önemli görülmektedir.

Bir okulun amacını yerine getirmesinin en önemli unsurlarından biri, o okulun kültürünü ve okulun yapı ve süreçlerini derinden etkileyen, uyguladıkları programlardır. Belli bir ya da birkaç eğitim modelini temel alan programların okul üzerindeki yansıması, okulun amaçlarının gerçekleştiğine işaret eden etkililik durumu ve kültürüne yaptığı katkıdır. Birçok özel okulda uygulanmakta olan PYP programının, okullar üzerindeki etkisi ve ne tür kültürel değişimler yarattığına ilişkin Türkiye’de yeterince araştırma bulunmaması bir eksiklik olarak görülebilir. IB-PYP ilke ve yöntemleriyle etkili okulu oluşturan faktörler ve okul kültürüne dair bilgi ve araştırmaların bu bağlamda ele alınması ve değerlendirilmesi önemlidir.

2.2. Bir Eğitim Alternatifi Olarak IB Programları

Uluslararası okulların 1924 yılından bu yana ortak bir programla hareket etmek ve yükseköğrenime geçiş için bir temel başvuru kaynağı oluşturmak hedefiyle bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, 1968 yılında İsviçre’de kurulmuştur. Kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak amacı; orta öğretim ya da yükseköğrenimini kendi ülkesinden farklı bir yerde sürdüren ve 2-3 yılda bir, başka bir ülkedeki başka bir okula transfer olan öğrencilerin dahil oldukları, müfredat programının evrensel ortak bir zemin içinde yürütülmesi, gezici genç nüfusa uygun ve uluslararası platformda kabul gören bir üniversite giriş yeterliliği sağlamak olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan müfredat, öğrencilerini geniş yelpazede beceriler ve uzmanlık edinmeye yönlendiren ve aynı zamanda onları, yüksek eğitimde uzmanlığa ilerletmeye hazırlayan liberal ama sıkı ve tutarlı bir program olarak kendini göstermiştir. Daha sonra IBO misyonunu büyüterek her yaştaki öğrencilere IB eğitimi vermeyi hedeflemiştir.

IBO öğrencilerin eğitimlerini üç farklı program uygulamak suretiyle gerçekleştirmektedir. Bunlar:

- 1) PYP (Primary Years Programme) : 3-12 yaş için İlk Yıllar Programı
- 2) MYP (Middle Years Programme): 12-16 yaş için Orta Yıllar Programı
- 3) DP (Diploma Programme): 16-19 yaş için Diploma Programı (IBO, 2007a).

Şubat 2012 tarihi itibarıyla dünyada 147 ülkede 3707 okulda, 3 ile 19 yaş arasında 1.557.000 öğrenci, üç farklı IB Programı’ndan birinin uygulandığı IB Okullarında eğitim görmektedir (IBO, 2012).

Bu okullar, dünyanın her yerinde kabul gören meslekler ve uluslararası ilişkiler içinde yaşayanlar için küresel bakış açısını esas almış fikirlerle oluşturulmuştur. Uluslararası Bakalorya Diploması, 1970 yıllarda Uluslararası Okullar Hareketi ve Uluslararası Okullar Birliği gibi adlarla örgütlenmiş, değişik yerlerde faaliyette bulunan topluluklar aracılığı ile tanınmaya başlamıştır. (IBO,2007a; IBO, 2006; Uçar, 2008). Uluslararası Bakalorya okullarında değişik kültürlerden gelen öğrencilere yönelik bir müfredat hazırlamıştır. Bu müfredat küresel niteliğe sahip öğretmen ve yöneticiler aracılığı ile işlenmektedir (IBO,2007a; Uçar, 2008).

IBO organizasyonu Afrika-Asya –Ortadoğu Bölgesi, Asya-Pasifik Bölgesi, Latin Amerika Bölgesi ve Kuzey Amerika- Karayip Bölgesi olmak üzere dört bölgeye ayrılarak hizmetlerini sürdürmektedir. Tablo 1’de IB okullarına ilişkin istatistiklerden de anlaşılacağı gibi en fazla okul Kuzey Amerika- Karayip Bölgesi’nde en az okul ise Latin Amerika Bölgesi’nde bulunmaktadır.

Tablo 1. IB Okulları İstatistikleri

	Afrika-Asya-Ortadoğu Bölgesi	Asya-Pasifik Bölgesi	Latin Amerika Bölgesi	Kuzey Amerika ve Karayip Bölgesi	Toplam
Sadece PYP Uygulayan Okullar	72	148	32	404	656
Sadece MYP Uygulayan Okullar	21	24	9	421	475
Sadece DP Uygulayan Okullar	602	250	256	760	1868
Üç Programı da Uygulayan Okullar	84	71	36	30	221
PYP ve MYP Uygulayan Okullar	27	23	18	43	111
PYP ve DP Uygulayan Okullar	42	67	21	7	137
MYP ve DP Uygulayan Okullar	43	17	12	166	238
Toplam	891	600	384	1831	3706

Kaynak: www.ibo.org adresinden alınmıştır.

Bilinen özellikleri ile IBO okullarının eğitim felsefesi; kültürlerin birbiri ile ilişkisi ve anlayışını kapsayan, saygı aracılığı oluşturulmuş yaşanası bir dünyayı oluşturacak, sorgulama yapabilen bilgi ve empati sahibi gençler yetiştirmektir.

Yukarıda ifade edilen amaç doğrultusunda IBO, uluslararası alanda geçerli olan eğitim müfredat içerikleri geliştirmek için dünyadaki tüm ülke, devlet ve kuruluşlarla işbirliği içinde çalışmaktadır (IBO,2007a).

Türkiye’de ikisi uluslararası olmak üzere toplam 44 okul, IBO programlarını kullanmak için resmî yetki almıştır. Bu okullardan 11’i PYP’yi, 7’si, MYP’yi ve 26’sı DP’yi uygulamak üzere resmî olarak uygulama yetkisi onayı almıştır. Bunun

yanında onaylanmayı bekleyen aday okul statüsünde 14 okul daha bulunmaktadır (IBO,2013) .

Bu çalışmadaki temel amaç okul öncesi ve ilköğretimin ilk 5 yılını kapsayan program olduğundan, yalnızca “PYP” detayları ile açıklanmaktadır.

2.3. IB PYP Programının Temelleri

PYP, 1990’larda bir grup uluslararası eğitimcinin (Viyana Uluslararası Okulundan Kevin Bartlett, Lyford Cay Uluslararası Okulundan Paul Lieblich, Lausanne Eyalet Amerikan Okulundan Robert Landau ve Kopenhag Uluslararası Okulundan Susan Stengal) parlak fikri olarak ortaya çıkmıştır. Uluslararası okullar için “en iyi uygulamalar” çerçevesine dayalı olarak öğrencileri uluslararası dünyaya hazırlamak için oluşturulmuştur (IBO,2007a). Çerçeve, beş temel unsurdan oluşmaktadır: kavramlar, bilgi birikimi, beceriler, tutumlar ve eylem. Bilgi birikimi unsuru, küresel önemdeki altı disiplinlerüstü tema içindeki sorgulamalar aracılığıyla geliştirilir ve altı konu alanı tarafından desteklenip dengelenir. Öğrencilere MYP ve DP programlarına katılma tercihi sunan okulların aksine bir PYP ilköğretim okuluna katılan her öğrenci, Uluslararası Bakalorya Programı’na dahil olmaktadır.

PYP; 3-12 yaş arası öğrenciler için anlamlı, düşünmeye zorlayan ve ilgi çekici, disiplinlerarası bir öğretim programı yaratmak için uluslararası okullardaki zengin bilgi ve deneyim birikimini, değişik ulusal programlarda var olan başarılı araştırma ve uygulamalarla bütünleştirmeyi amaçlar. PYP; bilginin tek başına yeterli olmadığını, bunun yanında uygun kavramların, becerilerin ve tutumların da geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Program, öğrenilmesi gereken bilgileri sıralamak yerine, hem öğrencilerin hem de öğretmenin etkin bir şekilde sorgulama yaptıkları bir sınıf iklimi yaratmayı amaçlamakta ve belirlenen öğrenen profiline ulaşan, uluslararası özellikler taşıyan insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir.

IBO, Öğrenen Profilini uluslararası bir öğrencinin neyi temsil ettiğinin bir örneği olarak geliştirmiştir. Öğrencilerin aşağıdaki özelliklere sahip olduklarında, nereli olurlarsa olsunlar, “hep çeşitli” olan bir dünyanın zorluklarını karşılamaya hazır olacaklarına dair inançları vardır.

PYP’nin, uluslararası bir kişinin en önemli 10 eğilimi olarak tanımladığı ve hayati soru olarak gördüğü “Öğrencilerin ne öğrenmelerini istiyoruz?” sorusuna yanıt

sağlayan öğrenen profili, programın önemli bir boyutudur. Özünde, öğrencilerin nasıl araştıran-sorgulayan, düşünen, iletişim kuran, riski göze alan, bilgili, ilkeli, duyarlı, açık görüşlü, dengeli ve dönüşümlü düşünen olacaklarını öğrenmeleri beklenmektedir. Bu açıdan müfredat, öğrencileri bu özellikleri yansıtan insanlar haline gelmeye doğru götürmeye odaklanmaktadır (Singh, 2002). Bütün “Uluslararası Bakalorya” (IB) programlarının hedefi, toplumsal anlamda insan olma bilincine sahip, gezegenimizi koruma misyonunu herkesle birlikte paylaştığının farkında olan, uluslararası platformda düşünce sahibi bireyleri yetiştirerek daha iyi ve barışçıl bir dünyanın yaratılmasına yardımcı olmaktır.

IB Öğrencileri aşağıdaki özelliklere sahip olmaya çalışırlar:

- Araştırmacı bireyler olarak doğuştan sahip oldukları merak duygusunu geliştirirler.
- Sorgulama ve araştırma yapmak için gereken yetenekleri edinirler ve öğrenme sürecinde bağımsız olarak hareket ederler. Öğrenmekten zevk duyarlar ve bu öğrenme aşkı tüm yaşamları boyunca sürer.
- Bilgili bireyler olarak bölgesel ve küresel önemi olan kavramları, düşünceleri ve problemleri araştırırlar. Böylece, geniş içerikli ve dengeli disiplinler vasıtasıyla derinlemesine bilgi kazanır ve bu şekilde bir anlayış geliştirirler.
- Düşünen bireyler olarak eleştirel ve yaratıcı düşünce yetenekleriyle karışık sorunların farkına varıp üzerinde düşünür, mantıklı ve ahlaki kararlar alırken inisiyatif kullanırlar.
- İletişim kurabilen bireyler olarak düşünceleri ve bilgiyi birden fazla dilde ve çeşitli iletişim yollarını kullanarak kendilerinden emin ve yaratıcı bir biçimde ifade edebilirler.
- İlke sahibi bireyler olarak kişilere, gruplara ve toplumlara değer verme anlamında sağlam temellere kurulmuş bir doğruluk, adalet ve saygı anlayışının yanı sıra güvenilirlik ve dürüstlikle hareket ederler. Kendi davranışlarının ve bunların yol açtığı sonuçların sorumluluğunu üstlenirler.
- Açık fikirli bireyler olarak kendi kültürlerini, kişisel tarihlerini anlayarak bunlara değer verirler. Ayrıca başka kişilerin ve toplulukların bakış açılarına, değerlerine ve geleneklerine açıktırlar. Bir soruna farklı bakış açılarından

bakmaya ve onu bu şekilde değerlendirmeye alışkındırlar ve edindikleri tecrübeyle kendilerini geliştirmeye isteklidirler.

- Özenli bireyler olarak başkalarının duygularına, ihtiyaçlarına kendilerini o insanların yerine koyarak şefkatle ve saygı çerçevesinde yaklaşırar. Kendilerini başkalarının yaşamlarında ve çevrede gerçek bir değişiklik yapmaya adarlar.
- Risk alan bireyler olarak bilinmeyen ve belirsiz durumlara cesaret ve öngörü ile yaklaşırar. Yeni görevleri, fikirleri ve stratejileri keşfetme özgürlüğüne sahiptirler. Cesurdurlar, kendi inandıklarını dile getirirler.
- Dengeli bireyler olarak kendilerinin ve başkalarının iyiliğini sağlayabilmek adına zihinsel, fiziksel ve duygusal dengenin öneminden haberleri vardır.
- Düşünceli bireyler olarak kendi eğitimlerine ve yaşantılarına dikkat ederler. Eğitimlerini ve bireysel gelişimlerini destekleyebilmek adına kendi güçlü yanlarını ve sınır noktalarını anlama ve değerlendirme kabiliyetine sahiptirler (IBO,2007a).

2.3.1. IB PYP'yi Uygulama Süreçleri

IB programlarını uygulayan okulların, IBO'nun belirlediği uygulama standartlarına uyararak ve öğrenimi iyileştirmek ve okul topluluğuyla kültürünü güçlendirmek için kurumsal değişikliklerde bulunmak üzere uygulamalarda bulunması beklenmektedir. IBO, okul topluluğunu oluşturan kesimlerin dönüşümlü düşünmeye, uygulamayı geliştirmeye ve uzun vadeli sürdürülebilir değişime kendini adanmasını önemli görmektedir (IBO,2007b).

PYP'yi uygulayan okulların müfredatı, okulun sorumluluk üstlendiği bütün öğrenci etkinliklerini içermektedir çünkü bütün bu etkinliklerin, öğrencinin öğrenimi üzerine etkisi olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenlerin de öğrenen olmaları; kendi uygulamaları, üzerinde çalıştıkları içeriğe dair anlayışları üzerinde kafa yormaları, bunları geliştirmeye devam etmeleri beklenmektedir.

IBO, PYP'yi uygulamak isteyen okullara belli yetkilendirme aşamalarından geçerek uygulama olanağı tanımakta, programı, herkesi içine alacak biçimde uygulamalarını beklemektedir. PYP'nin bir okulda bir "merkez" program ya da

"uluslararası bölüm" olarak uygulanması gibi bir durumu kabul etmemektedir (IBO,2007b).

2.3.1.1. İnceleme Aşaması

IBO programın uygulamasına dair istekleri, başvuruyu takip eden ilk adım olarak okulun, PYP felsefesini ve müfredatını, bunların okulda nasıl yorumlanıp uygulanabileceğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceklerini belirlemek amacıyla incelenmesini beklemektedir. Programın uygulanmasının olası sonuçları hakkında esaslı bir fizibilite çalışması yürütülürken IBO'nun bölge ofislerinin düzenlediği giriş seminerleri ve eğitim çalıştayları ayrıca program hakkında önemli bilgi sağlamaktadır. Okulların, kendi bölgelerindeki PYP'yi uygulayan okullar ile irtibat kurarak program hakkında ziyaret yoluyla görüşmeleri IBO tarafından beklenmektedir.

Bu inceleme aşamasının en az altı ay sürmesi ve bu süre boyunca okul direktörünün ve yönetim kurulunun; okul müdüründen, öğretmenlerden ve velilerden destek alması beklenmektedir. Okul, PYP'yi uygulamaya karar verirse okulun; bu aşamada gelecekteki PYP koordinatörünü belirlemesi, programın nasıl uygulanacağını planlaması ve PYP koordinatörüne, öğretmenlere yönelik eğitimleri başlatması gerekmektedir. PYP koordinatörü de dahil olmak üzere bütün öğretmenlerin, IBO'nun onayladığı eğitimlere katılmaları, ayrıca ilköğretim okulu müdürünün de başlangıç eğitimine katılması zorunluluğu bulunmaktadır (IBO, 2007b).

Okullar daha sonra başvuruya eklenmek üzere gerekli olan başvuru ücreti, programı uygulamaya dair isteği belirten formu ve gerekli destekleyici belgeler olarak nitelenen yönetim kurulu kararı, mali durum belgesi gibi materyalleri hazırlayarak bölge ofisine teslim ettikten sonra izin için beklemeye geçmektedirler.

2.3.1.2. Adaylık Aşaması

Bir okul, bölge ofisinden aday okul olarak PYP'yi uygulama iznini aldıktan sonra okul, programı uygulamak üzere hazırlıklarını yapmaya devam eder. Bu aşamada PYP'yi uygulamak üzere gerekli bütün süreçlerin ve kaynakların

hazırlanarak öğretmenlerin eğitimlerinin, müfredat gelişiminin sağlanması ve öğretmenlere, müfredatın hem yatay hem de dikey olarak ifade edilmesi için ortaklaşa plan yapmaları beklenmektedir. Bütün PYP adayı okulların, bölge ofisinin rehberliği doğrultusunda, programı en az bir yıl deneme amacıyla okutması gerekmektedir. Bu süreçte çevrimiçi bazı etkinlikler ile iletişim sıkı tutulmakta, öğretmenlere ve yöneticilere rehberlik edilmektedir. Bir sonraki aşama olan yetkilendirme ziyaretinden önce bir danışma ziyaretinde bulunulması şartı koşulmaktadır. Bu ziyaret, bu aşamada ya da son aşamada gerçekleşebilmektedir (IBO, 2007b).

2.3.1.3. Yetkilendirme Aşaması

Okul, aday okul olarak programı en az bir yıl uyguladıktan sonra IBO tarafından görevlendirilmiş bir ekip tarafından yetkilendirme amacıyla okula bir ziyaret gerçekleştirilmektedir. Yetkilendirme ziyareti, aday okulun gerçekten samimi olarak uluslararası eğitim konusunda mükemmeliyete ulaşmaya çalıştığından, özellikle de PYP'nin felsefesine adanmış olduğundan emin olmak için gerçekleştirilmektedir. IBO'nun ziyarete gelen ekibinin, ayrıca okulun, programı okutmak üzere hazır olduğundan emin olmaya ve okulun planlamasının sistematik ve kapsamlı olduğunu doğrulamaya çalışması öngörülmektedir (IBO, 2007b).

Bu yetkilendirme ziyaretindeki amaç, genelde bireysel olarak öğretmenleri, yöneticileri değerlendirmekten çok PYP'nin üzerine inşa edildiği eğitim ilkelerinin ve uygulamalarının aday okullarca sürdürüleceğinden ve daha ileriye götürüleceğinden emin olmak üzere gerçekleştirilir.

Aday okul, IBO'nun ziyarete gelen ekibin önerilerinden yararlanmakta ve uygulamaya dair planları hakkında geri bildirim edinirken ziyarete gelen ekip, okulun PYP'ye olan bağlılığı ve PYP'yi uygulama yetkisi hakkında bilgi toplayıp uygulama yetkisi onayını buna bağlı olarak vermektedir.

Programın öğretilmesine dair tam yetkinin elde edilmesinden üç yıl sonra başlayan ve sonra her beş yılda bir yapılan programın değerlendirilmesi ise düzenli, önceden belirlenmiş aralıklarda gerçekleşmesi bir temel zorunluluk olarak görülmektedir.

2.3.2. PYP'ye Göre Çocuklar Nasıl Öğrenirler?

PYP'de öğrenmenin, yalnızca okulda öğrenci için yapay ve zorlama olduğunda değil öğrencinin etrafındaki dünyanın gerçek bir parçasıyla bağlantılı olduğunda bilgi ve becerinin edinilmesinin, anlamının ise ilgili konunun araştırılması bağlamında en iyi şekilde gerçekleştiğine inanılmaktadır.

Bu öğrenme anlayışı, PYP müfredat modelindeki çocukların nasıl öğrendiklerine dair görüşler; Vygotsky, Bruner ve Gardner gibi eğitim teorisyenlerinin görüşlerini esas alınması ile oluşturulmuş ve öğrencinin hali hazırdaki bilgisi ile yeni edineceği bilgiler arasında bağlantılar kurması yoluyla oluşturduğu anlam olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin odak noktasının, öğrenenlerin mevcut bilgileri ve yeni deneyimler arasında bireysel öğrenme tarzlarıyla bağlantı kurabilmeleri için değişmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. PYP'de, öğrencilere özellikle düzenli sorgulama yoluyla öğrendiklerini anlamlandırmaları ve anladıklarını mükemmelleştirmeleri için olanaklar tanınarak yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli olan sorgulama; pek çok değişik boyutta, kimi zaman tek başlarına, kimi zaman eşli ya da büyük grupların içinde birlikte çalışabilmelerini içerir (IBO,2007a).

PYP'de, çocukların kendi tecrübelerine ve daha önce öğrendiklerine dayanarak dünyanın nasıl işlediğine dair inançları olduğu kabul edilmektedir. Bu inançlara, modellere, kavramlara yeni tecrübeler ve öğrenilenler ışığında tekrar geri dönülmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Hayatı ve içinde yaşanılan dünyayı anlamlandırmaya çalışırken dünyanın sürekli nasıl işlediğine dair kişisel modellerin sürekli oluşturulduğu ve sınama, onaylama ya da değiştirip düzenleme döngüsü içinde durmadan dolaşıldığı belirtilerek bunun da ancak çocukların, PYP programındaki temaları araştırarak sorgulamalarının sonucu olarak gerçekleşebileceği ileri sürülmektedir (IBO,2007a).

PYP'ye göre sorgulama, en geniş anlamıyla, öğrenciler ya da öğretmen tarafından başlatılan ve öğrencileri, mevcut anlama düzeyinden yeni ve daha derin bir anlama düzeyine götüren süreç olarak tanımlanmıştır. Bu tanımın şu anlamları içerdiği düşünülmüştür:

- Araştırma, merak etme ve sorgulama
- Deneme, olasılıklarla oynama
- Daha önce öğrenilenlerle şimdi öğrenilenler arasında bağlantı kurma
- Tahmin yürütme ve ne olduğunu anlamak için kararlı biçimde hareket etme
- Veri toplama ve bulguları rapor etme
- Mevcut fikirleri açıklığa kavuşturma ve olaylarla ilgili algıları yeniden değerlendirme
- Kavramın uygulanması yoluyla anlamayı derinleştirme
- Kuram oluşturma ve kuramları sınama
- Araştırma yürütme ve bilgi arama
- Bir tavrı/tutumu benimseme ve savunma
- Sorunları çeşitli yollarla çözme (IBO,2007a)

Sorgulamanın, dünyayı anlamlandırma çabasıyla çevreyle etkin biçimde ilgilenmeyi ve buna bağlı olarak karşılaşılan tecrübeler ve toplanan bilgiler arasındaki bağlantılar üzerinde dönüşümlü düşünmeyi içerdiği kabul edilmektedir. Sorgulamanın; ister erken çocukluk döneminde (3-5 yaş) oyun ile olsun, ister ilköğretimin geri kalan yıllarında daha resmi biçimde yapılandırılmış öğrenim ile olsun, bilginin sentezini, analizini ve işlenmesini kapsadığı belirtilmektedir.

Farklı yaş aralıklarında farklı özellikler gösterdiği vurgulanan sorgulamanın; öğretmenlerin, öğrencilerin başlattığı ya da içinde buldukları ve devam eden araştırmalara ve incelemelere dikkatle katılmasını ve bunları izlemesini gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özellikle yaşı daha küçük öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri şaşırtmak, meraklandırmak ve amaca yönelik oyunlara özendirmek için teşvik ederken öğrenme ortamının rolü hakkında özenli ve dikkatli olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Pek çok sorgulama biçimi olduğu, bunun ise öğrencilerin samimi meraklarına, dünya hakkında daha çok şey öğrenme isteklerine ve ihtiyaçlarına dayandığı belirtilmiştir. En yüksek verime sahip sorgulamaların mevcut bilgiden geldiği kabul edilmektedir. Sorgulamayı besleyen bilgi temelinin ev, sınıf, okul ve

topluluk gibi öğrenme ortamlarının yapısından, özellikle velinin ve öğretmenin örneklemediği davranıştan, öğrencilerin anlamlı katılımından geldiğine inanılmaktadır.

Bir sorgulama ortamını başarılı kılanın, biçim değil altında yatan öz olduğu vurgulanmaktadır. Devamlı öğrenmeyi desteklemek için birçok farklı yol olduğu gibi iletişimi teşvik etmek için de birçok farklı yolun varlığı kabul edilmektedir. Sorgulama sınıflarının her zaman çocukların zekâlarını ilginç fenomenleri keşfetme ve soruşturmaya dahil etmeyi içermesini, çocukların kendi en iyi öğrenme yollarını bulmalarına izin vermenin onlara ve yardım etmenin esas olması gerektiği belirtilmektedir (Ash,D., Kluger-Bell, B. 1999).

PYP programı, küçük çocuklardaki doğuştan var olan merak duygularını esas alarak, çocukların aktif bir şekilde araştırma ve sorgulama yapan ve tüm yaşamları süresince birer öğrenen olmalarını yönünde destek veren bir çerçeve sunmaktadır (IBO,2007a).

2.3.3. PYP'nin Müfredat Tanımı

PYP, birbiriyle bağlantısı olan açık uçlu soru şeklinde ifade edilmiş üç öğeden oluşmaktadır. Okulun ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenimi açısından kendi uygulamalarını da derinlemesine düşünmeleri için oluşturulmuş programın yazılmış halinde çocuklara yönelik kullanılan bir dil yerine , “biz” kavramı tercih edilmiştir.

Soruları bu biçimde sunmanın gerekçesi, öğretmenleri bu soruları benzer yolla öğrencilere sunmaya yönlendireceği, böylece onlara müfredat çerçevesi ve PYP'nin benzersizliği hakkında bilinçlenme ve doğrudan kendi öğrenmeleri hakkında düşünme fırsatı tanıyacağı şeklinde açıklanmaktadır.

Düşünme fırsatı sağlayacağı ön görülen sorular;

- 1) Ne öğrenmek istiyoruz?
- 2) En iyi nasıl öğreniriz?
- 3) Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz?

Şeklinde ifade edilmiştir. Birinci soruda yazılı müfredat, ikinci soruda öğretilen müfredat ve üçüncü soruda ise ölçülen müfredat ele alınmaktadır. Bu sorularla

programın yazılı, öğretilen, ölçülen ve değerlendirilen diye adlandırılan boyutlarına şekil verilmektedir.



Şekil 1. PYP'nin Müfredat Tanımı

2.3.3.1 PYP'nin Müfredat Çerçevesini Oluşturan Öğeler

2.3.3.1.1. Yazılı Müfredat

PYP' de yazılı müfredat, "Ne Öğrenmek İstiyoruz?" sorusuna karşılık gelmekte ve beş temel öge bulunmaktadır. Bunlar; bilgi, kavram, beceri, tutum ve eylem olarak ifade edilmektedir. PYP' de temel bilgiler ve beceriler edinme, kavramsal boyutta anlayış geliştirme, olumlu tutumlar kazanma ve sorumluluk içeren eylemler arasında bir denge tutturulmaya çalışılmaktadır.

2.3.3.1.1.1. Bilgi

PYP'de bilgi ögesi, "Öğrencilerin ne hakkında bilgi sahibi olmalarını istiyoruz?" sorusuyla karşılanmaktadır. Uluslararası Bakalorya Programı, bütün okulların yerel, bölgesel ve ulusal eğitimsel topluluklarının beklentilerini başarıyla karşılamak için onların gereksinimlerini teşhis etmektedir. "Herkes tek beden elbise" yaklaşımına göz yummamaktadırlar. Program küçük çocuklardaki doğuştan var olan merak duygularını esas alarak, çocukların aktif bir şekilde araştırma ve sorgulama yapan ve tüm yaşamları süresince birer öğrenen olmalarını yönünde

destek veren bir çerçeve sunmaktadır (IBO,2007a). Öğretilen müfredatla ilgili kararlar yerel okula bırakılmaktadır. Bununla birlikte, IBO'nun hem öğrenme hem de öğretmenin en iyi uygulamalarına dair güçlü inançları vardır.

PYP modeli; IBO'nun temel amacını ve öğrenme sonuçlarına destek olan, bilgi bütünü tutarlı bir biçimde şekillendiren, esneklik içeren ve yorumlanabilen bir yazılı müfredatın ana maddeleri kapsamına vurgu yapmaktadır. Günümüzde birçok ülke programında geleneksel olarak yer alan dil, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, kişisel ve sosyal eğitim, beden eğitimi ve sanat derslerinin önemi kabul edilmektedir. Bunlar PYP program çerçevesinin bölümleri olarak ele alınmakta, "Kapsam ve Sıralama" adı altında her yaş için ayrı genel beklentiler olarak sıralanmaktadır. Bunlar, okullara örnek olarak sunulur. Bazı okullar, bu kapsam ve sıralama çalışmalarını edinse de diğer PYP okulları, yerel ya da ulusal tabanda hazırlanmış derse dayalı müfredatları kullanmayı tercih edebilmektedir. PYP'de bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) ayrı bir ders olarak görülmez ancak müfredat boyunca öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak kabul edilir. Buna bir örnek olarak Tablo 2'de- 7-9 yaş grubuna ilişkin Matematik Kapsam ve Sıralamasına yer verilmiştir (IBO, 2005c).

Tablo 2. 7-9 Yaş Matematik Kapsam ve Sıralaması

Veri İşleme: İstatistik Ve Olasılık
Öğrenciler alt kümeleri olan kümeleri tartışacaklar, karşılaştıracaklar ve oluşturacaklardır. Bir araştırma tasarlayacaklar ve veriyi daha büyük miktarları gösteren ölçekler olan çubuk grafik üzerinde işleyip yorumlayacaklardır. Bir veri tabanındaki bilgiyi kullanacaklardır. Bir takım verideki durumu bulacak, tanımlayacak ve açıklayacaklardır. Matematiksel açıdan adil ve adil olmayan oyunların sonucunu belirlemek için olasılıktan faydalanacaklardır.
Ölçme
Öğrenciler biçimsel yöntemleri ve standart ölçü birimlerini kullanarak uzunluk, kütle, zaman ve sıcaklık hakkında fikir yürütecek, adlandıracak ve karşılaştıracaktır. Doğruluk için küçük ölçü birimleri (cm, mm, °C) dahil uygun araçları ve ölçü birimlerini belirleyeceklerdir. Ayrıca standart olmayan ölçü birimleri kullanarak çevreyi ve alanı tahmin edecek, ölçecek, adlandıracak ve karşılaştıracaklardır. Öğrenciler paranın toplanması ve çıkarılmasını örneklendirecek ve zamanı dakika, saniye olarak okuyup yazabileceklerdir.
Şekil ve Uzay
Öğrenciler düzgün ve düzgün olmayan poligonları, iki boyutlu şekillerdeki benzerliği bulmak dahil, sıraya koyacak, tanımlayacak ve örneklendirecektir. Yansıtıl ve dönel simetri eksenlerindeki doğru ve eksenleri tanıyacaklar, açığı bir dönüş ölçüsü olarak anlayacaklar ve koordinatları kullanarak özellikleri grafik kağıdına yerleştireceklerdir.
Örüntü ve İşlev
Öğrenciler sayı sistemlerindeki örüntüleri bulacak, tanımlayacak ve analiz edeceklerdir. Çarpma ve bölmedeki örüntü ve kuralları, toplama ve çıkarma ile olan bağlantıyla beraber tespit edeceklerdir. Çarpmayı bir dizi olarak örneklendirecekler ve problemleri çözerken sayı örüntülerini kullanacaklardır.
Sayı
Öğrenciler 1000'e kadar olan sayıları okuyacak, yazacak, tahmin edecek, sayacak, karşılaştıracak ve sıraya koyacak, 10 sayı tabanındaki anlayışı binlere genişletecektir. Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme problemlerini çözmek için çeşitli yöntemler kullanacak ve tanımlayacak, çözümleri mantığa uygun biçimde tahmin edeceklerdir. Manipülatifleri, matematik terimleri ve kesir notasyonunu kullanarak kesirleri karşılaştıracaklardır.

PYP'de öğrencileri birbirinden ayrı, tek tek eğitmenin, gerekli olsa da yeterli olmadığı, değişik şekilde öğrencilerin disiplinlerüstü bağlantılı, farklı olan dersleri birleştirecek yöntemler bulması ve öğrenip edindiklerini günlük hayatta uygulaması önemli görülmektedir. Ernest Boyer'in (1995) görüşleri, PYP'nin geliştirilmesinde yol gösterici olmuştur. Boyer, çalışmasında öğrencilerin, paylaşılan insan deneyimlerini temsil eden bir dizi tema arayışına girmesini önerir. Yazar bunu "özdeki benzerlikler" olarak adlandırmaktadır (Boyer 1995). Bu insan benzerlikleri fikrine dair çeşitli bakış açılarını temsil eden münazara ve tartışmalar sonucunda altı

adet disiplinlerüstü tema seçilmiştir; bu temalar uluslararası eğitim programı bağlamında hayati kabul edilmektedir.

IBO'nun Diploma ve Orta Yıllar Programlarının aksine, PYP; dünyadaki herhangi bir uygulama yetkisine sahip okuldaki Sorgulama Programı'ndan yararlanmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, PYP'nin disiplinlerüstü temaları okul genelindeki bu çerçevede, gereksinilen müfredatın birleştirilmesine izin verirken uluslararası ilgisi bulunan altı bölüme ayrılmaktadır. Programdaki ünite, dersler ve etkinliklerin disiplinlerüstü temalara göre planlanması yapılmakta ve bu yolla uygulamada ortaklık sağlanmaktadır. Disiplinlerüstü temalar şunlardır:

- Kim Olduğumuz: Kişinin kendi doğasının, inançlarının ve değerlerinin; kişisel, fiziksel, bilişsel, psiko-sosyal sağlığın; ailelerin, arkadaşların, toplulukların ve kültürlerin; hak ve sorumlulukların, insan olmanın ne anlama geldiğinin keşfi
- Bulduğumuz Yer ve Zaman: Yer ve zamandaki konumlandırmanın, kişisel tarihlerin, yerel ve küresel açılardan tarih ve coğrafyanın, evlerin ve seyahatlerin, insanlığın keşifleri, araştırmaları ve göçlerinin; bireyler ve uygarlıkların katkılarının keşfi
- Kendimizi İfade Etme Yolları: Kişinin kendi doğasının, fikirlerinin, hislerinin, inançlarının ve değerlerini dil ve sanatlar aracılığıyla keşfetme ve ifade etme yollarının araştırılması
- Dünyanın İşleyişi: Tabiat ve yasaları hakkında sorgulama, (fiziksel ve biyolojik) tabiat ile insanlar arasındaki etkileşim, insanların bilim ilkelerinden anladıklarını nasıl kullandıkları, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sosyal ve çevre üzerindeki etkisi
- Kendimizi Düzenleme Biçimimiz: İnsan sistem ve topluluklarının; çalışma dünyasının, bunun doğasının ve değerinin, istihdam ve işsizliğin ve bunların bize ve çevremizdeki dünyaya etkisinin keşfi
- Gezegeni Paylaşma: Diğer insanlarla ve diğer canlılarla sınırlı kaynakları paylaşma hususunda kişinin hak ve sorumluluklarının ve bunların içinde ve arasındaki ilişkilerin keşfi (IBO,2007a).

Tablo 3. Sorgulama Ünitesi

Disiplinlerüstü Tema:	Kim Olduğumuz
Sorgulama Ünitesinin Başlığı:	Arkadaşlarım
Ana fikir:	Arkadaşlarım yaşadığım sosyal çevrenin bir parçasıdır.
Sorgulanacak Olanlar	
	Arkadaşlara ihtiyaç duyma nedenlerimiz
	Arkadaşlarımızla benzer ve farklı yönlerimiz
	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı korumanın yolları

PYP'nin ilköğretim sınıflarında bir sene süresince altı disiplinlerüstü temada altı sorgulama ünitesi işlenmesi gereklidir. Anaokulu düzeyinde ise bir senede en az dört sorgulama ünitesinin tamamlanması beklenmektedir. Bir örneği Tablo 3'te verilen sorgulama ünitelerinin süreleri, öğretmenlere bağlı olmakla birlikte genellikle dört ile altı hafta kadar sürmektedir.

Tüm okul yaklaşımı gözetilerek hazırlanan sorgulama ünitelerinin; çocuklar için ilgi oluşturan ve anlamlı, disiplinlerüstü temalarla ilgili, düşünmeyi sağlayacak bir kapsamda olması gerekmektedir. Her sınıf düzeyi için hazırlanan sorgulama ünitelerinde, diğer derslerle paralel hale getirilmiş hem yatay, hem de anaokulu sınıfları, 1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıflarının bağlantısı kurulmuş bir şekilde dikey bütünlük sağlanmaktadır (Tablo 4) (IBO,2007a).

Tablo 4. Örnek Dikey Planlama

Disiplinlerüstü Tema: Kim Olduğumuz	
Sınıf	Sorgulama Üniteleri
Anasınıfı	Öğreniyorum
1.Sınıf	Arkadaşlarım
2.Sınıf	Sağlıklı Bedenler
3.Sınıf	İlişkiler
4.Sınıf	Çocuk Olmak
5.Sınıf	Dengeli İnsan

Tablo 4'te görüldüğü gibi aynı disiplinlerüstü temada (Kim Olduğumuz) birbiriyle bağlantısı kurulmuş, bütünü esas alan bir planlama yapılmıştır. Ana sınıflarından 5. sınıfa kadar gittikçe derinleşen sorgulama ünitesi dikey olarak planlanmıştır.

Planlamalar her sınıf seviyesinden ve branş öğretmenlerinin katılımından oluşmuş bir ekiple yapılmaktadır. Sorgulama ünitesi, her yıl sorgulama üniteleri ve derslerin bağlantılarını gözden geçirecek şekilde ele alınmaktadır. Bu planlama toplantılarını eğitim devam ederken sürekli yeni toplantılar izlemekte, aynı sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ünitenin işleyişine yönelik sürekli görüşme halinde olmaları gerekmektedir. Her sorgulama ünitesi bitiminde planlamayı yapan ekibin sürekli bir araya gelerek ünitenin işlenmesine, üniteye yaşanan sorunlara ve değişikliklerine neler olmasına dair fikir alışverişinde bulunmaları beklenmektedir. Öğrencilerin üniteye en çok sevdikleri ya da hiç sevmedikleri etkinliklerin neler olduğu da yine beraber ele alınmaktadır. IBO her bir Sorgulama Programı ünitesini değerlendirirken aşağıdaki kriterlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (IBO, 2007a):

- Önemli: Ünite anlamlı, önemli yaşam deneyimlerinin anlaşılmasına ve dolayısıyla bütün temanın özünün anlaşılmasına katkıda bulunmalıdır.
- İlgili: Öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine bağlı olmalı ve dolayısıyla öğrenmeyi öğrenciler için daha anlamlı bir bağlama yerleştirmelidir.
- Merak uyandıran: Ünitelerin öğrencilerin ilgilerini çekecek ve onları etkin olarak kendi öğrenmelerine dahil edecek potansiyeli olmalıdır.
- Düşünmeyi Zorlayan: Eğitim programı çalışmaları, öğrencilerin ön bilgi ve deneyimini genişletmelidir.

IBO Müfredat Merkezine okullar tarafından hazırlanmış sorgulama programının bir örneği gönderilmektedir. IBO Müfredat Merkezindeki çevrimiçi müfredat havuzunda toplanan programlar, PYP uygulayan öğretmenlerce kaynak olarak kullanılabilir.

2.3.3.1.1.2. Kavramlar

“Öğrencilerin neyi anlamalarını istiyoruz?” sorusu ile vurgulanan kavramlar, yazılı müfredatın ikinci unsurudur. PYP; önemli konuların anlaşılması yönünde verilen eğitimin, genelde bilgilerin teker teker ezberlenmesi ve bağlam dışı becerilerde ustalık kazanılması yolunda feda edildiğini, müfredatın yayılması ve

Tablo 5. Sorgulamayı Destekleyen Anahtar Kavramlar ve Sorular

Şekil	
Anahtar Soru	Neye benziyor?
Tanım	Her şeyin gözlemlenebilir, tanımlanabilir, betimlenebilir ve sınıflandırılabilir özellikleri olan bir şekli olduğu anlayışı.
Gereke	Bu kavram; gözleme, tanımlama, betimleme ve sınıflandırma yeteneği bütün disiplinlerde insan öğreniminin temeli olduğu için seçilmiştir.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Özellikler, yapı, benzerlikler, farklılıklar, örüntü
İşlev	
Anahtar Soru	Nasıl çalışıyor?
Tanım	Her şeyin incelenebilecek bir amacı, görevi ve davranış biçimi olduğu anlayışı.
Gereke	Bu kavram; her şeyin işlevini, görevini, davranışını ve çalışma yollarını çözme yeteneği bütün disiplinlerde öğrenimin temeli olduğu için seçilmiştir.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Davranış, iletişim, örüntü, rol, sistemler
Sebe-sonuç	
Anahtar Soru	Neden böyle?
Tanım	Hiçbir şeyin öylesine meydana gelmediği, işleyen sebep-sonuç ilişkilerinin olduğu ve hareketlerin sonuçlar doğurduğu anlayışı.
Gereke	Bu kavram; öğrencilere "Neden?" sorusunu sordurmanın önemini, eylemlerin ve olayların sebepleri ve sonuçları olduğunu anlamalarını sağlamak için seçilmiştir. Sebep-sonuç ilişkilerinin analiz edilmesi, bütün disiplinlerde önemlidir.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Sonuçlar, sıralar, örüntü, etki
Değişim	
Anahtar Soru	Nasıl değişiyor?
Tanım	Değişimin bir hâlden diğerine geçiş süreci olduğu anlayışı. Değişim, evrensel ve kaçınılmazdır.
Gereke	Bu kavram, yalnızca bütün varoluşun evrensel bir özelliği olduğu için değil aynı zamanda yerel ve küresel değişim hızının arttığı bir dünyada büyüyen ve uluslararası bilince sahip öğrenciler açısından da gerekli olduğu için seçilmiştir.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Uyum, büyüme, döngüler, sıralar, dönüşüm.
Bağlantı	
Anahtar Soru	Diğer şeyler ile arasında ne bağlantı var?
Tanım	Tek bir ögenin hareketinin diğerlerini etkilediği etkileşen sistemler dünyasında yaşadığımız anlayışı.
Gereke	Bu kavram, hiçbir şeyin boşlukta yer almadığı, daha ziyade sistemin bir ögesi olduğu, sistemlerin içindeki ve arasındaki ilişkilerin genelde karmaşık olması, hemen görülmesi de sistemin bir yönündeki değişimin sonuçlarının olacağı, hareketlerimizin başkaları üzerindeki — anlık olan kişisel düzeydeki ve içinde bulunulan ortamlar ve topluluklar düzeyindeki kapsamlı — etkisini düşünmemiz gerektiği görüşünü anlamının önemi nedeniyle seçilmiştir.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Sistemler, ilişkiler, ağlar, homeostaz (öz-düzenleme), karşılıklı bağlılık
Bakış Açısı	
Anahtar Soru	Değişik bakış açıları neler?
Tanım	Bilginin bakış açılarına göre değiştiği, farklı bakış açılarının farklı yorumlara, anlayışlara ve bulgulara yol açtığı, bakış açılarının bireylere, topluluklara, kültürlere ve disiplinlere ait olabileceği anlayışı.
Gereke	Bu kavram, öğrencilere basite indirgeyen, taraflı yorumları reddetme, başkalarının bakış açılarını görmeye çalışma ve dikkate alma, savunulabilir yorumlar geliştirme eğilimi kazandırılması ihtiyacı nedeniyle seçilmiştir.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Özellik, gerçeklik, inançlar, görüş, önyargı
Sorumluluk	
Anahtar Soru	Sorumluluğumuz nedir?
Tanım	İnsanların anlamalarına bağlı olarak seçimler yaptığı ve hareketlerinin de sonunda bir fark yarattığı anlayışı.
Gereke	Bu kavram, öğrencilere sorumluluk görüp üstlenme ve sosyal sorumluluk eylemlerinde bulunma eğilimi kazandırma ihtiyacı nedeniyle seçilmiştir. Bu kavram, PYP müfredatının temel öğelerinden biri olan eylem ögesine doğrudan bağlıdır.
Bağlantılı Kavram Örnekleri	Haklar, vatandaşlık, değerler, adalet, inisiyatif

programını tamamlama baskısı, pek çok öğrencinin yüzeysel bilgilerle okuldan mezun olmasına sebep olduğunu öne sürerek anlam içeren bir öğrenmeyi sağlamak için amaçlı ve düzenli sorgulamanın önemini vurgulamaktadır.

Sorgulamayı işletmenin bir yöntemi olarak da kavramın kapsamını oluşturduğu programa bağlı kalınmasını önemsemektedir. Temel sorular şeklinde ifadelendirilen bu kavramların; öğrencilerin daha derin sorgulama yapmalarına ve farklı yollardan bilgi edinmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bir sorgulama ünitesi oluşturulurken sekiz temel anahtar kavram ile yine bu kavramlardan esinlenerek oluşturulan anahtar sorular bulunmaktadır. Tablo 5’de verilen sorgulamayı destekleyen kavram ve sorulardan, sorgulama ünitelerini her birinde en fazla üç anahtar kavram seçilmektedir. Sorgulama ünitesi işlenirken bu anahtar kavramların öğrencilerin derinlemesine ve detaylı bir sorgulama yapmalarına olanak sağladığı öngörülmektedir.

2.3.3.1.1.3. Beceriler

PYP, öğrencilere bütün dersler için gerekli olan ve aynı zamanda bu dersleri aşan ve öğrencilerin yaşamlarındaki güçlükleri tam olarak desteklemesi gereken becerilerin de dahil olduğu, belli bir amacı güden sorgulama yürütme ve yaşamı süresince öğrenme fırsatı sağladığını belirttiği bazı becerilerin kazandırılması gerekliliğini de vurgulamaktadır. Sadece sorgulama ünitelerinde değil aynı zamanda sınıfta ve okul dışındaki yaşamda gerçekleşen öğrenim ve öğretim için de değerli gördüğü bu beceriler; düşünme, sosyal, iletişim, öz yönetim ve araştırma olmak üzere beş temel grupta toplanmaktadır. Bunu, yazılı dokümanlarında “Öğrencilerin ne yapabilmelerini istiyoruz?” başlığı altında tanımlamaktadır.

Anlama arayışı, PYP’nin inançlarının ve uygulamalarının merkezinde yer alır. Ancak Kavramsal anlayışın gelişimi üzerindeki vurgu, beceriler geliştirmenin önemini görmeyi engellemez. Anlamanın, dolayısıyla, anlayışın oluşturulmasını, öğrencilerin çeşitli becerileri edinmeleri ve uygulamaları tamamlar. Bu beceriler, en iyi, PYP sorgulama üniteleri aracılığıyla sunulan özgün durumlar bağlamında geliştirilir (IBO,2007a).

Tablo 6. Beceriler Tablosu

DÜŞÜNME BECERİLERİ	
Bilgiyi öğrenme	Öğrenme ve anımsama
Anlama	Yorumlama ve iletme
Uygulama	Hatırlama ve kullanma
Analiz etme	Ögelerine ayırarak ilişkilendirme
Sentez yapma	Bütün oluşturabilme, yaratma, geliştirme ve değiştirme
Diyalektik düşünce	İki ya da daha fazla görüş açısını aynı anda düşünebilme
Düşünme üzerine düşünme	Nasıl düşünüldüğünü ve nasıl öğrenildiğini fark edebilme
SOSYAL BECERİLER	
Sorumluluğu kabul etme	Herhangi bir işi üzerine alabilme, sürdürebilme ve bitirebilme Sorumluluğu almada istekli olma.
Başkalarına saygılı olma	Başkalarını dinleyebilme Eşitliğe dayanan kararlar alabilme Başkalarının inançlarını, bakış açılarını, farklı görüşleri kabul edebilme ve kibar bir şekilde kendi fikirlerini söyleyebilme
İşbirliği yapabilme	Grupta işbirliği içinde çalışabilme, başkalarına saygılı olma ve kendi sırasını bekleme
Çatışmaları çözebilme	Başkalarını dikkatle dinleyebilme, uzlaşabilme, olaylar karşısında mantıklı davranabilme
Grup çalışması sonucunda ortak karar alabilme	Başkalarını dinleyebilme, kendi görüşlerini açıklayabilme ve tartışabilme, soru sorma ve ortak karar alabilme
Çeşitli grup rollerine uyum gösterebilme	Belirli durumlarda uygun davranışları sergileyebilme, bazı durumlarda lider, bazı durumlarda lideri izleyen kişi olabilme
İLETİŞİM BECERİLERİ	
Dinleme	Yapılan duyuruları, anlatılan bilgiyi ve başkalarını dinleyebilme
Konuşma	Akıcı konuşma ve düşüncelerini açıklayabilme
Okuma	Bilgi edinebilmek için çeşitli birçok kaynakları okuma, anlama ve sonuç çıkarma
Yazma	Bilgileri ve gözlemleri kaydetme (Not çıkarmak, özet çıkarmak, rapor yazmak, günlük tutmak)
Sözsüz iletişim	Beden dilinin anlamını bilme ve uygun şekilde kullanabilme
ARAŞTIRMA BECERİLERİ	
Soru üretebilme	Araştırmaya yönelik sorular sorabilme
Gözlem yapabilme	Detayları fark etmek için bütün duyuları kullanabilme
Plan yapabilme	Taslak yapabilme ve gereken bilgilerin nereden, nasıl bulunacağını belirleyebilme
Bilgi toplayabilme	Farklı kaynakları kullanabilme (Harita, anket, kitap, film vb.)
Bilgiyi kaydedebilme	Çizerek, not tutarak, yazarak vb.
Bilgiyi organize edebilme	Bilgiyi sınıflandırma (Tanım, tablo, grafik vb.)
Bilgiden sonuç çıkarabilme	Yorumlanan bilgiyi sonuca dönüştürebilme
Araştırma sonuçlarını sunabilme	Öğrenilen bilgiyi etkili bir şekilde anlatabilme
ÖZ YÖNETİM BECERİLERİ	
Motor beceriler	Küçük ve büyük kas becerileri
Uzaysal farkındalık	Nesnelerin kendimizle ve diğer nesnelere ilişkisini tanıyabilme
Organizasyon	Etkili bir şekilde planlama ve uygulayabilme
Zaman yönetimi	Zamanı etkili bir şekilde kullanabilme
Güvenlik	Kendini ve başkalarını tehlikeye atacak davranışlarda bulunmama.
Sağlıklı yaşam	Beslenme, dinlenme, temizlik
Davranış biçimleri	Uygun kuralları tanıyabilme ve uygulayabilme
Bilinçli seçim	Gerçeğe veya düşünceye dayanan uygun davranış biçimini seçebilme

2.3.3.1.1.4. Tutumlar

Öğrenen Profili, IBO'nun uluslararası bileşiminin esası olarak görülmekte; “Öğrencilerin neye değer vermelerini, ne hissetmelerini ve nasıl davranmalarını istiyoruz?” sorusuna karşılık gelen IB tutumlarının, uygulama yetkisi olan okulların bu “Öğrenen Profilini başarmalarına yardım etmek için ek bir rehber görevi gördüğü vurgulanmaktadır. IBO, “Bu tutumlara bilinçlilikle, uzmanlıkla ve doğrudan yazılı müfredat içinde hitap edilmesi gerekmektedir.” ifadesinde bulunmuştur (IBO,2007a,s. 25). Anlamalı öğrenme deneyimleri, değerlendirmeler biçimlendirilirken göz önünde bulundurulmuş bu olumlu tutumları teşvik etmelidir (IBO,2007a). Kişinin bilgi, beceri ya da kavramların yanında, içinde bulunduğu dünyaya katkıda bulunacağı tutumlar geliştirmeleri de gerekli ve önemli görülmektedir. IB'nin öğrencilerden geliştirmelerini istediği tutumlar:

- Değer Bilme: Öğrenciler, dünyanın ve insanların mucizesinin ve güzelliğinin değerini bilmelidirler.
- Bağlılık: PYP öğrencileri, kendi öğrenmelerine, azmetmelerine ve öz disiplin ve sorumluluk göstermelerine bağlıdır.
- Güven: Öğrenenler, risk alma cesaretleriyle ve öğrenmiş olduklarını uygun kararlar almakta ve seçimler yapmakta kullanışlarıyla öğrenenler olarak yeteneklerine güvenirlere.
- İş birliği: Öğrenciler yardımlaşır, iş birliği yapar ve durum gerektirdiğinde yönlendirir ya da takip ederler.
- Yaratıcılık: PYP öğrencileri; düşüncelerinde, sorunlar ve ikilemlere yaklaşımlarında yaratıcıdır ve onların hayal güçleri kuvvetlidir.
- Merak: Öğrenciler öğrenmenin doğasıyla dünya, insanlara ve kültürlerine ilgili meraklıdır.
- Empati: Öğrenciler, başka birisinin düşüncelerini, mantığını ve duygularını anlamak için hayal gücünü kullanarak kendilerini onların durumunda canlandırabilirler.
- Şevk: PYP öğrencileri öğrenmekten zevk alır.

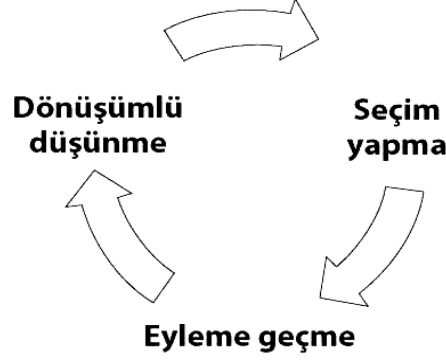
- Bağımsız Davranma: Öğrenenler, kendi mantıklı ilkelere dayanan yargılarına vararak ve kendi yargılarını savunarak bağımsız şekilde düşünür ve hareket ederler.
- Doğruluk: Öğrencilerin doğruluk, koyu bir adalet ve dürüstlük hissi olacaktır.
- Saygı: PYP öğrencileri kendilerine, diğerlerine ve etraflarındaki dünyaya saygı duyarlar.
- Hoşgörü: PYP öğrencileri, dünyadaki farklılık ve çeşitliliklere duyarlılık hissedeceklerdir ve diğerlerinin gereksinimlerine karşı hassastırlar (IBO,2007a).

2.3.3.1.1.5. Eylem

PYP, kendi hizmet eylemlerini başlatan ve ardından dünyayı daha iyi bir yer yapmaya yardımcı olmak için kendi eylemleri üzerine derinlemesine düşünen öğrencilerin önemini vurgulamaktadır (IBO,2007a). Buna ek olarak PYP felsefesi, her öğrencinin her yıl görevine bağlı eylemde bulunmasını ve eylemin öğrencilerin öğrenmesinin bir parçası olmasını beklemektedir. Hepsi değilse bile çoğu öğrencinin anlamlı hizmete katıldığında ve topluluklarına hizmet götürdüğünde olumlu deneyimler kazandığı ileri sürülmektedir (IBO,2007a). “Öğrencilerin nasıl eyleme geçmelerini istiyoruz?” diye tanımlanan eylem, öğrenmeye dair kanıt niteliği taşıyan bir unsur olarak da görülmektedir.

IB, uygun eylemi düşüncelerinde öğrencilere görsel bir yardımcı olarak Eylem Döngüsü ’nü geliştirmiştir (Tablo 8). Bu döngü; özünde değişmez seçimi, hareket etmeyi ve yansıtmayı örneklemektedir. Harekete geçirildiğinde bu döngü öğrencileri “kelimenin en geniş anlamına; okul arkadaşlarına, kadrosuna ve topluluğuna hizmete dahil eder (IBO,2007a).

Buna ek olarak bu devamlı döngü; değişmez büyümeye “sosyal ve kişisel olarak” imkân tanır ve onların yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi, iş birliğini, sorun çözme ve çatışma çözümlemeyi öğrenmelerine yardımcı olur (IBO,2007a).



Şekil 2. Eylem Döngüsü

Öğrenci eyleminin görkemli olması gerekmez ancak uygun olan en büyük yaşta ve temel seviyesinde başlaması gerekmektedir. PYP'nin; çocukların uygun eylemleri tanıyabildiğine dair ve onlara seçenek sunmanın, fikirlerine olanak tanımaya yardımcı olmanın ve tamamlama üzerine derinlemesine düşünme için zaman teşvikinde bulunmanın onlarla çalışan yetişkinlerin sorumluluğu olduğuna dair inancı vardır (IBO,2007a). Buna ek olarak organizasyonun benimsediği değerleri yansıtmak için eylemin gönüllü olması lazımdır

Uluslararası Bakalorya Programı'nın her seviyesinin doruk noktasında bir hizmet etkinliği vardır ve PYP programı da farklı değildir. Bunun sağlandığından emin olmanın yollarından biri, sınıfların sorgulama programlarına yerleştirilen “sergi ünitesidir. Beşinci sınıf öğrencileri, bütün bir sınıf seviyesi olarak ortak bir ilgi konusu seçerler. Birlikte, sıklıkla takımlar hâlinde, o konunun bileşkelerini araştırırlar ve bulgularını okullarına, velilerine ve topluluğa sunarlar. Etkinlik ayrıca bulgulara dayanan bir eylem parçası da içermelidir. Sergi konuları örnekleri şunları içerebilir: çevresel konular, çocukluk hastalıkları, ya da küresel anlaşmazlık. Sergi yaklaşık altı haftada tamamlanır ve beşinci sınıf sorgulama ünitelerinden birinin yerine geçer. PYP'deki toplum hizmeti gibi serginin de öğrenci güdümlü olması beklenmektedir (IBO,2007a).

Kısacası, uygulama için ana hatlar ortak olacak şekilde (IBO,2007a.s. 27) IBO felsefesi etkin eylemin şöyle olduğuna inanır:

- Gönüllü olmalı ve öğrencilerin kendi girişimleriyle çalışma yapmalarını ve kendi eylemlerinin sorumluluğunu almalarını içermelidir.

- Basmakalıp düşünmeye değil dengeli anlayışlara dayanmalıdır.
- Genellikle küçük bir şekilde başlar ve genel ilgi ve bağlılıktan doğar.
- Daha küçük çocuklar için genellikle kendi somut deneyimlerinde temellenir.
- Öğrencilerin kendilerine alternatifler ve seçenekler sağlama çabalarını kolaylaştırmak için uygun yetişkin desteğini gerektirir.
- Öğrenciler eylem için sürekli para toplamayla ilgilenmemelidirler.

2.3.3.1.2. Öğretilen Müfredat

PYP'nin başlıca pedagojik yaklaşımı, temelinde sorgulama programı öğretilen müfredat olarak kullanılmakta ve “En iyi nasıl öğreniriz?” sorusu ile nitelendirilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine etkin olarak katılmasına ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına olanak tanıdığı kabul edilmektedir. Sorgulamanın, her öğrencinin kendine has bir biçimde ve hızda dünyayı anlamasına olanak tanıdığı var sayılmaktadır.

Sınıfta alıştırma ve uygulamanın bir yeri olduğu kabul edilmekle birlikte kavramlara dayalı ana fikirleri tam anlamıyla öğretmenin, en kalıcı ve değerli öğrenmeye yol açtığı düşünülür. Uygulayıcı okulun, sorgulama programı geliştirme sürecini başlattıktan sonra başlangıç noktası olarak okulda hâlihazırda bulunan güncel müfredat programı dokümanları ile IB sorgulama programı örneklerini kullanmalarını beklemektedir. Her türlü ulusal, yerel ya da bölgesel gerekliliğinin, okulun geliştirmeyi ve sorgulama programına dahil etmeyi seçtiği sorgulama ünitelerini yönlendireceğini kabul etmektedir. Okulun bir sorgulama programı geliştirirken okulda kullanıma hazır olan kaynakların tümünün (objeler, görsel-işitsel malzemeler, kitaplar, insanlar, mekân ve teknoloji) dikkatli bir şekilde gözden geçirilmesinin önemini vurgulayarak okulun elindeki kaynaklardan en üst düzeyde fayda sağlanabilmesini desteklemektedir. Buna ek olarak sorgulamaya anlamlı bir bağlam kazandırabilmek için yerel çevredeki kullanıma elverişli kaynaklar da göz önünde bulundurulmaktadır.

PYP öğrenme sürecinin başına, öğrencilerin o anki anladıkları ve bildiklerini koyarak öğrencilerin bildikleri ile sorgulama aracılığı ile ulaşılan yeni bilgileri ve deneyimlerinin bağlantılarıyla sentezler oluşturmasını ve bu yolla etkin biçimde

anlam oluşturmalarını öngörmektedir. Öğrencilerin ünite öncesi ön bilgilerinin ne olduğunun tespiti için bir ön değerlendirme etkinliğinin yapılması, öğrencilerin oluşturulan üniteye dair ne öğrenmek istediklerinin, merakları kışkırtılmak suretiyle ele alınarak öğrenci sorularının belirlenmesi, öğrencilerin üniteye ne öğrendiklerinin görülebilmesi için de sonuç değerlendirme etkinliğinin yapılması beklenmektedir. Böylelikle öğrencilerin ön bilgileri ile edinimleri arasında ne tür farklar olduğunu, öğrenmek istedikleri ile ulaştıklarının değerlendirmesini yaparak kendi edinimleri üzerinden düşünmesi sağlanmış olmaktadır.

2.3.3.1.2.1. Sorgulama Programı

PYP'yi oluşturanların; sınıf uygulamasının, yani öğretilen müfredatın, yazılı müfredatın doğrudan bir yansıması olduğu bir müfredat geliştirerek bu bağlantıları güçlendirmek üzere yola çıktıkları görülmektedir. Bu nedenle, yazılı müfredatta öğrenmenin temel ögeleri bilgi, kavramlar, beceriler, tutumlar ve eylem tanımlanmaktadır. Bu ögelerin, birbirleriyle harmanlandıkları öğrenme süreci boyunca birbirinden tamamıyla ayıramayacağı kabul edilerek bunların üç ana yolla birleştirilmesi önerilmektedir.

- Beş temel ögeye dayanan müfredat çerçevesi tarafından desteklenen öğrenen profili yoluyla
- Diğer dört temel ögeyi destekleyen ve onlar tarafından desteklenen disiplinlerüstü temalarla bağlantılı kavramlara dayalı ana fikirlerin incelenmesi yoluyla
- Öğrencilerin katkısını da içerebilen ve PYP müfredat modelinin üç ögesini de - yazılı, öğretilen ve ölçülen- tekrara dayalı biçimde dikkate alan ortaklaşa planlama süreci yoluyla

PYP'nin bir okulda etkili olabilmesi ve gerçek anlamda uygulanabilmesi için, iş birliği içinde çalışmaya dayalı bir kültürünün olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun en açık olarak görülebileceği alanın, ortaklaşa planlama süreci olduğu belirtilmektedir.

PYP'de öğrenciler, her biri belirli bir disiplinlerüstü temaya ilişkin ana fikri ele alan, sorgulama üniteleri bağlamında küresel önem taşıyan bu konuları araştırır,

sorgular ve öğrenirler. Bu ünitelerin her biri belli bir disiplinlerüstü temayla alakalı ana fikri ele almaktadır. Her bir ünite de ana fikrin kapsamını irdelemek için sorgulama hatları belirlenmiştir. Bu üniteler ortaklaşa bir şekilde okulun sorgulama programını oluşturur.

Bu sorgulama üniteleri aracılığıyla, temeldeki beş öge, öğrenme ve öğretmeye anlaşılır bir yaklaşım ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sentezlenir. Öğrenciler ve öğretmenler, ünitenin konusuna uygun ve bir kavrama dayanan soruları birlikte ortaya çıkarırlar. Sınıf aktiviteleri bu sorulara cevap olacak şekilde planlanır. Sınıf; öğrencilerin, yeni beceriler ve bilgiler edindikleri ve pekiştirdikleri, yapılandırılmış bir sorgulamanın merkezi hâline gelir. Bu sorgulama, yapıcı eylemlere fırsat yaratan ve olumlu tutumların gelişmesini sağlayan bir ortamda yapılır. Öğrenmenin ölçümü; öğrencilerin araştırmalarının kalitesine, üniteyi yürüten sorulara olan cevaplarının genişliğine ve derinliğine odaklanmıştır (Wiggins ve Tighe, 2005).

Okullara disiplinlerüstü sorgulama programını, derse özgü içeriğin yeni bir anlayışla paketlenmesi olarak görmemeleri gerektiği uyarısı yapılmakta; bu programın öğrencilerin çeşitli derslere özgü bilgileri, kavramları ve becerileri kullanarak disiplinlerüstü temaları daha derinlemesine anlamalarını sağlamanın bir yolu olduğu vurgulanmaktadır (IBO,2012).

PYP, sorgulama ve keşfin öğrenci öğrenmesi için en iyi stratejiler olduğu şeklinde bir temel ruhu gerekli görmektedir. Ön bilginin üzerine yeni bilgiler eklerken kendi hayatlarındaki önemli ve anlamlı sorulardan anlam inşa edebildiklerinde çocukların ve yetişkinlerin en iyi şekilde öğrenebildiklerinin, çeşitli araştırma verilerinde görüldüğü belirtilmektedir (IBO,2007a). Bir ders başlamadan önce ya da ön bilgi yüklenirken anlam inşa edilmesine yardım etmenin çoğu kez zorunlu olduğu vurgulanarak ancak böylelikle öğrencilerin keşfedilecek konuyla ilgili kendi sorularını ve bağlantılarını yaratabilecekleri belirtilmektedir. Bir örnek vermek gerekirse pratikte, eğitim gezilerini düzenlerken işe yarayacaktır. İstanbul'daki PYP uygulayan okullardan birinin program koordinatörü olan Hülya Aydın, bir çalışma ünitesinin ardından öğrencileri bir eğitim gezisine götürmek yerine eğitim gezisinden en iyi şekilde ünite başlamadan önce yararlanılacağını ileri sürmüştür (kişisel iletişim, Ekim 2012). Öğrenciler böylece ön bilgiyle

yüklenecekler, dolayısıyla konuyla ilgili ilgilerini çeken kendi sorularını sorabilecekler ve öğrenme için düzen oluşturabileceklerdir.

Siu-Runyan'ın gerçekleştirdiği söyleşide (1999) Short, sorgulama için olması gerekenleri, “Her sınıfın öğretmenlerinin, ortamının ve öğrencilerinin birbirine benzememesi değil öğrenme içeriğinin birbirinden farklı olması” diye belirtmektedir. Short'a göre sorgulama müfredattan öte bir şeydir ve takip etmek için devamlı sorular arayan, hayat boyu öğrenen olarak işe yaklaşma yoludur. “Sınıfta sorgulamanın işlemesi demek öğretmenlerin de birer sorgulayıcı olmak zorunda olmalarını gerektirir ve bundan dolayı da asla tek bir ‘doğru’ sorgulama müfredatı yapma yolu olamaz.” demektedir (Siu-Runyan, 1999. s.17).

Colburn (2000) ise sorgulamaya dayalı eğitimi “öğrencilerin açık-uçlu, öğrenci-merkezli-uygulamalı etkinliklerde rol aldıkları bir sınıfın yaratılması” olarak görmekte; sorgulamaya dayalı öğretimin, planlı sorgulama, güdümlü sorgulama ve açık sorgulama diye birkaç farklı yaklaşımı kapsadığını vurgulamaktadır (Colburn, 2000.s 42).

Yapılandırmacıların desteklediği, IB PYP Sorgulama Programı, bir “spiral” yapı olarak görülmekte, dolayısıyla öğrencilerin devamlı kendi öğrenmeleri üzerine inşa edici olduklarına inanılmaktadır (IBO,2007a). Daha da fazlası, IBO şunlara inandığını vurgulamaktadır:

- Okulun savunduğu öğrenme yaklaşımları, sınıfın dışındaki konuyla ilişkilidir ve okulun kültürü üzerinde doğrudan bir etkisi olacaktır.
- Bu etki anlaşılmadan müfredat kendi potansiyelini başaramaz.
- Bir öğrenme, değişme ve gelişme aracı olarak sorgulama; sınıftaki öğrenciler için olduğu kadar bir bütün olarak okul için de geçerlidir.
- Etkili okullar; etkili sınıflar gibi içinde amaçlı, açık uçlu sorgulamanın bir kültür niteliği olduğu yerlerdir.
- Sorgulama, bireylerin ve grupların kendi öngörülerini netleştirmelerini ve amaca yeniden odaklanmalarını mümkün kılar.
- Bir okuldaki yetişkinler; öğrenciler için savundukları bilgi birikimini, becerileri, tutumları ve eylemleri modellemelidirler.

- Bireysel sınıflardaki gelişmeler sadece genel okul gelişimi bağlamında gerçekleşmektedir.
- Etkili okullar, devamlı ve süregelen okul gelişimine katkıda bulunurlar.

Liderler sırayla:

- Okulların yansıtıcı uygulama alışkanlığını ve kişinin kendi uygulamasını ve okul uygulamalarını sorgulama alışkanlığını geliştirmesine yardımcı olurlar.
- Çalışanlar, öğrenciler, veliler ve kurul üyeleri arasında bir sorgulama iklimini teşvik ederler.
- Açık uçlu bir sorgulama olarak iş birliksel karar alma sürecini yapılandırır.

Bu süreci, okul politikalarının ve ürünlerinin hayati gelişimi için kullanırlar (IBO,2007a).

2.3.3.1.3. Ölçülen-Değerlendirilen Müfredat

PYP’de ölçme-değerlendirme, öğretimin ve öğrenmenin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmekte ve ölçme-değerlendirme ‘‘Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz?’’ diye ele alınmaktadır. Ölçme- değerlendirme, PYP'nin beş temel öğrenme ögesi aracılığıyla öğrencilerin dikkatle ve etki edecek bir şekilde yönlendirilmesi hedefinin odağında yer almaktadır. PYP okullarının, programın felsefesini ve amaçlarını yansıtan ölçme-değerlendirme prosedürleri ve raporlama yöntemleri geliştirmeleri beklenmekte, bundaki temel amaç ise öğrenme sürecine dair geri bildirimde bulunmak olarak vurgulanmaktadır.

Uygulamanın bilgilendirilmesine yönelik tasarlanan ölçme-değerlendirme çalışmaları, öğrenci performansına dair bilgilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir. Öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesine, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkin olarak katılmaları beklenmekte; öğrencilerin daha geniş çaplı eleştirel düşünme ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi sürecinin bir parçası olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin sorgulamalarının doğasının zaman içinde gelişip gelişmediği, öğrenmelerini esaslı bir şekilde ilerletebilecek daha derinlikli sorular sorup sormadıkları, öğrencilerin gerçek sorunların çözümlerinin, birçok alanı kapsayan ve bu alanlar arasında bağlantılar kuran bilgilerin birbirine entegre edilmesinde yattığını

fark edip etmedikleri PYP'deki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öne çıkan unsurlarıdır. Ayrıca öğrencilerin becerilerini geliştirip ustalaştıklarını gösterebilen gösterememeleri, kapsamlı bir bilgi tabanı oluşturmaları ve sorgulamalarını başarılı bir şekilde daha da ileriye taşıyabilmek için anladıklarını uygulamalara yansıtıp yansıtılmaları, öğrencilerin hem bağımsız davranma hem de iş birliği içinde çalışma becerisi geliştirmeyi başarıp başaramamaları da özenle üzerinde durulması gereken hususlar olarak belirtilmektedir.

Müfredattaki ölçme-değerlendirme bileşeni de birbiriyle yakından alakalı üç alt alana bölünerek ölçme-değerlendirme, kaydetme ve raporlama diye adlandırılmaktadır. PYP, öğretmenlerden çeşitlilik içeren değişik ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını beklemekte gözlem, performans değerlendirme, süreç odaklı değerlendirme, açık uçlu uygulamalar, seçilmiş yanıtlar gibi stratejilerin kullanılmasını gerekli görmektedir. Rubrikler, öğrencilerin etkinlik örnekleri, kontrol listeleri, kısa gözlem kayıtları, grafikler gibi ölçme araçları süreçte önemli unsurlar olarak görülmekte; PYP, uygulayan okul ve öğretmenlerden öğrencilerinin öğrenmelerine işaret eden kanıtları toplamasını ve sunmasını beklemektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Ölçme Değerlendirme Araç ve Stratejileri

Ölçme-Değerlendirme Araçları	Rubrikler	Standart Oluşturan Öğrenci Çalışmaları	Kontrol Listeleri	Kısa Gözlem Kayıtları	Baremler
Ölçme-Değerlendirme Stratejileri					
Gözlemler	√		√	√	√
Performans Değerlendirmeleri	√	√		√	√
Süreç Odaklı Değerlendirmeler	√		√	√	√
Seçilmiş Yanıtlar		√	√		√
Açık Uçlu Uygulamalar	√	√		√	√

PYP; ölçme-değerlendirme stratejileri ve araçlarını, ölçme-değerlendirmeye dair kapsamlı yaklaşımın temelini teşkil ettiğini, "Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz?" sorusuna okulun verdiği yanıt olarak görmektedir.

Stratejileri; öğretmenlerin, bir öğrencinin öğrenmesiyle ilgili bilgi toplarken kullandığı yöntemler ve yaklaşımlar olarak tanımlamakta, öğretmenlerin veri toplamada kullanılan enstrümanlar olarak gördüğü araçları kullanarak bilgileri kaydetmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

2.3.3.1.3.1. PYP Ölçme-Değerlendirme Stratejileri

Çeşitli yaklaşımları ortaya koyabilmek ve böylece öğrencinin görüşünü dengeli bir şekilde sunabilmek amacıyla seçilmiş olan stratejiler, ölçme-değerlendirme sürecinin merkezinde yer alacak şekilde tanımlanmaktadır. Öznel ve sezgisel olandan daha nesnel ve bilimsel olana çok çeşitli ve geniş yaklaşımları kapsaması gerektiğinin altı çizilmektedir.

PYP ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılmakta olan stratejileri şöyle tanımlamaktadır:

- Gözlemler: Öğretmenlerin bütün sınıfa odaklandıkları, geniş açılı ve tek bir öğrenciye veya etkinliğe yakından odaklandıkları gözlemlerle öğrencilerin sık sık ve düzenli olarak takip edilmesi
- Süreç Odaklı Değerlendirmeler: Öğrencilerin sık sık ve düzenli olarak gözlemlenmesi; yapılan gözlemlerin, beklenen ve beklenmeyen davranışların not edilmesi, güvenilirliğini artırmak için çoklu gözlemlerin yapılması ve geçerliliğini artırmak için farklı bağlamlardan kanıtların sentezlenmesi şeklinde kayıt altına alınan kontrol listeleri, envanterler
- Performans Değerlendirme: Çoklu modellere dayanan ve birçok becerinin kullanılmasını gerektiren, soruna dair birçok yaklaşımın söz konusu olduğu ve tek bir doğru yanıt olasılığının düşük olduğu ödevlerin önceden belirlenmiş ölçütlerle değerlendirilmesi
- Seçilmiş Yanıtlar: Test ve kısa sınavlar şeklindeki tek seferlik, tek boyutlu çalışmalar
- Açık Uçlu Uygulamalar: Öğrencilerin sunulmuş uyarıcıya özgün bir karşılık vermelerinin beklendiği yazılı şekilde kısa bir cevap, bir çizim, şema ya da çözüm şeklindeki yanıtlar

2.3.3.1.3.2. PYP Ölçme-Değerlendirme Araçları

Çeşitli yaklaşımları ortaya koyabilmek ve böylece öğrencinin görüşünü dengeli bir şekilde sunabilmek amacıyla seçilmiş olan stratejiler, PYP’de aşağıda tanımlanmış ölçme-değerlendirme araçları kullanılarak uygulamaya sokulmaktadır. Bu ölçme-değerlendirme araçları; standardize edilmiş testler gibi diğer türdeki

ölçme-değerlendirmelerle birlikte kullanılmakta böylece hem öğrencinin performansı hem de programın etkinliği değerlendirilmektedir.

- Rubrikler: Ölçme-değerlendirmeyi yapacak olan kişiye öğrencinin çalışmasında ne tür özelliklere veya işaretlere bakması gerektiğini ve bunun sonrasında da önceden belirlenmiş ölçek kullanarak o çalışmayı nasıl derecelendireceğini anlatan, öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan, her alanda derecelendirme için oluşturulmuş bir dizi ölçüt.
- Örnekler: Her okulun kendine uygun olan ve kendi okul ortamlarında kullanılabilir olacak standartları kendilerinin belirlediği puanlama rubriğinde genelde her bir başarı düzeyi için bir standardın belirlendiği somut şeklindeki öğrenci çalışmaları örnekleri.
- Kontrol Listeleri: Olması gereken bilgi, veri, nitelik veya unsurlardan oluşan listeler.
- Kısa Gözlem Kayıtları: Öğrencilerin gözlemlerini temel alan yazılı kısa notların tutulduğu kayıtlara dayanan, bu kayıtların sistematik olarak bir araya getirilmesi ve düzenlenmesinin gerektiği, kapsamlı gözlemler.
- Baremler: Başarının ilerleyişini gösterebilecek ya da öğrencinin süreç içinde nerede olduğunu belirleyecek, öğrenmenin gelişim aşamalarını görsel olarak temsil eden ölçütler.

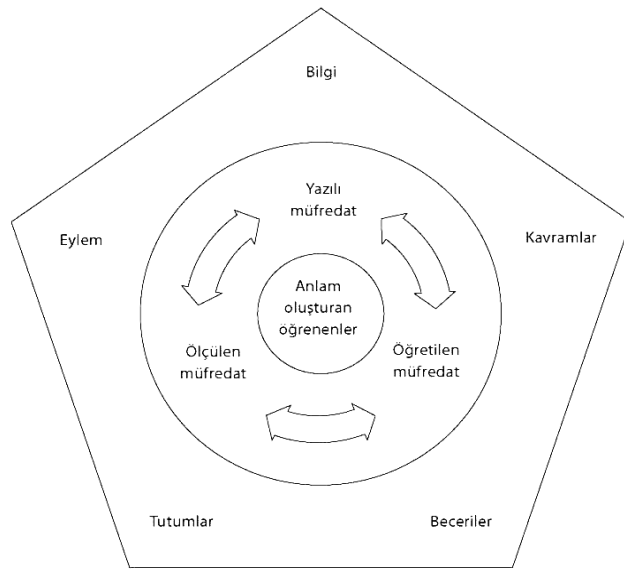
IBO, standardize başarı testlerinin kullanımını teşvik etmemekte ancak ulusal düzeydeki gerekliliklerden ötürü, çok sayıda IB Dünya Okulunun bu tür testleri kullanması gerektiği gerçeğini de kabul etmektedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin standardize başarı testlerini, okuldaki öğrenci grubuyla testin uyumlu olmasına, test edilen şeyle okul programı arasındaki ilişkiye, test yapmanın öğretim ve öğrenme üzerindeki etkisine, elde edilen verinin kullanılabilir olmasına dikkat etmek koşulu ile kullanılmasına uygun bakmaktadır.

PYP ölçme-değerlendirmede belgelemeye önem vermekte, öğrenme kanıtlarının belgelenmesini, bütün öğrencilerle alakalı bir ölçme- değerlendirme stratejisi olarak görmektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin başarısının değerlendirilip başarısının belgelendirilmesinde kullanılan portfolyolar; önemli bir yöntem olarak görülmekte

ve buna bağlı olarak öğrenci kontrolünde ebeveynlerine sunum yapmalarını desteklemektedir. Sürecin sonucunda öğrenci seviyesi ile ilgili olarak toplanmış çok boyutlu bilgiler, analiz edilerek raporlaştırılması beklenen bir başka durumdur.

IBO, PYP müfredat modelini tanımlarken ‘‘bütüncül’’ kelimesini kullanmaktadır. Bu modelin temel unsurları olan; yazılı, öğretilen ve ölçölüp değerlendirilen müfredat bileşenlerini, disiplinlerüstü temalarla dersleri ve okuldaki bütün ilgili taraflara bir bütün olarak sunmaktadır. Şekil 3’te bu parçalar basit bir biçimde bağlantılı şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 3. PYP Genel Özeti

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı, dünya genelindeki birçok okul ve aile için giderek artan popülerlikte bir seçenektir. Bu popülerlik, büyük oranda, çocukların hep küçülen bir dünya için hiç olmadıkları kadar hazırlıklı olması gerektiğine dair yaygın anlayıştan dolayıdır. Uluslararası akademik beklentiler artmaya devam etmektedir ve Türkiye bu konuda istisna değildir. Genel sistemden bağımsız olarak okullara PYP’nin, en iyi uygulamalar çerçevesini yararlı kıldığı söylenebilir.

Literatürün derinlemesine incelemesi üzerine, hem sınıf içinde hem sınıf dışında, öğrencilerin kendi dünyalarında başarıları için gereken becerileri sağlamakta PYP büyük umut vaat etmektedir. Buna rağmen bu noktada, öğretmenleri, öğrencileri ve okulu PYP’nin nasıl etkilediğine, eğitim için taşıdığı

potansiyelin daha iyi anlaşılmasına dair alanda çok az araştırma yapıldığı görülmektedir.

2.3.4. IB PYP’de Pedagojik Liderlik ve Okul Yönetimi

PYP’de, sınıftaki gelişmelerin ve dolayısıyla değişikliklerin yalnızca okulun genel gelişiminin bağlamında gerçekleştiği kabul edilir. Okulun liderlerinin bu süreçteki rolü göz önünde bulundurulduğunda PYP müfredat çerçevesinin uygulanmasının büyük ölçüde okulun liderlerinin desteğine ve daha da önemlisi anlamalarına ve uygulamaya katılmalarına bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda pedagojik liderlik, okulun ana misyonunu hayata geçirmek adına öğretimi ve öğrenmeyi daha da geliştirmek için insanlar, zaman ve para gibi kaynakların etkili bir şekilde yönetilmesi şeklinde tanımlanır (IBO,2007b).

PYP okullardaki öğretimi ve öğrenmeyi daima değiştirecek ve geliştirecek bir beklenti ile uygulanmaktadır. Profesyonellikteki bu gelişimi desteklemek adına hem öğretmenlerce hem de okul liderlerince yapılan yatırım zaman, bağlılık ve duygusal enerji açısından kayda değer bir öneme sahiptir. Bu programın başarısını sürdürebilmek için öğrenenlerden oluşan bir topluluk yaratmak ve aşağıdaki unsurların bu toplulukta hayat bulmasını sağlaması gerekmektedir.

Bunlardan birincisi okul topluluğunu oluşturan paydaşlar tarafından programın ilkelerine ve uygulamalarına dair ortak bir anlayış ve bunları tam olarak desteklemek için herkesin göstereceği kişisel kararlılıktır. İkincisi öğrenciler, öğretmenler ve okul liderlerinden oluşan her bir öğrenenin IB öğrenen profilinin geliştirilmesine kendini adanmasıdır. Üçüncüsü ise çoğu zaman geniş kapsamlı çalışan değişikliklerinin yaşandığı dönemlerde programın, uzun vadede uygulanmasını ve sürekli gelişimini temin eden etkili liderliktir.

PYP’de etkili liderliğin işlevinin, okuldaki birincil görevin öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirmesi olarak tanımlanması ve bunun hayata geçirilmesi sürecinde öğretmenlerin harcadığı emekleri desteklemek olduğu belirtilmektedir (IBO,2007b). Okul liderlerinin etkileyici özellikler taşımasının önemine vurgu yapılarak, karizmatik bir liderin vizyonu ve motivasyonun, beraberinde başka yenilikleri de getirebileceği, bunun da tüm okul çevresi üzerinde yadsınamaz bir etki yaratmasının söz konusu olabileceği belirtilmektedir. Ancak takım liderliği

modelleri, karizmatik liderlik modellerinden çok daha üstün görülmekte ve PYP uygulayan okullarda daha önemsenmektedir.

PYP çoğunlukla okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha sık okul değiştirmelerini gerekçe göstererek sürdürülebilir pedagojik liderliği asıl hedef olarak görür ve liderlik görevinin tüm liderlik takımı tarafından üstlenilmesi sonucunda ancak başarılacağını savunur. Hargreaves, sürdürülebilir liderliğin en iyi şekilde desteklenmesi için "paylaştırılmış liderlik" modelini de içeren uzun dönemli bir vekil atama planlamasının uygun olduğu iddiasındadır; bu modelde okul kapsamında "daha derin ve geniş kapsamlı liderlik yeteneği havuzları" oluşturulacağı kabul edilir. (Hargreaves ve Fink 2005; akt,IBO;2005a). PYP okullarının öğrenen topluluklarından oluştuğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda okul liderleri, öğretmenler liderlik rollerini kabullenerek bu yolda ilerlerken öğrenenlere destek sunmak adına onları motive etmenin, zorlamanın ve güçlü kılmanın akılcı yollarını bilmelerini gerekli görür. Nasıl ki geri bildirim amaçlı değerlendirme, öğrenmeyi ve performansı geliştirmede sınıftaki öğrenciler için faydalıysa aynı şekilde öğretmenlerin yeni sorumluluklar almalarında da faydalıdır.

PYP okul lideri değişikliğinin olduğu anlarda gerilim ve zorlukların baş gösterdiğini, bunun özellikle aynı okulda kalan öğretmenlerin kurumsal hafızaya sahip olmalarından kaynaklandığını vurgulayarak, bu nedenle bir aday okula (yani IB Dünya Okulu olmaya hazırlanan bir okula) ya da bir IB Dünya Okulu'na yeni gelen okul liderinin geldiği o okul çevresinin "birincil görevi"nin ne olduğunu anlaması ve bunu kabul etmesi önemli görülmektedir. Okuldaki çevreyi tam desteklemek adına müdürün, okuldaki pedagojik liderlerden biri olarak, PYP konusunda en az öğretmenler ve PYP koordinatörü kadar bilgili olması beklenmektedir.

PYP'nin öğrencilerin öğrenmesi için savunduğu yapısalcı yaklaşım, bir PYP okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenmesinde de aynı şekilde başarıyla uygulanabileceğini öngörmektedir. Pedagojik liderlik, idari karar verme ve bütçe hazırlama gibi görevlerin yanında tüm eğitim süreçleriyle ilgili olmayı da kapsamaktadır. PYP'ye göre liderler, okulların yönetimlerini organize edişleri ve yapılandırmalarının okuldan okula ve kültürden kültüre değişiklik gösterir. Burada okul direktörü ve yardımcısı ya da ilköğretim okulu müdürü ve yardımcısı PYP okulundaki yöneticiler olarak kabul edilir. Bu yüzden de programın

uygulayıcılarından söz ederken kastedilen öğretmenler, koordinatörler ve yöneticilerdir.

Her öğretmenin ve yöneticinin PYP'ye dair geliştirdiği kişisel anlama, kişilerin uygulamaları ve dönüşümlü düşünceleri sonucunda zaman içinde değişikliklere uğradığından hareketle uzun yıllara dayanan deneyim süresi, bir PYP uygulayıcısına uzmanlık düzeyine olumlu katkıda bulunan bir etmen olarak görülür. Ancak PYP'nin daha derinlemesine anlaşılmasına ve uygulamasının geliştirilmesine daha dikkat çekici ölçüde katkıda bulunan asıl etmenin, herhangi bir bireyin katılımında bulunduğu işbirliğinin doğasında yatmakta olduğu vurgulanır. Buradaki beklenti, tüm uygulayıcıların gerçekleştireceği ortak çalışmaların bir kısmının okul dışında, çalıştaylarda ya da konferanslarda gerçekleştirilmesidir. Ancak neredeyse tüm PYP uygulayıcıları açısından geçerli olan kural en temel işbirliğinin okulda gerçekleşiyor olmasıdır. Bu "Okul, tüm öğretmenlerin planlamalarını ve dönüşümlü düşüncelerini ortaklaşa çalışmalar yapılan takımlarda hayata geçirebilmeleri için uygun bir sistem tesis eder" (IBO, 2005a) diye belirtilmiş PYP standardına göre okullardan beklenen açık bir görevdir. Profesyonel işbirliğinin taşıdığı değer yüksek düzeyde farkında olmak, PYP okulundaki yaşam felsefesinin bir parçasını oluşturur ve bu felsefeye olan inancın kanıtları da okul bünyesindeki uygulamalarda görüleceği varsayılır.

Her ne kadar pedagojik liderliğin sorumluluklarının pedagojik liderlik takımlarının üyeleri arasında dengeli bir şekilde paylaşılması gerekse de hesap verebilirlik açısından ve yönetsel açılarından takım içinde belli sınırların var olduğu da anlaşılmaktadır. Bu birbirinden ayrılan iş ilişkilerini uyumlu bir şekilde sürdürmek ve etkili kılmak için grup içindeki iletişimin tam olarak işlevsellik taşıması şart olarak görülür. İletişimin sık, açık, saygılı ve öğretim ve öğrenme üzerine odaklı olması beklenir. Öğretmenlerin planlamayı ortaklaşa yapabilmeleri için zaman ayırmaları da programın zorunlulukları arasındadır. Pedagojik liderlik takımının da bunu aynı şekilde yapıyor olması gerekir.

Okul liderliğinden, PYP'nin süregelen gelişimini ve ilerlemesini etkili bir şekilde desteklemesi için; pedagojik liderlik takımını oluşturan pozisyonları neler olduğunun belirlenmesini, takımın her bir üyesinin sorumluluklarının tanımlanmasını, bu pozisyonlardaki bireyleri güçlü kılınmasını açıklığa kavuşturması beklenmektedir.

PYP okullarında, uygulamaya karar verdiği paylaşılan pedagojik liderlik modelinden okul topluluğunun da haberdar edilmesi gerekir. Bu sayede liderlik takımının hedefleri belirleyebileceği, bireysel sorumlulukları tanımlayabileceği ve takım içindeki sorumlulukları dile getirebileceği belirtilmektedir. Bu şeffaflık sayesinde yanlış anlaşılmalara yatıştırılmış, iletişim kanalları netleştirilmiş, gereksiz yere birden fazla kişi aynı alanda çaba harcamamış ve zaman tasarrufu sağlanmış olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla PYP standartlarına ve uygulamalarına ve bunların okul kültürü üzerindeki etkisine dair ortak bir anlayış geliştirilip yaygınlaştırılacağı belirtilmektedir. Böylece pedagojik liderlik takımı okul topluluğunu şekillendirmede ve güçlendirmede, özellikle de dikkat çekici değişimlerin yaşandığı dönemlerde kilit rol oynama durumuna geleceği vurgulanmaktadır (IBO, 2007b).

Okul yönetiminde program koordinatörü ile okul müdürü arasındaki ilişkiye de önem verilerek etkili olması beklenmektedir. Okul müdürüyle PYP koordinatörü arasındaki ilişkinin etkililiğini, bu iki pozisyon arasında sorumlulukların etkili bir çalışma dengesine oturtulmasında PYP okullarının çaba göstermesi ve bu sayede pedagojik liderliğin adı geçen her iki pozisyonun da ana sorumluluğu olduğu gerçeğinin okul çapında anlaşılmasına bağlanmaktadır. Okulların PYP koordinatörleri için ders öğretimine ve koordinasyon görevine kaç saat ayırmaları gerektiğine dair bir oran belirlemesi konusunda IBO'nun herhangi bir tavsiyesi yoktur; ancak pedagojik lider olarak PYP koordinatörünün oynadığı kilit rol, okulun bu sorumluluğun kapsamının farkına varmasını zorunlu kılacağı düşünülmüştür. Programın koordinasyonunun etkili bir şekilde hayata geçirilmesi ve desteklenmesi için mümkün olduğunca işleyebilir bir düzenlemenin yapılması gerekli görülmektedir.

PYP okulları bir PYP koordinatörü atamasını zorunlu tutmaktadır. Genellikle koordinatör öğretim kadrosundan görevlendirilir. Bu kişinin kanıtlanmış öğretme yeteneğinin olması ve okuldaki programın pedagojik lideri olarak hareket etme yetisine sahip olması gerekli görülür. İşbirliği içinde planlama yapma kararlılığına sahip olma PYP'nin felsefesinin ana noktasını oluşturur. PYP koordinatörünün bu süreçteki rolü kilit önem taşır ve koordinatörün yapması gereken şey, uygulamaya yönelik standartların tam anlaşılmasını ve programın ortaklaşa bir

şekilde planlanmasını, öğretilmesini ve değerlendirilmesini temin etmek şeklinde belirtilir.

PYP koordinatörü, okulun pedagojik liderlik takımının diğer üyeleriyle birlikte, programın geliştirilmesinden ve de tüm okul çapında uygulamaya sokulmasından sorumludur. Okul yöneticisi (ya da yöneticileri) ile iletişim içinde olmanın yanı sıra PYP koordinatörü, öğretim kadrosunun tüm üyeleriyle ortaklaşa çalışmalar ortaya koyarak okul çapındaki tüm planlamaya katılması, bunun yanı sıra hem okul içindeki hem de dışındaki mesleki gelişim faaliyetlerinde de yer alması gerekli görülür. Tüm bunlara ek olarak PYP koordinatörü, ilgili IBO bölge ofisiyle ve de Uluslararası Bakalorya Müfredat ve Değerlendirme Merkeziyle (IBCA) olan iletişimden sorumlu olan kişi olarak görülmektedir.

PYP koordinatörü tarafından yerine getirilen görevler öğrenci sayısına, yönetim yapısına ve okulun türüne göre değişiklik gösterebilmektedir. PYP koordinatörünün sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gereken süre okuldan okula değişiklik göstermekle birlikte belirli öğretim sorumluluklarının dışında yeterince zaman tahsisi yapılmasına dikkat edilmesi beklenmektedir.

Bir PYP okulundaki pedagojik liderliğin başarısı için çalışanlar ve veliler de öğrenenler olarak kabul edilir. Bir PYP Okulu olmak ve okul topluluğunda sorgulama alışkanlığını oluşturmak, hiç bitmeyen bir yolculuk olarak kabul edilir; bu yolculukta topluluğun tüm üyeleri, yaşamları boyunca öğrenenler olmayı sürdürmeleri konusunda cesaretlendirilirler.

2.3.5. IB PYP Okullarında Öğretmenler

PYP okullarında programın uygulanmasından sorumlu olan tüm öğretmenlerin (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve kütüphaneci, medya uzmanı gibi kaynaklardan sorumlu olanlar) kendilerini PYP öğretmeni olarak kabul etmeleri ve PYP'nin planlama, öğretim ve değerlendirme gibi gerekliliklerinden haberdar olmaları önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin PYP'ye bağlılık duymaları ve programı uyguladıklarında elde edecekleri önemli meslek gelişim fırsatlarını görmeleri de önemsenmektedir.

Programın başarıyla uygulanabilmesi için planlanmış, öğretilmiş ve değerlendirilmiş bileşenlerden oluşan PYP programının, odak noktasını öğretimden

öğrenmeye kaydırabilmek için liderlik takımının da dönüşümlü düşünme çalışmasını destekliyor olması gerekli görülmektedir. PYP'de ortaklaşa yapılan planlamanın, sorgulama iklimini geliştirerek, daha tutarlı bir müfredat oluşturacağı ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri konusunda daha titiz davranmalarını sağlayacağı öngörülmektedir. Ortaklaşa planlama, zaman çizelgeleri hazırlanırken yaratıcı düşünmeyi ve hatta okuldaki çalışma alışkanlıklarında yapılacak bir değişikliği de beraberinde getireceğini bu nedenle, program uygulamaya sokulurken öğretmenlerin karşı karşıya kalacağı çeşitli zorluklara odaklanmanın gerekli olduğu belirtilmektedir. Liderlik takımının, her bir öğretmenin programın geliştirilmesine ve okuldaki öğrenme kültürünün zenginleştirilmesine sahip çıkmasını ve bu süreçte katkıda bulunmasını temin etmesi beklenmektedir.

PYP okullarında öğretmenlerin ve pedagojik liderlik takımlarının bir araya gelerek PYP öğretmenlerine ait bir görev tanımlaması yapılması sağlanır. Bu bağlamda görev tanımında şu unsurlar yer verilir:

- Öğrencinin öğrenmesine yönelik sorumluluklara odaklanmak
- Uluslararası İlköğretim için Müfredat Çerçevesinde (IBO,2007) söz edilen felsefeyi, değerleri ve uygulamaları doğrudan yansıtmak
- Program standartlarının ve uygulamalarının en güncel halini ele alırken öğretmene destek vermek
- Performans değerlendirme ve mesleki gelişim için oluşturulacak bir mekanizmanın temelini inşa etmek.

PYP'ye göre etkili bir okul ortamında sürdürülen tartışmaların çoğu öğretim ve öğrenmeye dair bireysel düzeyde yapılan dönüşümlü düşünme etkinliklerine odaklanır; Caldwell ve Spinks (1998) bunu "öğrenme sonuçları üzerindeki acımasız odak noktası" olarak nitelendirir. Bir öğretmenle öğrencisi arasındaki konuşmalar öncelikli olarak öğrencinin öğrenmesiyle ve bu öğrencinin diğerlerinin öğrenmesi üzerinde yarattığı etkiyle ilgili olarak görülür. Böylelikle öğretmenler ve öğretmenlerle PYP koordinatörü arasındaki konuşmalar, PYP müfredat programı modelinin uygulanmasına odaklanacağı düşünülür. Öte yandan PYP koordinatörüyle müdür arasındaki konuşmaların konusu ise tek bir amaç doğrultusunda tutarlı bir şekilde tüm okulun işlevleri yerine getirilirken PYP'nin bu işlevler üzerindeki yayılcı etkisi olacağı öngörülmür.

Bu süreçte PYP okullarında pedagojik liderlik takımının burada daha üst düzeyde bir sorumluluğu olduğu, öğretimin ve öğrenmenin, programın felsefi ve uygulamaya yönelik gereklilikleriyle aynı paralelde zenginleştirilmesini temin etmesi beklenmektedir. Bu beklenti de Program standartları ve uygulamalarına (IBO, 2005a) göre yapılmaktadır.

Pedagojik liderlik takımı, PYP okulundaki herkesi öğrenmeye teşvik etmekten sorumludur. Bu IBO misyonu aynı doğrultuda olmayı, ayrıca okulun yaşam boyu öğrenme kavramına değer verdiğini göstermesini gerekli kılar. Bu açıdan, okulun etkili ve sürekli bir mesleki gelişim politikasını uygulamaya koymaktan daha iyi yapabileceği başka bir şey olmadığını savunur. Uzun vadede bu politikanın sürdürülebilmesi için gerekli kaynakların, yani zamanın ve paranın, mevcut olması gerekli görülmektedir. Dolayısıyla, gelişim kaynaklarının, bir ölçüde, öğretmenlerin bireysel performans değerlendirmeleriyle bağlantılı olacağı vurgulanmaktadır. PYP okullarında okul müdürü, genelde öğretmen değerlendirme sorumluluğunu tümüyle kendi taşır. Bu sorumluluğu PYP koordinatörüyle paylaşmak, büyük bir dikkatle değerlendirilmesi gereken bir seçenek olarak görülmesi gerektiği ayrıca belirtilmektedir.

PYP, okullarda bütün çalışanların ortaklaşa çalışmalar yapmasını, okulun sürekli mesleki gelişimi kesintisiz olarak okul topluluğu içinde sürdürmelerini bekler. Pedagojik liderlik takımının, bunun sorumluluğunu doğrudan ya da gelişim için açık bir ihtiyacın bulunduğu belirli bir alanı ele almak üzere bir uzman getirerek dolaylı olarak gidermesine vurgu yapılmaktadır.

Bu sürekli mesleki gelişim, genelde okul dışındaki bir kurum tarafından düzenlenen çalıştaylar ve konferanslar ile desteklenir. IB Dünya Okulları için IBO, bu alanda büyük bir katkıda bulunmakla birlikte bütün PYP öğretmenlerinin ve yöneticilerinin IBO tarafından verilen eğitimlere katılmalarını da zorunlu tutmaktadır. IBO tarafından sunulan mesleki gelişim fırsatları, konuyla alakalı başka kaynaklarca da desteklenebilmektedir. Mesleki gelişim kayıtları her yıl için saklanmakta, zira IBO, bu kayıtları, değerlendirme sürecinin bir parçası olarak görmek istemektedir. Okula yeni gelen ve daha önceki okulunda da IBO'nun verdiği eğitimlere katılmamış öğretmenlere böylesi bir eğitime katılma olanağı tanınmasını şart olarak görülmektedir. Bu nedenle, "Okul, programı okutmak üzere gerekli eğitimi görmüş ve gerekli vasıflara sahip öğretmenler çalıştırır." şeklindeki

standartlar maddesinde (IBO, 2005) öngörüldüğü üzere PYP koordinatörünün, PYP uygulayan herkesin bu konuda gerekli eğitimi görmesini sağlama konusunda özenli olmasının gerektirmektedir.

IB Dünya Okulu, IBO'nun belirlediği uygulama standartlarına uymak üzere çalışır ve öğretimi, öğrenimi iyileştirmek ve okul topluluğuyla kültürünü güçlendirmek için kurumsal değişikliklerde bulunmak üzere uygulamalarda bulunur. PYP bu sürece dahil olmuş okulları, dönüşümlü düşünmeye, uygulamayı geliştirmeye ve uzun vadeli sürdürülebilir değişime kendini adanmış okullar olarak görülür.

2.4. Okul Etkililiğinin Kuramsal Temelleri

Örgütlerin varlığı ihtiyaçların çokluğu, farklılığı, karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Bireylerin kişisel güçlerini aşan hedeflerini gerçekleştirmek istemelerinden örgütlerin doğduğu söylenebilir. Eğitim örgütleride mevcut sistemin devamı işletilmesi ve geliştirilmesinden ortaya çıkmıştır. Sosyal yapıdaki değişime bağlı olarak eğitim örgütlerinde bireylere verilmek istenenler yani bireylerin kazanmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar da değişebilmektedir. Bilimsel gelişmelere bağlı olarak yönetim alanında da araştırmalar yapılmakta ve örgütün daha etkili olmasına ilişkin görüş ve kuramlar ortaya çıkmıştır.

Yönetim bilimi, klasik, neoklasik ve çağdaş örgüt ve yönetim kuramları olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır. Klasik kuramlarda çoğunlukla örgütsel yapı ve amaçlar üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşımda personel, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak görülmüştür. Neoklasik örgüt kuramları ise çalışana önem vermiş, çalışanın örgütsel davranışında önemli rol oynayan unsurları öne çıkarmıştır. Örgütün hem çevreye hemde kendi alt sistemlerine önem veren çağdaş kuramlar ise çalışan konusunda ileriye gitmek yerine ortamın daha çok önemli görülmesini öne sürmüştür.

Verimin yükseltilmesini hedef alan toplam kalite yönetimi, okulların etkilerini artırmak, verimli kılmak gibi teknikler, çağdaş yaklaşımlar arasında sayılmaktadır. Değişimin oldukça belirleyici olmasından dolayı örgütlerin yeni yönetim

yaklaşımlarından yararlanmaları ve yönetim süreçlerini gözden geçirmeleri gerekli olmaktadır. Bu kapsamda ele alınacak kavramlardan ilki örgütsel etkililik ve bunun ölçülmesidir.

Örgütsel etkililiğin ölçümü konusunda araştırmacılar arasında uzlaşmış bir yöntem yoktur. Etkili okul konusunda yapılan araştırmaların bir kısmında yaygın olarak kullanılan üç kuramsal yaklaşım vardır. Bunlar, amaç yaklaşımı, sistem yaklaşımı ve ekolojik yaklaşımdır.

Amaç yaklaşımına göre, her örgüt önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda etkinliklerde bulunur ve amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili olur. Bu yaklaşıma göre, bir örgütün etkili olup olmadığını anlamak için o örgütün amaçlarına ulaşma düzeyine bakılır, örgütte alınacak kararları yine örgütün amaçları belirlerken, örgütün amaçlarının açıkça tanımlanabilir ve ortaya konulabilir nitelikte olması gerekir. Amaç yaklaşımı etkililiğin ölçülmesinde geleneksel bir modeldir (Balcı.1993:1). Amaç yaklaşımı çeşitli yönlerden eleştirilmiştir, örneğin; örgütün amaçları, çevresel beklentilere göre sık sık değişebilir; fakat bu yaklaşımdaki amaçlar, değerlendirilebilmesi için sabit kalmak durumundadır. Amaç yaklaşımına göre örgütsel etkililiğin belirlenebilmesi için bu amaçların açık, kesin ve ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir. Bazı örgütlerde çıktılar ölçmek kolay, bazılarında ise zordur, örneğin bir örgüt olarak okullarda, amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını ölçmek oldukça zordur (Şişman, 1996).

Örgütsel etkililiği açıklamada kullanılan yaklaşımlardan biri de sistem yaklaşımıdır. Sistem yaklaşımı, amaç yaklaşımında olduğu gibi sonuçlardan çok bu sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sistem kuramcıları, en küçük temel unsur olan hücreden en geniş anlamda topluma kadar, bilimsel süreçlerin tüm aşamalarını içerecek bir sistemler sistemi oluşturmaya çaba göstermektedirler. Bunun için her aşamada geçerli olacak genellemeler arayışındalar. Kompleks haldeki sosyal davranışlara da sistem yaklaşımına bağlı olarak girdi-çıkıtı, girdinin çıktıya dönüşümü, sistemin parça ve sınırları, sisteme yüklenen yükün miktarındaki değişimi gibi açılardan bakılmaktadır (Bursalıoğlu,1997). Bu yaklaşıma dayalı olarak örgütsel etkililiği açıklamaya çalışan araştırmacılar, amaçlara ulaşmada birer etken olarak örgüt içi ve örgüt dışı öğelerin tanımına ve bunların birbirleriyle ilişkilerine önem vermişlerdir. Bu yaklaşımı kullananlar, örgütün kaynak sağlamadaki yeteneği, esnek oluşu, çevre uyumu personelin geliştirilmesi ve eğitimi gibi konular üzerinde durmaktadır.

Bu yaklaşıma göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkat çeker. Böylece bir örgütün etkililiği, örgütün içsel tutarlılığının sürdürülmesi, kaynaklarını kullanmada etkinliği, uyum mekanizmalarının başarısı ve kaynaklar açısından, öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin saptanmasını gerekli kılar (Balcı, 1993).

Sistem teorileri, genellikle fizik, biyoloji ile insan sistemleri arasında temel bazı benzerlikler arar. Her modelde olduğu gibi sistem modelinin de çeşitli boyutlardan eleştirildiği, etkililiği ölçmedeki bazı sınırlılıkları sebebiyle eksik kaldığı düşünülmektedir. Sistem modeline yapılan temel eleştirilerden biri, çıktılara karşılık girdilere daha çok önem vermesidir.

Amaç ve sistem yaklaşımlarının örgütsel etkililiği açıklamada görülen yetersizlik ve sınırlılıkları nedeniyle, 1970'li yılların sonundan itibaren bu iki yaklaşımın sentezine dayalı modeller de oluşturulmaya çalışılmıştır. Geliştirilen bu yaklaşımlardan biri de çevresel yaklaşım (ekolojik yaklaşım) ya da stratejik birimler yaklaşımı biçiminde anılmaktadır. Çevresel yaklaşıma göre, bir örgütün amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemeden önce yapılması gereken, söz konusu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının belirlenmesidir. Buna göre sadece amaçlara ulaşmak yeterli görülmemekte, bu amaçların doğru ve uygun amaçlar olması da gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre örgütsel etkililik, örgütün organik olarak bağlı bulunduğu iç ve dış baskı gruplarının beklentilerini tatmin etme düzeyi, biçiminde tanımlanmaktadır (Şişman, 1996).

Okullar sosyal örgütlerdir. Okulda çalışanların arasında birbirine bağımlılık, iş birliği ve bağlılık olmaksızın okullar sadece bina, tahta ve kâğıttan ibarettir. Tipik olarak eğitimde gelişme kâğıt üzerinde az fakat insanların birbirine bağımlılığı, işbirliği ve bağlılıkta daha çok değişme gerektirir. Okul geliştirilmesinde gösterilen çabalar genellikle bireyler olarak sadece müdür ve öğretmenleri etkilemekle kalmaz, aynı zamanda müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkileri ve öğrenciler ve aileler arasındaki kolektif ilişkileri de etkiler. Örneğin, eğitim programı veya öğretimdeki iyileştirmelere hemen hemen daima okuldaki değişmeler ve yetki, iletişim, statü ve hatta arkadaşlık gibi ilişkiler eşlik eder. Bilinçli olarak istenilen bir yenileşmeyi ortaya koymak ve dengelemek için bu tip olgulardan yararlanmak sadece okulun değil, genel anlamda örgütsel gelişimin de temel sorunudur.

1950'lerin ikinci yarısından beri kullanılmakta olan örgüt geliştirme, sanayi ve devlet örgütlerinde daha çok rastlanmasına karşın yayılmaya günümüzde de devam etmektedir. Örgüt geliştirmenin ilk gelişmesi kısmen 'bilimsel yönetime' karşı bir tepki olarak çıkarak gelişme sürecinden geçmiş ve şimdi insan ile teknik yönü dengelenmiştir. Örgüt geliştirme de iki önemli kavram: iş görenlerin işleriyle ilgili duygularına saygı ve görevlerin başarılmasının örgüttekilerin koordineli eylemlerine bağlı olduğu durumlar için fikir birliğine varılmış kararlar almaktır. Çağdaş örgüt geliştirme okulunun bir sosyo-teknik sistem olduğu görüşünü kabul ederek bütün taraflara dengeli dikkat göstermeyi içerir(Schmuck & Runkel, 1985).

Okullardaki örgütsel gelişme sanayideki ilk gelişmeler tarafından kuvvetli bir şekilde etkilenmişse de, okul ortamının kendine özgü özelliklerine uyması için sanayi yönteminde çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Örgüt geliştirme okulu sanayideki örgütlerden ayıran üç sosyo-psikolojik koşulu göz önüne almayı gerekli görür. Bunlar; eğitimsel amaçların doğası, okullardaki yapısal farklılaşmanın miktarı ve tipleri ile okulun kısa ve uzun erimli baskılara karşı olan savunmasızlığıdır. (Schmuck & Runkel, 1985).

Eğitimsel Amaçlar: Okullar sanayi örgütlerinden üç yolla ayrılırlar. Birincisi eğitimciler, nadir olarak somut olarak tanımlanmış ve ölçülmüş sonuçlara yönelik bir çaba harcarlar. İkincisi, kamunun eğitiminin amaçlarının çok farklı ve sayılarının sürekli bir şekilde artmakta oluşudur. Son olarak da devlet okullarının, üzerinde anlaşmaya varılan yurttaşlık amaçlarının, çok sayıda öğrencide davranışa dönüştürülmesi bile oldukça uzun zaman almaktadır.

Yapısal Farklılaşma: Eğitim dünyasında mevcut rol farklılaşması tipiyle miktarı arasında temel bir farklılık bulunmaktadır. Bazı okul sistemlerinde farklılaşmış personel ve öğretmenlerin sendikalaşması üzerinde artan bir vurgulama bulunsa da devlet okullarındaki işler sanayi örgütlerinkinden çok daha az farklılaşma eğilimindedir.

Sosyal Baskılar: Birçok sanayi örgütleriyle karşılaştırıldığında, okullar tipik olarak rekabete karşı daha az fakat kısa erimli toplum baskılarına karşı daha çok savunmasızdır. Devlet okulları diğer devlet okullarıyla rekabetçi olmayan bir ilişki içindedir fakat eğitimciler kültürel, sosyal ve entelektüel çevrelerdeki değişmelere karşı çıkarak veya savunarak tepki göstermektedir. Kısa dönemli krizlere ise kamu ilişkileri

uzmanı ya da acil olarak yangını söndürmeye çalışan itfaiyeciler gibi tepki göstermek eğilimindedirler.

Okullarda örgüt geliştirmenin temel amacı okulun kendi sorunlarını çözebilecek sürekli bir kapasiteyi sağlamasıdır (Schmuck & Runkel 1985). Örgüt geliştirme, okulu, çevresini ve bu çevreden gelen girdileri kontrol etmek için eyleme geçmektir. Sorunun çözülmesinde gerekli olan okul kaynakları, fikirleri ve enerjiyi bulmak, sürdürmek ve kullanmaktır. Örgüt geliştirme, bir örgüt olarak okulun gereksinimi olan becerilerin bilincinde olmak ve gerekli olduğu zaman bunları geliştirmek için gerekli olan adımları atmaktır. Dönem dönem amaçlarını gözden geçirmek, kapasitesine ve durumlara uyması için onları değiştirmek olarak tanımlanabilir.

Örgütlerle ilgili olarak yapılmış ve yapılmakta olan çalışmaların temel amacı örgütü etkili kılmaktır. Örgütsel etkililik bir anlamda örgütün niteliğinin yükseltilmesine yönelik çabaları içermektedir. Örgüt ve yönetim açısından etkililik öteden beri bu alanda çalışanlar ve uygulayıcılar arasında en çok tartışılan karmaşık konular arasında yer almaktadır (Şişman,2002). Etkililiğe çoğunlukla farklı anlamlar verilerek karıştırıldığı, kalite ile bir tutulduğu görülmektedir. Eğitimdeki yönetimin hedefi, sosyal katmanların, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş okulların, daha önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletmek ve yenileştirmektir. Etkili olmanın şartları eğitim örgütünü, faydalı, verimli, sağlıklı bir şekilde işletmek ve eğitim alanında çalışanların eğitim işinden doyum elde etmelerini sağlamaktır (Başaran, 2000: 11).

Etkili okullar (Lezotto, 1985) literatüründe 'etkili' olarak adlandırılan okulların, kısa dönemli ve uzun dönemli değerlendirme için dikkatlice geliştirilmiş sistemlere sahip olma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Etkili okullar değerlendirme sistemleri beklenen başarı düzeylerinin altına düşmüş öğrencilerin erken tanımlanmasını içerir. Bu süreç tanımlanan eksikliklerin giderilmesi için müdahale stratejilerinin geliştirilmesini de içermektedir. Etkili okulların özellikleriyle yakından ilgili olan bir başka şey de, öğrenci başarısının tüm sistemin bir konusu olduğunu açıklayan okul yöneticisinin davranışı olarak ele alınmaktadır.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmaların bulguları temelde öğretimin niteliğinin geliştirilmesine dönüktür. Çünkü etkili okul öğretim yönünden güçlü olan okuldur. Etkili okulda sadece seçilmiş, yetenekli değil de tüm öğrencilerin temel beceri ve

davranışları öğrenmesini sağlayan; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin garanti edildiği bir öğrenme çevresi yaratılmıştır. Etkili okulun amacı da okuldaki öğretimin niteliğinin geliştirilmesidir (Kolph ve diğerleri, 1982; Brooko ve Lezotte, 1979; Edmans, 1979, akt.; Balcı,2011).

Öğretimin niteliği, öğrencinin başarısına bakmak anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle sınıf çevresi, öğretim zamanı ve kaynaklarının kullanılması, öğretmen beklentileri, okul iklimi, öğrenme stilleri, öğretme stratejileri gibi etmenler öğrenci başarısını etkilemektedir ve etkili okul, bu hususlara bakarak tanımlanabilir.

2.4.1. Etkili Okulun Yapısı

Etkili okulun ilişkide bulunduğu boyutlar etkili okullara ilişkin araştırma ve çalışmaların bir özeti niteliğindedir (Balcı, 2011). Etkili okulun özellikleri söz konusu olduğunda çoğunlukla öğrenci başarısını etkileyen faktörler akla gelir. Bu faktörler:

Sınıf Öğrenme Çevresi: Öğrenci üzerinde doğrudan etkiler sınıf içinde oluşur. Öğrencilerin dinledikleri, konuştukları alıştırmalarını yazdıkları çalışma ortamı bu kapsama girer.

Öğretim Zaman ve Kaynaklarının Kullanılması: Öğretim zamanı hakkında anahtar olan şey zamanın bir sonu olduğudur. Zamanın kötü kullanımı öğrenci başarısını olumsuz etkiler. Okul gününün tamamı, yemek, teneffüs, toplantılar, sınıfın içinde öğrenme amaçlı geçirilen zaman ile okulda geçen tüm anlar bu kapsamdadır.

Okullaşma süreci içinde en sınırlı kaynak zamandır: Öğretim zamanının nasıl geçirileceği kararı öğretmenler tarafından alınır. Belirli hedeflere varmak için öğretim için ayrılan zaman farklılıkları sonuçları açısından olumsuz olabilir. Zaman kullanımının bütün yönleri özellikle temel eğitim düzeyinde okul etkililiği konusunda kritik öneme sahiptir. Hoyle ve diğerlerinin (Hoyle ve diğerleri, 1985) yaptığı araştırmalara göre, öğrencinin akademik başarısı ile öğrencilerin etkin olarak öğrenme sürecine katıldıkları zaman arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Kısaca söylemek gerekirse etkili bir okul için zaman, doğru şekilde doğru şeyler yapılarak geçirilmelidir.

Öğretim materyalleri ele alınma biçimine göre farklı anlamlar içerir. Çoğunlukla öğrenme materyalleri, kullanımındaki sıklığa bağlı olarak amaca ulaşmak için bir yol ya da araç olarak değil bir son olarak görülür. Ders kitapları ve öğretmen

kılavuzları eğitim programı haline gelir. Uygun kullanıldığı zaman ders ve destek materyaller öğretmenlerin belli amaçlara ulaşmasında yardımcı olurlar. Ders kitabı bir ürün değil bir araçtır. Bu kapsamda öğretim materyalleri ve işlevleri hayati bir öneme sahiptir.

Öğretmen beklentileri: Etkili okulların özelliklerinden birisi de öğretmen beklentileridir. Öğretmenlerinin öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahip olduğu okullarda öğrenciler daha yüksek düzeyde başarılı olmaktadır. Öğretmen beklentileri öğrenci başarısıyla iki yolla ilişkilidir (Smith & Piele, 1989):

Doğrudan: Öğretmen beklentileri öğretmenlerin öğretime ayırdıkları zaman, öğrencilerle iletişim kurmak için harcadıkları zaman ve kullandıkları materyal ve etkinliklerin niteliğini etkiler.

Dolaylı: Öğretmen beklentileri öğrencilere aktarılır ve öğrenci beklentilerinin ve akademik çalışmalarının değerli olduğu duygusunu oluşturur.

Öğretmen beklentilerinin yükseltilmesi veya azaltılmasının öğretmenin öğretim etkinliği süresini azalttığı gösterilmiştir. Öğretmenler öğrencilerle ilgili beklentilerini düşürdüklerinde gerekli öğretim öğelerinden sadece birkaçını öğretmenlik repertuarlarına dahil ederlerken, beklentileri arttığında ise bu öğelerden daha çoğunu kullanırlar.

Okul iklimi: Genellikle bu konu personelle ilişkili olarak tartışılır. İklimle ilgili konular personelin okulun bir parçası olduğu duygularını, kişiler arası ilişkilerin durumunu, güdülenme düzeylerini, iş doyumunu başarı ya da başarısızlığının paylaşılan duygularını ele alır. Okulun iklimini oluşturmada müdür önemli bir rol oynar fakat personelin, okul sistemi norm ve politikalarının ailelerin ve diğerlerinin de rolü önemlidir. Konu aynı derecede öğrenciler için de önemlidir. Öğrencilerin okul deneyimleri hakkında hissettikleri onların başarı ve başarısızlıklarıyla doğrudan ilişkilidir (Schmuck ve Runkel, 1988).

Öğrenme stilleri: Bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını bir tek sınıfta karşılamak güçtür. Fakat öğretmen öğrencilerin öğrenmede kullandıkları çeşitli öğrenme stillerinin farkında ise daha çok şey başarabilir. Bazı öğrenciler yaparak öğrenmeyi tercih eder. Diğerleri ise görsel yolla öğrenirler. Bazıları dinleyerek öğrenirler; bazıları ise hissederek veya algılayarak öğrenirler. Öğretmenin seçtiği her etkinlik için her stilde etkinlikler hazırlamak ne olasıdır ne de pratiktir. Bununla birlikte öğretim tekniğindeki değişiklik önemlidir. Bütün öğrenme stili tercihlerinin farkında olmak ve onları kullanmak öğrenci öğrenmesinde olumlu etki yapabilir.

Öğretme stratejileri: Öğrenci çalışma ekiplerinde kişisel ilişkilerin önemli olduğunu gösteren bulgular artmaktadır. Öğrencilerin yaptığı yarışmacı, işbirlikçi ve bireysel çalışmanın etkileri üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bazı sınıf içi uygulamalarında öğrenci ekipleri birbirleriyle yarışır. Ekip üyelerinin işbirlikçi çabaları aritmetik problemlerini çözebilir, bilimsel deneyimler tasarlayabilir, cümle yapılarını adlandırabilir, öyküler yazabilir. Araştırmacılar işbirlikçi görevlerin bilginin akılda tutulmasını, kavramların ve ilkelerin öğrenilmesini, problem çözme yeteneğini, yaratıcı düşünmeyi ve diğer bilişsel sonuçları geliştirdiğini bulmuşlardır. Ayrıca öğrencinin işbirliği becerileri, kendi yeteneklerinin farkına varma ve olayları başkalarının bakış açısından görme gibi özellikleri de gelişir. Aynı zamanda öğrencilerin demokratik değerleri ve kültürel farklılıkları takdir etmeleri, okula karşı tutumlarını öğrenmeden hoşlanmalarını ve öz benliklerini de gelişir (Schmuck ve Runkel, 1988).

2.4.2. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okulla ilgili olarak literatürde sıralanan bazı özellikler, birtakım boyutlar altında toplanmaktadır. Bu çalışmada da ilgili literatürden yararlanılarak etkili okulla ilgili boyutlar; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve veliler olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır.

2.4.2.1. Etkili Okulda Yöneticiler

Okul sistemleri ve okulların, mevcut okul ortamı içinde genel etkililiği artırmak için zayıf öğretmenler üzerinde yoğunlaşan yeni tip bir öğretim sistemini uyguladıkları bilinmektedir. Fakat öğretimin geliştirilmesi eğitim programı sorunlarını çözmeyecektir. Örneğin, bir ortaokulla öğrencilerinin geldiği ilkokulun matematik programları uyumlu değilse, sadece öğretimde etkinlik sağlamak sorunu çözmez. Hatta okullar arasındaki farklılığı vurgulayarak tamamlayıcılık daha da kötüleştirebilir. Herhangi bir öğretim modelinin gücü sadece öğretimin üzerine kurulabileceği sistemik bir eğitim programının varlığı ile sağlanabilir (English, 1986). Etkili bir okul için öğretim ve eğitim programı liderinin görevleri okulun misyonunu tanımlamak, eğitim programı ve öğretimi yönetmek, olumlu bir öğrenme iklimini teşvik etmek, öğretimle ilgili personeli

gözlemlemek ve onlara dönüt vermek, eğitim programını değerlendirmek gibi özellikleri içermelidir.

Çok geniş sorumlulukları nedeniyle, müdürün bu alanların tümünde tek lider olması mümkün değildir. Müdürün yaygın olarak lider olduğu varsayılsa da, etkin olmak için liderliğin öğretici personelle paylaşılması gerekir. Etkin liderliğin anahtarı liderlik görevlerini paylaşmada gösterdiği esneklik ve müdürün liderlik görevlerinin bunları işbirliği ile yapabilen bireylerle gösterdiği uyumun netliğinde yatmaktadır.

Okulda müdürün liderliği ne derece merkezileşirse merkezileşsin, onun etkisinin sınıfta doğrudan hissedilmesi güçtür. Öyleyse müdürler için pratik bir kural öğretim desteğinin bir ajanı ve destek işlevinin bir denetçisi olmaktır. Müdürler personeli oluşturan deneyimli ve güdülenmiş insanların ağından doğrudan ve anlayışlı bir liderlik sağlamak için yararlanabilir. Okulun kültür ve örgütüne bağlı olarak, okulda bulunan diğer insanlar (bölüm başkanları, müdür yardımcıları ya da öğretmen komiteleri), etkin, kendini düzelten bir eğitim çevresi sağlamak için zorunlu planlama, gözlem, yetki aktarma, test yapma, özetleme uygulamalarına katılabilir (Smith ve Piele, 1989).

2.4.2.2. Etkili Okulda Öğretmenler

Eğitim amaçlarının, en uygun şekilde seçilmiş ders, konu ve uğraşları yoluyla gerçekleşmesi, öğretim süreçleriyle sağlanır, öğretimin ana unsuru öğretmendir. (Varış, 1988:115) Etkili okulları ilgilendiren yapılmış araştırmalarda bu okullarda görev yapan öğretmenlerde bazı özelliklere bulunduğu tespit edilmiştir. Bu özellikler şu şekilde açıklanmaktadır: Etkili okullardaki öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarının yanında okulu oluşturan topluluğun arasındaki işbirliğinin de çok önemli bir odak olarak var olduğu bulunmuştur (Şişman, 1996).

Etkili okulda öğretmenler, öğrencilerle ilgili yüksek standartlar belirlemeli ve öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiye sahip olmalıdır. (Lezotte,1991: 2) Bu doğrultuda öğretmenin de öğrenciden beklediği yüksek standardı kendisi içinde uygulaması gerekmektedir. Etkili öğretim yöntemleri geliştirmeli ve sınıf yönetimi konusunda donanımlı olmalıdır. Aynı zamanda profesyonel gelişimini devamlı kılmalıdır. Sınıfta öğretimin yönetimi, eğitim ortamı ve öğrenim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesini tanımlamaktadır. Bu anlamda, öğretim yöntemi birbirlerine bağlı süreçlerin toplamıdır, öğretim sürecinin niteliğini belirleyen en önemli

etken ise, koşullara uygun ve etkin bir öğretim stratejisi geliştirmektir, öğretim, kısaca sınıfta öğretmen tarafından gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin tümünü ifade eden bir kavramdır. Başarılı bir öğretim sürecinde, öğrencinin etkin olması gerekir. Dolayısıyla öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemelidir (Aydın, 2000)

Smith ve Piele, (Smith & Piele, 1989) etkili okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerle ilgili beklentilerini düşürdüklerinde aşağıdaki gerekli öğretim öğelerinden sadece birkaçını öğretmenlik repertuarlarına dahil ederlerken, beklentileri arttığında ise bu öğelerden daha çoğunu kullandıklarını belirtir:

- Doğru yanıtlar için ödülün miktarı ve niteliği
- Öğrencilerin gerçekten aldığı öğretim miktarı
- İşlenenlerin içeriği.
- Cevap olanağı etmeni, öğrencilerden bir ře yapmalarının istenme sayısı sorunun zorluk derecesi
- Akademik içerik (ve daha çok akademik olmayan etkinlikler)
- Sözel veya başka bir biçimde öğrencinin genelde sıcak karşılanması ve kabul görmesi
- Özel olmayan ipuçları, göz teması, öne eğilme, tasdik tarzında başını sallamalar, gülümsemeler ve fiziksel temasın miktarı
- Genel olarak yüreklendirme ve destek verme
- Öğretmenin yardımı ve yardım etmeye istekli olması
- Bekleme zamanı, öğretmenin cevap vermeden önce ya da başka bir öğrenciye geçmeden önce öğrencinin cevap vermesi için tanıdığı süre
- Becerilerde ustalaşması beklenen liseyi tamamlayan ya da üniversiteye giden çok iyi ya da iyi notlar alan öğrencilerin yüzdesi tarafından yansıtılan yüksek akademik değerlendirmeler

Öğrenci doğru cevabı buluncaya kadar başarısız durumlarda öğrencilere yeniden öğretim (örneğin, öğrenciyi yöneltme, soruyu tekrar etme, ipuçları verme, vb.).

2.4.2.3. Etkili Okulda Öğrenciler

Etkili okullarda öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerinde aktif ve başarılı olmaları yönünde yüksek beklentilere sahiptirler. Etkili okullarda öğrencilerin ‘ne’, ‘niçin’ ve ‘nasıl’ sorularına yanıt aradıkları bilinmektedir (Şişman, 1996). Burada çağımızın eğitim açısından hareket eden en önemli eğitim kavramlarından biri öğrenci merkezli eğitimidir. Etkili bir okulu tanımlarken okulun ‘‘öğretmen merkezli mi?’’ yoksa ‘‘öğrenci merkezli mi?’’ öğrenme yaklaşımlarından hangisini kullandığına bakmak gerekir. Öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini ve olası sonuçlarını anlamak için sınıf yapısını düşünmemiz gerekir. Bu yapıdan en çok kim yararlanır? Öğretmen mi yoksa öğrenciler mi? Eğer öğrenme yaklaşımı öğrenciler üzerinde yoğunlaşırsa, öğrenciden yana olan öğretim strateji ve teknikleri vurgulanır. Öğrenme yaklaşımı öğretmen üzerinde yoğunlaşırsa sınıf yönetimine yarayan strateji ve teknikler vurgulanır. Örneğin, öğrencilerine ders anlatan bir öğretmen merkezli bir yaklaşımla çalışmaktadır. Sınıftaki bütün kararları alan öğretmen de böyledir. Diğer taraftan, eğer öğrencilere, derste öğretilen kavramların yanında, öğrencilerin yalnızca not almasını değil, sınıf ve öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak uygulamalar içinde olursa bu yaklaşım öğrenci merkezli olur. Başka bir örnek de bazı kararların sınıfta alınması için öğrencilerin katılımlarını teşvik ederek bu yolla demokratik değerleri yaşama geçirmelerini sağlamaktır.

Araştırma bulgularına göre öğrenci başarısı ile anlamlı olarak ilgili bulunan öğrenci davranışları, katılma, içerik ve öğrenci başarısıdır. Bu bağlamda öğrenci hem sınıftaki öğretime aktif olarak katılmalı hem de ödev, sınav gibi etkinliklerle başarısını yansıtabilmeli, öğrenci başarısına karşılık ödülünü almalı ya da bunun karşılığında tüm okulca tanınmalıdır (Balcı, 1993).

2.4.2.4. Etkili Okulda Ortam

Eğitim alanında çalışma yapan araştırmacılar senelerdir bireylerin veya grupların bir organizasyon içindeki davranışını etkileyen sosyal faktörlerle

ilgilenmişlerdir. Okulların örgüt kültürü birçok boyut açısından araştırmacıların dikkatle üzerinde durdukları bir alanı olmuştur. Bu araştırmaların önemli bir kısmı ilgi alanı olarak özellikle okullardaki sosyal ve mesleki normları seçmişlerdir. Etkin okullara ilişkin yazınlarda bir okulun kültürünün önemli bir etkililik değişkeni olarak geçtiği görülmektedir (Purkey & Smith,1982).

Purkey ve Smith, (1982) akademik olarak etkin okulun kültürüyle ayırt edildiği sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda kültür, öğretmen ve öğrencilerin başarılı bir öğretme ve öğrenme etkinliğini temin eden iklimdir. Bu iklim ise yapı, süreç ve değerler ve normlardan oluşmuştur.

Etkin okulun örgüt kültürü şunları içerir:

- Akademik çabanın ve başarının değerlerini vurgulayan okul çapında net bir normlar takımı
- Personelin mükemmelere varmak için yaptıkları çalışmaların ve öğrencilerin kendi potansiyellerine göre performans göstermelerinin önemini vurgulayan tutarlı bir şekilde uygulanan beklentiler takımı
- Düzensizlik ve kayıtsızlığı teşvik etmezken çaba, gelişme ve başarıya cesaret ve ödül veren simgesel etkinlik ve yaptırımlar sistemi

Etkili okul araştırmalarından çıkan sonuçlardan biri etkili okuldaki ortamın öğrenmeye uygun olumlu bir hava içermesi gerektiğidir. Okul çalışanlarının deneyimleri, birbirleriyle ilişkileri zamanla okulda o okulda kendine has bir kültürün oluşmasını sağlamaktadır. Bu oluşan kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimleri içermektedir. Sonuç olarak okulda nelerin önemli olduğu ve nelerin değersiz bulunduğu kişilerin nasıl hareket edeceği konusunda personel arasında ortak bir tutum oluşmaktadır (Balcı, 1993).

Lezotte (1991) etkili okula varmanın ilk adımının, açık ve düzenli okul iklimi olduğunu vurgulamaktadır. Okul iklimi öğrenme ve öğretmeye yardımcı olacak şekilde sıkıcılık içermeyen bir özellikte olmalıdır. Araştırmalara göre; herkesin birbirine yardım ettiği, takım ruhunun geliştiği ve empatinin bir değer olarak görüldüğü okullar, etkili okul boyutlarından, okul ikliminin özelliklerini taşıyor demektir.

Ronald Edmond (1982) pozitif okul iklimini, öğretmenlerin eğitim verebildikleri ve öğrencilerin öğrenebildikleri yer olarak tanımlar. Pozitif çevreyi oluşturan birçok

özelliğ vardır; okul güvenli, düzenli, temiz, sessiz ve mutlu bir ortama sahip olmalıdır. Sınıftaki öğrenimi bozan her engel minimuma indirilmelidir.

Etkili okullar oluşturabilmenin temel hareket noktaları, her okulun kendi içindeki öğrenci, öğretmen, yönetici, velilerin içinde ve toplum açısından okulu özelliğli kılan kültürde aranmalıdır (Şişman, 1994).

2.4.2.5. Etkili Okulda Veliler

Okulun, karadan ayrılmış daha düzensiz akademik bir ada olduğu düşüncesi hiçbir zaman gerçek olmamıştır. Eğitim öylesine karmaşıktır ki pek çok kuruluş, aracı kurum ve etkinlikler yoluyla başarılıdır. Okul eğitimin formal olarak düzenlendiğii temel kurumdur. Toplum hayatının tüm kurumları arasındaki işbirliğı, istenen eğitimsel sonuçların elde edilmesi için gereklidir. Toplumsal bakış açısından okul kamu işleri, kamu sağliğı ve güvenliğı, eğlence, refah ve eğitim konularını içeren devletin bir parçasıdır. Ayrıca camiler, kültürel sosyal eğlence yerleri ve sosyal yardım kurumları, devlete bağı olmayan örgütler ve çeşitli ekonomik etkinlikler bir toplumun tamamlayıcı öğeleridir. Bu kuruluş ya da örgütlerden hiçbiri toplum içinde tek başına kendine yeterli değildir; bunların hepsi kuvvetli bölgesel, il düzeyinde, ulusal ve hatta uluslararası etkilerle karşı karşıyadır.

Aileler çocukların eğitiminde en büyük pay ve ilgiye sahip çevresel öğelerden biridir. Bir okul, insanlar, toplum ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temsil edilen bir ulusun ortaklığıdır. Bu durumda okul evin bir uzantısıdır. Bu durum, ailelerin eğitim programına akıllıca ve aktif bir biçimde katılımını gerektirir. Ayrıca okulun eğitim programlarından, amaçlarından ve gereksinimlerinden kişileri sürekli bilgi sahibi yapması gerekir.

Çocukları en iyi tanıyan kişilerin ebeveynleri olmasından ve okul ile ev arasındaki tutarlılığı sağlamanın gerekliliğı, ebeveynlerin, eğitim sürecinin etkin elemanları olarak çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmalarını sağlanmaktadır. Ailelerin eğitime katılımı, öğrencilerin okul ve ev ortamında tutarlı olmalarını sağlarken, aynı zamanda ailelerin çocuklarının okul içi davranışlarını daha iyi tanımlarını da sağlar. Daha da önemlisi, öğretmen ve aile etkileşiminin iyileşmesine katkıda bulunmaktadır. Akademik başarı için ailelere çeşitli roller üstlenecekleri fırsatlar tanınmalıdır (Lezotte, 1991).

Etkili okul araştırmalarından çıkan önemli sonuçlardan biri aile ile işbirliği içinde olmak okulun etkililiğini arttırmaktadır. Etkili okullarda, aileler okulun temel amaçlarını kavramış ve desteklemekteler bu yolla da okulun gelişimine katkıda bulunurlar.

2.5. Okul Kültürüne Dair Kuramsal İrdelemeler

Kültür kavramının tanımı, insanın bir bütün olarak yaşamını hep daha insanca kılma amacıyla doğrudan bağlantılıdır. Uygur'a göre kültür; "kuşbakışı bir yaklaşımla, insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik" olarak tanımlanmaktadır (Uygur, 1996). Uygur'un (1996), 'kültür' kavramıyla insana dair tüm özellikler, başka bir deyişle insana ilişkin gördüğümüz her Şey, ifade edilebilir. Ona göre kültür, "doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırmaya özgü süreç ve verimdir. Kültür, insanın kendini kendi evinde duymasını sağlayacak bir dünya ortaya koymasıdır."

Uygur, bu tanımlamanın ardından "kültür" kavramının içerdiklerini de Şöyle zetliyor : "İnsanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği; insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü; değerlerini, ülkülerini, isteklerini nasıl düzenlediği, bütün bunlar hep kültürün öğeleridir. İnsanın ne tür bir yaşama biçimi, ne tür bir var olma programı, ne tür bir eylem kalıbı benimsediği kültürdür hep. Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem, kısaca insanın meydana getirdiği her Şey, kültüre girer. Örgütler, dernekler, kurumlar, okullar gibi insana ait her Şey kültürden sayılır. İnsanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşmelere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün 'manevi' ve 'maddesel' yapıt ve ürünlere kültür denir" (Uygur, 1996).

İnsan ve çevresindeki her Şeyi içeren kültür; insanının deviniminden, üretim içindeki etkinliklerinden ve etkinliklerin gerçekleşmesinde ortaya çıkan değer yargılarıyla kültürün birer parçası olarak görülür. Toplulukları oluşturan insanların geçmişleri, geçirdikleri aşamalar, tarihleri ve gelişimi, kendi aralarındaki ilişkileri ve retim Őekilleri kültürle ilintili hususlardır.

Oldukça geniş sınırları olan kültür kavramının değişik Őekillerde tanımlarına rastlamak olasıdır. Kültüre dair yapılan ilk çalışmalarda en sık değinilen tanımlardan biri Taylor'a aittir. Taylor'a göre kültür; karmaşık bir bütün olarak bilgi, erdem, sanat, örf ve alışkanlıklardan oluşan insanoğluna ait kazanımlardır.

Burada dikkat edilecek husus, kültürü oluşturan bu hususlardan söz edebilmek için bir toplumun varlığına ihtiyaç olduğudur. Daha dar bir çerçevede düşünülürse kültür, örgütler ve etnik gruplar gibi toplumsal yapılara ait bir kavram olarak görülmektedir. Böylelikle kültür, bir topluluk ya da örgütteki ortak düşünce, paylaşılan amaçlar, davranış, tutum ve değer gibi unsurları ifade etmek için kullanılan bir kavram olarak açıklanabilir. Bireyin taşıdığı özellikler, içinde yaşadığı sosyal ve doğal çevre, kültürel yapıyı hem etkilemekte hem de etkileyen olmaktadır. Bu sebeple kültür, sosyal yapı, doğa, inanç, yasal ve ekonomik koşulların bir eseridir. (Tosun,1990).

Hayatın her alanında değişim ve rekabet duygularının yoğun bir şekilde algılandığı, sosyal ve kültürel alanlarda değişimlerin hızlıca görüldüğü, sosyal ve örgütsel yapıların bireyi etkilediği bir zaman içerisindeyiz. Haliyle gerek kamusal alanda gerekse sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler örgütleri etkilemektedir. Bu bağlamda bilim insanları, gelişmelere bağlı kalarak iş yaşamındaki insanın örgütlere faydalı olacak eylemlerde bulunmasını temin edecek yolları araştırmaktalar (Baysal, 1993).

İşveren ve yöneticiler, çalışmalarını yürüttüğü yerlerdeki çalışma şartlarını etkileyen faktörleri bilmek, kendisi için çalışan bireylerin tutum ve davranışlarını önceden yordamak istemektedir. Bireye ait davranışların önceden kestirilebilmesi, ait olduğu topluma ilişkin özelliklerin tanınması birey ve içinde yaşadığı toplumun kültürünün anlaşılması ile olur. Yöneticinin çalışma şekil ve düzenini toplumun kültürel özelliklerine uydurması bu sebeptendir. Bu bakımdan yönetim kültüre bağlı bir eylemdir (Erdoğan, 1991).

Her örgüt ulusal kültürün birer alt birimidir. Her organizasyonun hedefleri ve bu hedeflerini gerçekleştirmesini temin eden uğraş ve kaynakları söz konusudur. Bunlar çoğunlukla o kültürün mensup olduğu ulusal yapının güçlü ve görülen ayırt edici boyutlarının etkisinde oluşmasının yanında, her örgüt öz şartlarına bağlı olarak değişik özelliklere sahiptir. İşletme özelliğindeki örgütlenmeler, ülkelerin genel kültürel görünüşünden ayrılan boyutları sebebiyle alt kültür unsuru olarak da görülebilir. Genel anlamda ulusal kültür, organizasyonların birbirine benzeyen yanlarını oluşturan faktörlerdendir.

2.5.1. Örgüt ve Okul Kültürünün Temel Öğeleri

Örgüt ve yönetime ilişkin yeni bir döneme, 1970'li yıllarda insan kaynakları yönetimi kavramının ortaya çıkması ile girilmiştir. İnsan kaynakları yönetimi, insanın doğasına dair farklı ve yeni kabuller geliştirmiş ve yararlılık sorununa başka boyutlardan bakmaya çalışmıştır. İnsan kaynakları yaklaşımı, yönetim alanına yeni bir teorik boyut katmıştır. Ouchi (1981), Teori-Z adlı kitabında örgütsel kültüre ilişkin teorik temelin çerçevesini çizmiştir. Sonrasında Deal, Kennedy ve Schein örgütsel kültür teorisinin gelişmesine yeni etkilerde bulunmuşlardır (Çelik, 1994).

Örgütsel kültür kuramının ortaya çıkması ile birlikte hem yönetim kuramına yeni bir bakış açısı getirmiş hem de örgütsel değişme, liderlik, iletişim, denetim, etkililik, süreç ve uygulama gibi boyutlara yeni anlamlar yüklenmesine de sebep olmuştur. Bu yönüyle örgüt kültürü, kurumlara yeni katılmış üyelerin, problemlere ilişkin algı, fikir ve duygularının işin doğasına uygun bir hal almasını sağladığından, iş yaşamında meydana gelen sorunların çözümünde de temel zemin olarak görülür. Kısaca örgüt kültürü, örgütün içindeki üyelerin tutum, davranış, inanç ve normları ile değerlerinin altındaki temel düşünceleri açıklamaktadır (Çelik, 1994).

Her örgüt, ne olduğunu tanımlamaya yönelik belirli değerler, amaçlar, ilkeler, prosedürler ve uygulamalar bütününe göre yönetilir. Bütün bu müşterek özelliklerin diğer bir adı da kültürdür. Kültür; örgütü bir arada tutan, sosyal ya da kuralcı, yapışkandır. Bir başka tanıma göre kültür, iş görenlerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken, zorluklara göğüs gererken yararlandıkları normlar, değerler, gelenekler, inançlar ve ritüeller bütünüdür. Kültür, örgütü bir araya getiren ya da örgütü bağlayan bir yapıstırıcıdır, davranışlar için uygun standartları sunar.

Örgütsel kültür, belirli bir zaman içerisinde ve birçok faktöre bağlı olarak gelişen bir sürecin sonucudur. Bu süreçte başta örgütün amaçları ve buna bağlı olarak kullandığı teknoloji olmak üzere, örgüt çevresindeki alt kültürler, çalışanların nitelik ve özellikleri ile örgüt liderinin yönetim felsefesi önemli bir rol oynar.

Bu faktörlerden her birisi kültürün şekillenmesine etkide bulunmakla birlikte, bunlar içerisinde liderin liderlik davranışlarının en önemli faktörü oluşturduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Çünkü bu süreçte liderin gösterdiği liderlik tarzı ve bu bağlamda anlaşmazlığa düştüğü örgüt üyelerine karşı göstermiş

olduğu davranış biçimleri, kültürün oluşturulması ve sürdürülmesi üzerinde etkili olmaktadır.

Jay Lorsch, kültürü “bir şirketteki üst düzey yöneticilerin, kendilerini ve diğer çalışanları nasıl yönetecekleri ve işlerini nasıl idare edecekleri konusundaki, düşünceleri” şeklinde tanımlarken; Schein, kültürün örgüt başarılı olmaya devam ettikçe, paylaşılan ve kabul edilen “daha derin temel kanılar, değerler ve düşünceler” olarak alınması gerektiğini söylemektedir (Schein, 1978).

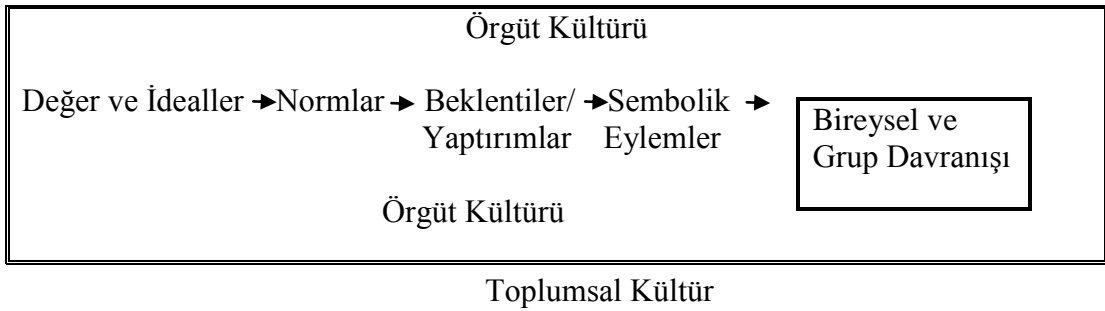
Örgütler zaman içerisinde geliştirdikleri kültürlerle aynı zamanda kendi kişiliklerini de oluştururlar. Örgütler çevre koşullarına ayak uydurmaya çalışırken, bazı davranışlar kalıplaşır, beklenti ve normlara dönüşür. Liderler bu normların yerleştirilmesi için örgütsel ceza ve ödül araçları geliştirirler. Örgütsel kültürün oluşması sürecinde en güçlü normlar beraberinde gelenek ve kuralları da getirirler. Örgüt üyeleri bu normlara uymak için diğer üyeler ve örgüt lideri tarafından eğitilirler. Zamanla bu bilinçli eğitim, kendiliğinden eğitime dönüşür. Bu kendiliğinden eğitim aşaması örgütsel kültürün de oluştuğu ve yerleştiğinin bir göstergesi olur. Ancak kültür oluşturma süreci birden bire gerçekleşecek bir olay

Eski bir örgütlemenin unsuru olan okulun kültürü, okulda bulunan tüm bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm eylemlerin arkasında bulunan görülmeyen bir güçtür. Kültür, bu bireyler için neyin önemli olduğunu, üyelerin nasıl düşünmeleri, hissetmeleri ve davranmaları gerektiğini yönetir (Turner ve Crang, 1999). Çoğu zaman bir okul hakkında konuşulduğunda, okulun binası, müfredatı, personeli ya da sportif takımlardan söz edilir. Oysa okuldan söz edildiğinde, yazılı olmayan normlar ve beklentilerden oluşan kendine özgü karakteri, başka bir deyişle kültürü, akla gelmelidir (Ramsey, 1992). Çünkü okul örgütleri baştan sona kültür üretimi içindedirler. Okul bir yandan kendi içinde bir kültür oluştururken, diğer taraftan topluma ait kültürü nesilden nesile aktarır. Okul sadece kültür üreten yer olmasının yanında, aynı zamanda kültürü aktarmayı da sağlayan bir kuruluştur (Çelik, 2000). Okul ortamında eğitimin amacı, bireyi davranış yönünden farklılaştırmaktır. Bu farklılaşma bireyin belli kültürü kazanmasını da içine almaktadır. Öğrenci nasıl okul ortamında değişiyor ve kültür ediniyorsa, okulda bulunan tüm öğretmen ve personel için de bu farklılaşma ve kültür edinme geçerlidir. Bu farklılaşma öyle belirgindir ki bütün okullar aynı amaçlara yönelik faaliyet gösterebilirler de birbirine benzemezler.

Okullar; çevreleri, öğrencileri, öğretmenleri, diğer çalışanları, yöneticileri ve bunlar arasındaki ilişkiler bakımından birbirinden farklılıklar gösterir. Yapı ve işleyişleri açısından kâğıt üzerinde aynı okullardaki farklılıklara örnek vermek gerekirse: Velilerin uğramadığı okullar, öğretmenleri gruplara bölünmüş okullar, derslerin boş geçtiği okullardan söz edilebilir. İşte okulların bu farklı yönleri, onların kültürünü oluşturmaktadır.

Okulların kültürünü hem etkileyen hem de okul kültüründen etkilenen gruplar: Öğretmenler, liderler, öğrenciler ve velilerdir. Bu gruplar demokratik bir biçimde kararlar alırken kültüre etkiler yapmakta ve bu etkilerden dolaylı olarak etkilenmektedirler. Kısaca bu gruplar hem kültürü oluşturan hem de oluşan kültürden etkilenerek değişen konumunda bulunurlar.

2.5.2. Okul Kültürünün Yapısı ve Türleri



Şekil 4. Örgütsel Kültürün Temel Öğeleri

Her okul farklı örgütsel kültürlere sahip olsa da kavramsal olarak her örgütsel kültür aşağıdaki şekilde yer alan öğelerden oluşur.

Şekil 4'de de açıklandığı gibi kültürü oluşturan birçok faktör ortaya konabilir. Bunlar içerisinde en belirgin ve esas olanları; değerler, idealler, normlar, beklentiler, yaptırımlar ve semboller olarak ifade edilebilir. Görünmeyen kabuller, örgütteki iş görenlerin geçmişte elde ettikleri tecrübeler sonrasında insan, nesne ve olaylarla ilgili oluşturdukları inanç düzeyindeki düşüncelerdir. Sorgulanmadan doğru olduğunun kabul edildiği ve iş görenlerin tutum ve davranışlarına etki eden faktörler olarak da açıklanabilir. Değerler ise eğitim örgütünde bulunan kişilerin hareket ve davranışlarını sınıflama, değerlendirme ve bunlara ilişkin yargı oluşturma zeminini temin

eden esas kriterlerdir. Okuldaki kişilerin olması gereken ile olmamasını istediği şeylerin yanında doğru yanlışı ayrılmada da başvurdukları kaynaklardır.

Norm olarak gözükenler ise temel değerlerden hareketle okuldaki kişilerin davranışlarında, iletişimlerinden ve birbirleri ile ilişkilerinde esas etkiye sahip davranış kriterleri ve kurallarıdır. Normlar genellikle okulda yaşatılan temel geleneklerle ilgili olabildiği gibi kanun ve yönetmelikler gibi formal durumlarla da kendini gösterir. Bu yönüyle okuldakilerin hareket ve tutumlarına istikamet veren temel dayanaklar haline gelirler. Yaptırımlarla desteklenen normlar okul kültürüne hizmet etme işlevi görür. Yaptırımlarla desteklenmeyen davranışların okula ilişkin norm ve beklentiler ile uyumlu olması söz konusu olamaz. Sonuç olarak semboller ise okuldaki iş görenlerin, okuldaki esas unsurlardan olan öğrenciler ve diğer çevreden beklentilerini direk olmaksızın ortaya koyan, gelenek ve adetlerin yaşatılmasına aracılık eden etkili iletişim araçlarıdır. Semboller kültürün varlığını sürdürmesinde ve okulun sonraki topluma aktarılmasında en etkili rolü oynarlar (Gümüşeli, 2006a).

Hofstede (1993), ulusal kültürler arasındaki farklılıkları belirlemek için 40 değişik ülkede, çeşitli örgütlere bağlı olarak çalışan 11600 bireyi kapsayan karşılaştırmalı araştırmasında, ulusal kültürler arasındaki farklılıkların belirlenmesinde kültürün özelliklerini beş boyutta toplamıştır. Hofstede (1993), örgüt kültürünü; (1) güç mesafesi, (2) bireyselcilik, (3) erkeksi-kadınısı eğilimler, (4) belirsizlikten kaçınma, (5) kısa dönem-uzun dönem eğilimler olmak üzere 5 türe ayırmıştır.

Carl, Steinhoff ve Robert Owens ise devlet okullarına yönelik geniş çaplı araştırmaları sonucunda, okulların dört ayrı kültür tipine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunlar (Lunenberg ve Ornstein, 1991) aşağıda açıklanmaktadır.

Aile kültürü, ev ya da takım adlarıyla anılan bu kültür tipinde okul müdürü baba, arkadaş, kardeş ya da koç rolünü üstlenmektedir. Bu okulda herkes ailenin bir üyesi olmaya isteklidir. Aile tipi okullar, samimi olmasının yanı sıra çoğu zaman işbirlikçi ve koruyucudur.

Makine kültürünü yaşatan okullarda okul adeta bir makineye benzemektedir. Okulun sosyal yapısı oldukça sıkıdır ve aile tipi okul kültürünün tersine içtenlik

yerine koruyuculuk hakimdir. Okulda bulunan öğretmen de işleri bitirmesi gereken bir makine olarak görülür.

Kabare kültüründe okulu kabare ya da sirk gibi görülmektedir. Bu kültürde okul müdürü sirk müdürü ya da cambaz ipi yürüyücüsü olarak görülmektedir. Bu kültürde ilişkiler ve performans seyircinin tepkilerini temel almaktadır.

Korku kültürünü içeren okullar, hapisaneler gibi görülmektedir. Okul yönetiminin görevi her şeyi düzene sokmaktır. Öğretmen davranışlarında baskı ve kontrol hakimdir. Az miktarda sosyal aktiviteler vardır. Bu kültür oldukça soğuk ve düşmancadır.

Diğer yandan Roger Harrison (1972) örgüt kültürüne göre örgütleri sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya göre dört tür örgütten bahsetmiştir. Bunlar: (1) güç eğilimli örgütler, (2) rol eğilimli örgütler, (3) görev eğilimli örgütler ve (4) birey eğilimli örgütlerdir.

Diana Phersey'in sınıflandırması ise şu şekilde olmuştur: (1) rol kültürü, (2) başarı kültürü, (3) güç kültürü ve (4) destek kültürü (Akt. Balcı, 2001).

Cameron ve Quinn (1999) tarafından geliştirilen iki boyutlu modele göre de dört tip örgüt kültüründen bahsedilmektedir. Bunlar: (1) hiyerarşi kültürü, (2) piyasa kültürü, (3) klan kültürü, (4) özel yönetim kültürüdür.

2.5.3. İşbirlikçi Okul Kültürü

Son yıllarda özellikle eğitim örgütlerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda ön plana çıkan bir kültür tanımlamasından bahsedilmektedir. İşbirlikçi kültür adı da verilen bu kültür tanımlamasından söz edilmekte ve bunun birçok yazar tarafından örgütsel gelişim için bir araç olarak kabul edildiği vurgulanmaktadır (Gümüseli,2006).

Yapılan birçok çalışma sağlıklı ve işbirlikçi okul kültürleri ile artan öğrenci başarısı, öğretmen verimliliği ve iş doyumunu arasında olumlu ilişkiler bulmuştur. İşbirlikçi okul kültürünün katkıda bulunduğu bu bulgular kuşkusuz örgütsel gelişim için de önem taşımaktadır.

İşbirlikçi kültür, öğretmen gelişiminin karşılıklı dayanışma ile gerçekleştirildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu kültürde öğretmenlerin

çoğunluğu eğitimsel değerler üzerinde fikir birliği içerisinde oldukları gibi değişim ve gelişime de açıktırlar. Öğretmenler birbirlerine yardım etmekte, güvenmekte ve birbirlerini desteklemektedirler. Öğretme ve öğrenme konusunda oldukça meraklıdırlar. Öğretmenler arasındaki konuşmalar okul gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler sık sık diğer öğretmenleri sınıflarında gözlemlerler. Bu gözlemin sonucunda, öğretmenler öğretim uygulamalarının eleştirel bir analizine katılımda bulunurlar. Okul liderleri, bir yandan etkili olmayan öğretim uygulamaları için önlem alırken diğer yandan öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemektedirler.

İşbirlikçi okul kültürünün birçok yararı vardır. Bunlar arasında en çok bahsedilenler: Yüksek moral, öğretime yüksek düzeyde bağlılık ve mesleki ilerlemedir. Başarılı örgütler ortak hedeflerin katılımı ile belirlendiği ve herkesin liderlik rolü üstlendiği uygulamalara odaklanan örgütlerdir. Örgütte işbirlikçi ilişkilere önem verme yoluyla aynı zamanda bireylerin kendine saygı, bağlılık, iş başarısı yaratılabilir. Bu da çalışanların üst düzeyde başarılı olduğu bir iş ortamının kurulmasına yardımcı olur.

İşbirlikçi okul kültürleri, okul gelişim süreçlerinin başarısı ve okulların etkinliğine önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, okul gelişimi ve büyümesini teşvik etmede en aranan ve en yapıcı olan unsurun işbirlikçi kültürler olduğunu göstermektedir. İşbirlikçi okullar, öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürle birlikte çalışmalarını teşvik eden bir atmosfer ve yapı sağlamaktadırlar. Bu da okul gelişimi ve mesleki büyümeyi destekleyerek okul topluluğunun tüm üyelerinin beklentilerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. İşbirlikçi okul kültürü aşağıdaki altı boyuttan oluşur.(Gümüseli, 2006b). Bunlar, amaç birliği, işbirlikçi liderlik, mesleki gelişim, mesleki yardımlaşma, öğretmen işbirliği, öğrenme ortaklığı başlıklarından oluşur.

Amaç birliği, öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur. Amaç birliğinin geliştiği bir okul kültüründe öğretmenler okul misyonunu anlar ve destekler, okul misyonuyla uyumlu bir öğretim şekli benimserler. Öğretmenler okulun misyonunu gerçekleştirmek için en iyi öğretim tekniklerini bilir ve uygularlar.

İşbirlikçi liderlik boyutu okul liderinin okuldaki personelle işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve yürütebilme derecesini gösterir. İşbirlikçi lider, öğretmenlerin fikirlerine değer verir, onlardan girdi bekler, onları karar verme sürecine katar ve mesleki yargılarına güvenir. Risk almayı, yeniliği, fikir ve uygulamaların paylaşımını destekler ve ödüllendirir.

Mesleki gelişim boyutu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul çapında gelişime ne derece değer verdiğini gösterir. İşbirlikçi bir kültürde, öğretmenler alanında, özellikle de öğrenim uygulamalarında en güncel gelişmeleri öğrenmek için seminerlerden, meslektaşlarından, örgütlerden ve diğer mesleki kaynaklardan bilgi edinmeye çalışırlar.

Mesleki yardımlaşma öğretmenlerin birbirleriyle ne derece işbirliği içerisinde çalıştığını gösteren bir boyuttur. Üst düzeyde yardımlaşma duygusunun geliştiği bir okulda öğretmenler birbirine güvenir, birbirlerinin fikirlerine değer verir ve okul içerisinde yapılması gereken işlerde birbirlerine yardımcı olurlar.

Öğretmen işbirliği öğretmenlerin, okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir. Okuldaki öğretmenler işbirliği içerisinde planlama yapar, farklı öğrenim uygulamalarını tartışır ve gözlemler, okul programlarını değerlendirirler. Öğretmenler diğer öğretmenlerin yaptıklarıyla ilgili bilgi sahibidir.

Öğrenme ortaklığı boyutu ise bir okulda öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencinin başarısı için ne derece işbirliği içerisinde olduklarını gösterir. Bu konuda yeterli olan okullarda öğretmen ve velilerin öğrenciden ortak beklentileri vardır ve öğrenci performansı hakkında sürekli iletişim içerisinde. Aileler öğretmenlere güvenir. Öğrenciler kendi öğrenimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler.

2.5.4. Okul Kültürü ve Yöneticiler

Bir kültürün değiştirilmesinde, temel kültürel öğeler olarak inançlar, değerler, semboller ve uygulamaların birlikte düşünülmesi, yöneticilerin kendi durumlarına uygun düşen kültürel öğeleri bulması, bunları kullanması ve yerleştirmesi yöneticinin aynı zamanda bir kültürel lider olmasını gerektirir (Çelik, 2000b).

Kültürel liderlik, okul kültürünü oluşturan ortak düşünüş, inanış, sembol, kabul, gelenek ve normlar aracılığıyla çalışanların amaç doğrultusunda eyleme geçirilebilmesi sürecidir (Yıldırım, 2001). Okul yöneticilerinin, okul kültürünü yeniden oluşturarak kültürü şekillendirmede kullandıkları bazı temel yöntemler vardır. Bunlar (Deal, Peterson, 1998):

- 1) Yöneticiler okulun temel değerlerini tüm hareket ve sözleriyle yayarlar.
- 2) Öğrencilere ve okulun amaçlarına hizmet edenleri fark edip ödüllendirirler.
- 3) Okulun kalbini ve ruhunu desteklemek için okulun adetlerini ve geleneklerini gözlemlerler.
- 4) Okulun kahramanlarını ve onların eşlik ettikleri çalışmalarını fark ederler.
- 5) Okulun derin görevlerinden söz ederler.
- 6) Çalışanların, öğrencilerin ve topluluğun katkılarını kutlarlar.
- 7) Başarı öykülerini tekrarlayarak öğrencilere odaklanırlar.

Kültürel liderin okulunda, başarıyı ve etkililiği yakalayabilmesi; okulu toplumsal yapıya dönüştürebilmesine, kültürel değerlerin okulda yaşatılabilmesine ve geliştirebilmesine bağlıdır. Okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinden birisi de okulunda öğrenme kültürünü oluşturmaktır. Her bireyin bireysel öğrenmeleri, örgütün -yani okulun- öğrenmesine olumlu katkılar sağlayabilir (Yıldırım, 2001).

2.5.5. Okul Kültürü ve Öğretmenler

Okul kültürünün değiştirilmesi ve geliştirilmesi bireysel gelişim sürecini zorunlu kılar. Kültürel değişim sürecinde oluşturulan okul normlarının kurumsallaşması, güçlü okul toplumunda ihtiyaç duyulan temel bileşenler haline gelir. Güçlü bir okul toplumu, birçok bireyin görüşlerinin bir sentezidir (Yıldırım, 2001).

Okul toplumunun sürekliliği için önemli olan öğretmenlerin birbirlerinden farklı ve kendilerine özgü düşünme, yaratıcılık, bilgi, beceri ve çeşitli çevresel ilişkileri açısından üstünlükleri olabilir. Böyle özellikler taşıyan öğretmenlerin çeşitli geliştirme projelerinde lider olarak görev almalarının okuldaki eğitimin kalitesinin

artırılmasında olduğu kadar, olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasında da büyük bir katkısı olacaktır (Olkun, 1997).

Öğretmenlerin okullarında bir işi yaparken onu yapabilmeyi gerektiren yetki ve karara katılmada saygı gören bireyler olduklarının kabul edilmesi kültürel değişim için önemlidir (Yıldırım, 2001).

Okullarda kültürel değişmenin olabilmesi için öğretmenlerin sürekli olarak bilgilerini güncelleştirmeleri gerekmektedir. Yarının bilgisini yorumlayabilmek için dünü ve bugünü çok iyi analiz etmek gerekir. Öğretmen eski bilgilerden yararlanır, ancak geleceği eski bilgilere göre desenleyemez. Bu yüzden öğretmenlerin okullarında sürekli öğrenme kültürünü oluşturmaları ve okul ortamında yönlendirici bir rol oynamaları değişim için önemlidir (Çelik, 1998).

Öğretmenlerin kendilerini okula adanmaları, bu doğrultuda gönüllü çaba harcamaları, bu çabalarda gerçek ortaklık bilinci ile işbirliğine yönelmeleri kültürel değişimin gerçekleşmesinde önemli olmaktadır. Okulda ortak güven ortamının olması da öğretmenlerin işe katılma fırsat ve isteğini artırır (Yıldırım, 2001).

2.6. İlgili Araştırmalar

Uluslararası Bakalorya Programlarının akademik beklentilere, 21. yüzyıl becerilerine ve küresel özelliklere uygun bir bakış açısına sahip bireyler yetiştirmesine aracılık etmesi nedeniyle dünya genelinde yükselen bir ilgiyle takip edildiği görülmektedir. Özellikle bu programlardan ilköğretimi ilgilendiren PYP; oluşturduğu öğrenme çerçevesi ile tanınmakta ve öğrenci başarısını arttırmanın, sınıfın hem içinde hem de dışında öğrencilerin başarılı olması için beceriler sağlamanın bir yolu olarak görülmekte, 1997 yılından bu yana dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır.

Buna karşılık Türkiye'deki okullarda da uygulanan bu program ile ilgili yeterince bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de Turan (2002) ve Çamlıkaya (2007) tarafından yapılmış iki yüksek lisans tezi ile Yaltırık ve Güler (2011) tarafından yayınlanmış bir makale dışında bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de PYP ile ilgili etkililik araştırması olmamasına karşın dünya genelinde PYP ile ilgili birçok bilimsel çalışma ve araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Kong ve Sperandio (2013) tarafından yapılan “IB PYP Programının Okullardaki Başarısını Değerlendirmek” (How schools evaluate the success of the International Baccalaureate Primary Years Programme), Holeva'nın (2012) yaptığı “Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programının Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Eğitici Uygulamalar Üzerine Etkileri” (The Effects of the International Baccalaureate Primary Years Programme on Teachers Philosophy of Education and Instructional Practices), Getchell tarafından yapılan (2010) “Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programının Öğretmen Felsefesine, Etkililik Algısına ve Eğitime Bakış Açısına Etkileri” (Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme On Teacher Philosophy, Perceptions of Efficacy, and Outlook on Education), Sandrin (2010) tarafından yapılan “Sosyal Yapılandırmacı Bir Müfredat Modeli Olarak İlk Yıllar Programının Analizi” (An Analysis of the Primary Years Programme as a Socio-constructivist Curriculum), Bagnall (1994) tarafından yapılan “Avustralya ve Kanada’da Uluslararası Bakalorya: 1980-1993” (The International Baccalaureate in Australia and Canada: 1980 – 1993), Lopez'in (2010) “Eğitimi Uluslararasılaştırmak: Şehirdeki İlköğretim Okulunda Uluslararası Bir Program Uygulamanın Etkisi Üzerine Bir Çalışma” (Internationalizing Education: A Study of The Impact of Implementing An International Program On An Urban Elementary School) adlı tezi Hall'ün (2009) “İlk Yıllar Programı Alan Çalışması” (The Primary Years Programme Field Study) bu araştırmalardan bazılarıdır.

Bunun yanında okul etkililiği ile ilgili araştırmaları Dünyada 1960'lı yıllarda bir okul geliştirme unsuru olarak görülmeye başlanmıştır. Türkiye’de Okul etkililiğine ilişkin araştırmalar ise 1990'lı yıllardan sonra başladığı görülmektedir. Genç kuşakların eğitimin küresel düzeyde önem kazanmasına bağlı olarak okul yönetimine ilişkin sorular sorulmaya başlanmış ve bu konuda ilk araştırma Balcı (1993) tarafından yapılmıştır. Balcı'nın çalışmasını Şişman'ın (1996) yaptığı çalışma izlemiştir. Bu iki çalışmayı takip eden okul etkililiğine ilişkin diğer araştırmalar 2000'li yıllardan sonra daha çok görülmektedir. Bunların yanında okul yönetimi, okul programı, öğretmen ve yöneticiler, eğitim ve öğretim ortamları, okul kültürü ve aileleri kapsayan başka çalışmalarda görülmektedir.

Şahin'in (2004) “Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme”, Yılmaz'ın (2006) yaptığı “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri” (Düzce ili örneği), Terzi'nin (1999)

“Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü” adlı araştırması ile Sönmez’in (2006) “Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü” adlı çalışması, Ayık (2007) tarafından ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum örneği) bu çalışmalardan bazılarıdır.

Tanrıöğen’in (1988) yaptığı ‘Okul Yöneticilerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkiler’, Aksu’nun (1994) yaptığı ‘Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Örgütsel İklim’, Açıkgöz’ün (1994) yaptığı ‘Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları’, Gümüşeli’nin (1996) yaptığı ‘İstanbul’daki İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitimsel Liderlik Becerileri’ ve Tatar’ın (1996) yaptığı Etkili Öğretmen’ araştırmaları da alan yazın taramalarında görülmektedir.

Okul etkililiğini esas alan araştırmalarda etkili okul değişkenleri olarak öğrenci, öğretmen, yönetici, ortam ve veliler olmak üzere genellikle beş boyutun kullanıldığı görülmektedir. Bu değişkenlerin genel olarak Türkiye’de benzerlik gösterdiği yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Bakay ve Kalem (2009), Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul göstergeleri adlı proje çalışmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre en önemli etkili okul göstergesinin okul süreçlerinin etkililiği olduğunu; müdürlere göre ise de okul iklimi olduğunu tespit etmiştir (akt. Aydoğan ve Helvacı, 2011).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarını, bir çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının araştırmada birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Creswell (2006) karma yöntem araştırmalarını, bir araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi şeklinde açıklamaktadır. Leech vd. (2011), karma yöntem araştırmalarının tek bir çalışma veya aynı temel konuyu inceleyen bir dizi çalışmadaki nitel-nicel veri toplama, analiz etme ve yorumlama adımlarıyla ilerlediğini söylemektedir. Baki ve Gökçek (2012) ise “çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir” şeklinde ifade etmişlerdir.

Karma yöntem araştırmalarını bir problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek, problemin çözümünde daha etkili öneriler ortaya koymayı sağlayan araştırmalar olarak görmek mümkündür. Karma araştırmalarda veri toplama amacıyla nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak kapsamlı veriler elde edilebilir. Karma veri toplama yöntemlerinin, çoklu bakış açılarının yanı sıra taraf gruplarından hem derinlemesine hem de geniş bilgiyi temin etmesi beklenmektedir. Bu anlayışın temel nedeni veri çeşitliliğini sağlamak, bulguları teyit etmek ve güvenilirlik sorunlarını giderebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Karma yöntemli araştırmalarda veri toplama ve analizinde bir veya daha çok nitel ve nicel tekniğin araştırma ve soruşturma amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Vitale, Armenakis ve Feild, 2008; akt. Kıral ve Kıral, 2011). Karma araştırmalar; (görüşme, odak grupları, katılımlı gözlem, açık uçlu anket gibi) nitel veri toplama yöntemleri vasıtasıyla yeni başlıkları keşfetme, yeni kuram inşa etmeye yardım etme ve nicel veri toplama için içerik sağlamak amacıyla büyük bir potansiyel sağlamaktadır (Kıral ve Kıral, 2011).

Araştırma kapsamında birden çok veri toplama aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü ilişkisel tarama modelindedir ve bu bölümde PYP uygulayan okulların etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelenerek, çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmaların, olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmenin yanında, bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymaya imkân sağladığını vurgulamaktadır.

Kısacası sosyal bir olgu olan PYP okullarının etkili okul özellikleri ve okul kültürü boyutları bağlamında durumunu derinlemesine anlamlandırmak ve irdelemek gereksiniminden hareketle, anket, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan karma yöntemli bir araştırma yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2012-2013 öğretim yılında tüm Türkiye’de, IB PYP uygulayan (aday ve uygulaması onaylanmış) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Nicel araştırma için PYP uygulayan okullardan örneklem alınmayıp evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın evreni 2012-2013 öğretim yılında Türkiye’de PYP uygulayan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim Kurumlarından aday okullardan 10 tanesi ile onaylanmış okullardan 11 tanesindeki öğretmen ve yöneticilerden oluşmuştur. Bu okullara 600 anket gönderilmiş, geriye dönen 446 ankettten analizi yapılabilecek olan 413 anket değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümündeki çalışma grubunun seçiminde ise PYP uygulayan okulların müdür ve koordinatörleri ile öğretmenlerinden tipik durum örneklemesine gidilmiştir. PYP oldukça çok özel sayılacak bir uygulama konusu olarak görülmüş bu sebeple konusunda deneyim sahibi uygulayıcılardan hareketle, araştırmanın odağı konumunda olan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürünün durumu hakkında yönetici ve öğretmenlerden bilgi edinilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), tipik durum örneklemesinin evrene genelleme yapmak amacı ile değil, daha çok ortalama durumları çalışarak belirli bir alanda fikir sahibi olmak

veya bu konuda, alanda, uygulama veya yenilik konusunda açıklamalar getirmek amacı ile seçilebileceğini belirtmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın bu bölümünde, uygulama yetkisine sahip olan okullar arasından tesadüfi olarak seçilen 3 okulun yöneticileri (müdür, PYP koordinatörü) ile bu okullardan gönüllük esasına göre seçilen ikişer öğretmen örneklemini oluşturmuştur.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, kuramsal bilgiler ilgili literatür taranarak elde edilmiştir ve bu bilgiler ışığında araştırma aracına karar verilmiştir. Araştırmanın uygulamaya dayalı verilerinin toplanmasında 1 anket formu, 2 ölçek ve 2 yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Anket

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket: 1) Demografik Bilgiler 2) Meslek ve Eğitim Özgeçmişi 3) PYP Deneyim Geçmişini belirlemeye yönelik toplam 3 bölüm ve 15 sorudan (bağımsız değişken) oluşmaktadır (EK A).

3.3.2. Etkili Okul Ölçeği

Balcı (1999) tarafından geliştirilen yönetici ve öğretmenlere uygulanacak bu ölçek, etkili okulun “Okul Yöneticisi”, “Öğretmenler”, “Okul Ortamı”, “Öğrenciler” ve “Veliler” olmak üzere 5 boyutunu kapsayan 71 sorudan oluşmaktadır. Bu görüşler bağımlı değişken olarak alınmıştır. Araçta yer alan maddeler, 5’li Likert tipindeki ölçeğe göre düzenlenmiş olup, bu maddeler, yargısal nitelikte ifadelerden oluşmaktadır. İfadelere verilebilecek tepkiler de beş kategoride toplanmış olup, bu kategoriler; “tamamen katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “az katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilerek ifade edilmiş, en çok kabul edilen seçenekten, en az kabul edilen seçeneğe doğru da 5, 4, 3, 2,1 biçiminde puanlandırılmıştır (EK B).

3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği

Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş olan “okul kültürü envanteri” Jerry Valentine’ den izin alınıp Türkçe’ye uyarlanarak bazı araştırmalarda kullanılmıştır (Ayık,2007; Demirtaş,2010).

Bu araştırmada geçerlilik ve güvenirliliği Demirtaş (2010) tarafından yapılmış olan; 27 madde ve 5 faktörden oluşan Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Gruenert ve Valentine’e göre okul kültürü ölçeği okuldaki davranışların özellikleri ve ilişkileri, paylaşılan değerler ve inançlar hakkında öngörü sağlamaktalar. Ölçekte bulunan her bir faktör okulun ortak kültürünün bir yönünü ölçmektedir (Gruenert, 2000).

Okul Kültürü Ölçeği:

- 1) işbirlikçi liderlik (2,5,9,10,14,16,17,20,22,26,27),
- 2) öğretmenlerin işbirliği (6,11,23),
- 3) mesleki gelişme (1,7,12,18,24),
- 4) amaç birliği (4.15.21.25),
- 5) meslektaş desteği (3,8,13,19) faktörden ibarettir.

Araçta yer alan maddeler, 5’li Likert tipindeki ölçeğe göre düzenlenmiş olup, bu maddeler, yargısal nitelikte ifadelerden oluşmaktadır. Bunlar karşısında deneklerin verebilecekleri tepkiler de beş kategoride toplanmış olup, bu kategoriler, “tamamen katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “az katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilerek ifade edilmiş, en çok kabul edilen seçenekten, en az kabul edilen seçeneğe doğru da 5, 4, 3, 2,1 biçiminde puanlandırılmıştır (EK C).

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla yönetici ve öğretmenlere uygulanan, PYP uygulayan okulların etkili okul ve okul kültürü özelliklerini ne düzeyde taşıdıklarına dair düşüncelerini belirlemek üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu on tema altında toplanan sorulardan oluşmaktadır (EK D).

3.3.5. Uygulama

Nicel araştırma için veri toplama araçları araştırmacı tarafından okul yönetimleri ile işbirliği yapılarak okullarda uygulanmıştır. Nitel araştırma için yapılan görüşmeler yine okullardaki uygun olan elverişli odalarda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırma kapsamında araştırmacının nicel bölümünden elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 18 programı kullanılmış ve tüm istatistiksel analizlerde 0.05 manidarlık düzeyi aranmıştır. Değişkenlere ilişkin veriler, yüzde, frekans (betimsel) aritmetik ortalama ve standart tablolarında sunulmuştur. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Ölçek puanlarının amaçlardaki değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA), İlişkisiz (Bağımsız) Grup t ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın daha derinlemesine veriler elde edilmesine yönelik nitel bölümündeki verilerin analizleri, betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenip ve yorumlanabilir. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği gibi betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutu ile ilgili veriler okul kültürü ve etkili okul özelliklerine ilişkin boyutlara dair temalar altında toplanmış ve bu temalar bağlamında çözümlenmek suretiyle yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevi, öğretmenlik mesleğindeki kıdemi, okuldaki görev süresi ve branşlara göre dağılımları, PYP deneyimi, Pedagojik Formasyon durumu, çalıştığı okulun statüsüne ilişkin anket ile elde edilen bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Yaş Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
30 altı	111	26,9
31-40	172	41,6
41-50	70	16,9
51 ve üzeri	60	14,5
Toplam	413	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların yaş dağılımı 30 altı yaş aralığındakilerin oranı % 26,9, 31-40 yaş aralığındakilerin oranı % 41,6, 41-50 yaş aralığındakilerin oranı % 16,9, 51 yaş üzerinde olanların oranı ise %14,5’tir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin % 68,5’i 40 yaş altı kişilerden oluşmaktadır. Bu durum PYP okullarında oldukça genç bir eğitim personeli çalıştığı sonucuna bizi götürmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	334	85,4
Erkek	57	14,6
Toplam	391	100,0

Tabloda 10’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun %14,6’ sı erkek ve %85,7’si kadın eğitimcilerden oluşmaktadır. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personel çoğunlukla çok kadın olanlardan oluşmaktadır.

Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Meslekteki Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Meslekte Hizmet Süresi	f	%
5 yıl ve az	71	17,3
6-10 yıl	107	26,0
11-15 yıl	93	22,6
16-20 yıl	55	13,4
21 yıl ve üstü	85	20,7
Toplam	411	100,0

Tabloda 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanlardan meslekte geçen hizmet süreleri 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanlar %17,3, 6-10 yıl aralığından mesleki kıdeme sahip olanlar % 26, 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar % 22,6, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar % 13,4 ve 21 yıl üzeri kıdemi bulunanlar ise % 20,7’dir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin meslekte geçen hizmet süreleri homojen bir şekilde dağılmıştır.

Tablo 12. Araştırmaya Katılanların Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okulda Hizmet Süresi	f	%
1 yıldan az	38	9,2
1-5 yıl	134	32,3
6-10 yıl	123	29,6
11-15 yıl	90	21,7
16 yıl ve üstü	30	7,2
Toplam	415	100,0

Tabloda 12’de görüldüğü gibi, okuldaki hizmet süreleri 1 yıldan az olanlar % 9,2, 1-5 yıl olanlar % 32,3, 6-10 yıl olanlar % 29,6, 11-15 yıl olanlar % 21,7, 16 yıl ve üstü olanlar %7,2’dir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin araştırmanın yapıldığı zaman çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri çoğunlukla 1 yıl ile 15 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılanların Statülerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Statü	f	%
Yönetici	35	8,4
Öğretmen	381	91,6
Toplam	416	100,0

Tabloda 13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların % 8,4'ü yönetici, % 91,6'sı ise öğretmenlerden oluşmuştur.

Tablo 14. Yöneticilik Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yöneticilik Süresi	f	%
5 yıl ve az	49	62,8
6 yıl ve üzeri	29	37,2
Toplam	78	100,0

Tablo 14'te görüldüğü gibi yöneticilik süreleri 5 yıl ve altı olanlar 49, 6 yıl ve üzeri olanlar ise 29 kişi şeklindedir. Buna göre PYP okullarında görev yapan yöneticilerin yöneticilik yapma süreleri daha çok 5 yıl civarındadır.

Tablo 15. Araştırmaya Katılanların Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	311	78,5
YL ve Doktora	85	21,5
Toplam	396	100,0

Tabloda 15'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların lisans düzeyinde eğitime almış olanlar % 78,5, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış olanlar ise % 21,5'tir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin büyükçe bir çoğunluğu lisans düzeyinde mezunlardan oluşmuştur.

Tablo 16. Araştırmaya Katılanların Eğitim Fakültesi Mezunu ile Sonradan Formasyon Alanlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	f	%
Eğitim Fak. Lisans	335	88,2
Pedagojik Formasyon	45	11,8
Toplam	380	100,0

Tabloda 16'da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların eğitim fakültesinden mezun olanların oranı % 88,2, diğer fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alanların oranı ise % 11,8'dir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin büyükçe bir çoğunluğu eğitim fakültesi mezunlardan oluşmuştur

Tablo 17. Araştırmaya Katılanların PYP'ye Bakışına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

PYP'ye Bakış Durumu	f	%
Olumlu	358	87,5
Nötr ve Olumsuz	51	12,5
Toplam	409	100,0

Tabloda 17'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlardan PYP' ye olumlu bakanların oranı % 87,5, nötr ya da olumsuz bakanların oranı ise % 12,5'dir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin büyükçe bir çoğunluğu PYP programına ilişkin olumlu tutumlara sahiptir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılanların PYP'deki Deneyim Süresine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

PYP Deneyim Süresi	f	%
1 yıldan az	44	10,7
1-5 yıl	239	57,9
6-10 yıl	91	22,0
11 yıl ve üstü	39	9,4
Toplam	413	100,0

Tabloda 18'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların PYP deneyim süresi 1 yıldan az olanların oranı % 10,7, 1-5 yıl arası olanların oranı % 57,9, 6-10 yıl arası olanların oranı % 22, 11 yıl ve üzeri olanların oranı ise % 9,4'dür. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin büyükçe bir çoğunluğunun PYP deneyim süresi 1 ile 10 yıl arasındakilerden oluşmuştur.

Tablo 19. Araştırmaya Katılanların Daha Önce PYP Deneyimine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Daha Önce PYP Deneyimine Sahip Olma Durumu	f	%
Evet	48	12,3
Hayır	343	87,7
Toplam	391	100,0

Tabloda 19’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanlardan daha önceki okullarında PYP deneyimi olanların oranı % 12,3, PYP deneyimini şu anda çalıştıkları okulda elde edenlerin oranı ise % 87,7’dir. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin büyükçe bir çoğunluğu PYP’ye ilişkin deneyimlerini hali hazırda çalıştıkları okullarında edinmişlerdir.

Tablo 20. Araştırmaya Katılanların Hangi (Aday ya da Onaylanmış) Okullarda Çalıştıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Çalıştığınız Okulun Bakalorya Statüsü	f	%
Aday Okul	223	53,6
Onaylanmış Okul	193	46,4
Toplam	416	100,0

Tabloda 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 53,6’sı aday okullarda, % 46,4’ü ise onaylanmış okullarda çalışan kişilerden oluşmuştur. Buna göre PYP okullarında görev yapan eğitici personelin yarısı aday okullarda, diğer yarısı onaylanmış okullarda çalışmaktadır.

Tablo 21. Araştırmanın Yapıldığı Okulların “İlgili Okul Statüsü”nde Geçen Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

İlgili Okul Sürelerine Göre Dağılım	f	%
1 yıl	205	67,9
2 yıl	97	32,1
Toplam	302	100,0

Tabloda 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların çalıştıkları okullarının % 67,9’nun 1 yıl ilgili okul statüsünde, % 32,1’nin ise 2 yıl ilgili okul statüsünde kaldığını belirtmişlerdir. Buna göre PYP okullarının üçte ikilik bir bölümü ilgili okul statüsünde 1 yıl kalmaktadır.

Tablo 22. Araştırmanın Yapıldığı Okulların “Aday Okul Statüsü”nde Geçen Sürelerine ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aday Okul Süresi	f	%
1 yıl	39	10,0
2 yıl	68	17,4
3 yıl	90	23,0
4 yıl	36	9,2
5 yıl	66	16,9
9 yıl	62	15,9
10 yıl	30	7,7
Toplam	391	100,0

Tabloda 22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlar çalıştıkları okullarının % 10’unun 1 yıl, % 17,4’ünün 2 yıl, % 23’ünün 3 yıl , % 9,2’sinin 4 yıl % 16,9’unun 5 yıl, % 15,9’unun 9 yıl, % 7,7’sinin ise 10 yıl aday okul statüsünde kaldığını belirtmişlerdir. Buna göre PYP okullarının aday olarak kalma süreleri 1 yıl ile 10 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 23. Araştırmanın Yapıldığı Okulların “Onaylanmış Okul Statüsü”nde Geçen Sürelerine ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Onaylanmış Okul Süresi	f	%
1 yıl	109	56,5
2-5 yıl	48	24,9
6 yıl ve üstü	36	18,7
Toplam	193	100,0

Tabloda 23’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlar çalıştıkları okullarının % 56,5’inin 1 yıl , % 24,9’unun 2-5 yıl arası, % 18,7’si 6 yıl ve üstü onaylanmış okul statüsünde olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre PYP okullarının yarıdan fazlası 1 yıl içinde onaylanmış, 1/3’ünün ise 2 ile 5 yıl arasında onaylanmış olanlardan oluşturmaktadır.

4.2. Türkiye’deki PYP Okullarındaki “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın Türkiye’deki PYP okulları “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutları arasındaki ilişkiye dair sonuçları Tablo 24 ile Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Ölçeklerin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	N
Etkili okul ölçeğinin Boyutları			
Okul Yöneticisi	38,2192	8,01283	416
Öğretmenler	39,1702	7,46054	416
Okul Ortamı	38,4215	8,24931	416
Öğrenciler	37,8566	9,43127	416
Veliler	37,7364	9,04312	416
Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutları			
İşbirlikçi Liderlik	36,8990	9,18036	416
Öğretmen İşbirliği	37,6042	10,00414	416
Mesleki Gelişme	39,7260	8,44154	416
Amaç Birliği	39,8498	8,16758	416
Meslektaş Desteği	38,3954	9,05441	416

Tablo 24’te “Okul Etkililiği”nin okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutları ile “Okul Kültürü”nün işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, amaç birliği ve meslektaş desteği boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur

Tablo 25. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	İşbirlikçi Liderlik	Öğretmen İşbirliği	Mesleki Gelişme	Amaç Birliği	Meslektaş Desteği
Okul Yöneticisi	,836**	,793**	,800**	,803**	,807**
Öğretmenler	,783**	,821**	,846**	,843**	,843**
Okul Ortamı	,876**	,860**	,887**	,894**	,888**
Öğrenciler	,847**	,852**	,863**	,861**	,845**
Veliler	,812**	,806**	,822**	,832**	,813**

** p < .01

Tablo 25’te görüldüğü gibi Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” boyutları arasındaki ilişki yüksek düzeyde pozitif bulunmuştur.

4.3. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile “Okul Kültürü” Boyutlarının Okul Özelliklerine İlişkin Bulguları

Araştırmanın “Okul Etkililiği” PYP aday okul ile PYP onaylanmış okul arasında ve okulların onaylanma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmamasına ilişkin veriler Tablo 26 ve Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 26. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” Okulun IB Statüsüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	Aday okul	223	35,7885	9,03699	,60516	-7,270	371,404	,000
	Onaylanmış okul	193	41,0276	5,43683	,39135			
Öğretmenler	Aday okul	223	36,7460	8,77314	,58749	-7,958	323,221	,000
	Onaylanmış okul	193	41,9712	4,07428	,29327			
Okul Ortamı	Aday okul	223	35,7890	9,58547	,64189	-7,766	338,440	,000
	Onaylanmış okul	193	41,4631	4,84805	,34897			
Öğrenciler	Aday okul	223	34,4768	10,92335	,73148	-8,912	323,108	,000
	Onaylanmış okul	193	41,7617	5,06950	,36491			
Veliler	Aday okul	223	34,5964	10,46164	,70056	-8,574	330,073	,000
	Onaylanmış okul	193	41,3644	5,05275	,36370			

Tablo 26’da görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” **Okulun IB Statüsüne** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Onaylanmış okulların okul etkililiğine sahip olma düzeyleri, aday okullardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Türkiye’deki PYP okullarının onaylanma süreçleri tüm çalışanları özellikle de öğretmen ve yöneticileri oldukça zorlamaktadır. Hem öğretmenler arasında işbirliğini zorunlu kılmakta hem de alanları farklı olsa da tek bir alanın öğretmeni gibi öğrencilerle ilgilenmesi beklenmektedir. Aday okuldan onaylı bir okul olmaya geçiş yaklaşık 5 ile 10 yıl arasında değişmektedir. Okul etkililiğinin onaylanmış

okullarda daha fazla görülmesinin nedeni süregelen hizmet içi eğitim çalışmalarısıyla yakından ilgili olduğu düşünülmektedir.

PYP okullarının programı uygulama aşamaları sürekli gelişimi içermekte, iş yaparken yenilikleri de eğitim içeriğine dahil etmeyi öngörmektedir. Bu öğretmen ve yöneticiler üzerinde baskı yaratan ancak geliştiren bir durum olarak görülmektedir. Onaylanmış okulların öğretmen ve yöneticileri gerek onay sürecinde gerekse onaydan sonra sürekli değerlendirme ziyaretleri gerçekleştirmek durumunda kalırlar. Bu sonuç bunlarla ilgili görülebilir (IBO, 2007b).

Tablo 27. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” Okulların Onaylanma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Okul Yöneticisi	1 yıl	109	40,8563	5,23184	G.Arası	53,569	2	26,784	,905	,406
	2-5 yıl	48	40,6076	6,54756	G. İçi	5621,784	190	29,588		
	6 yıl ve üstü	36	42,1065	4,31170	Toplam	5675,353	192			
	Total	193	41,0276	5,43683						
Öğretmenler	1 yıl	109	41,7391	4,04761	G.Arası	52,479	2	26,240	1,590	,207
	2-5 yıl	48	42,8623	4,28899	G. İçi	3134,672	190	16,498		
	6 yıl ve üstü	36	41,4855	3,78232	Toplam	3187,151	192			
	Total	193	41,9712	4,07428						
Okul Ortamı	1 yıl	109	41,8742	4,66177	G.Arası	82,951	2	41,476	1,779	,172
	2-5 yıl	48	40,3274	5,58375	G. İçi	4429,743	190	23,314		
	6 yıl ve üstü	36	41,7328	4,19967	Toplam	4512,695	192			
	Total	193	41,4631	4,84805						
Öğrenciler	1 yıl	109	41,9725	5,22717	G.Arası	54,189	2	27,095	1,055	,350
	2-5 yıl	48	40,8681	5,35931	G. İçi	4880,181	190	25,685		
	6 yıl ve üstü	36	42,3148	4,06842	Toplam	4934,370	192			
	Total	193	41,7617	5,06950						
Veliler	1 yıl	109	42,0642	4,78928	G.Arası	172,127	2	86,064	3,457	,034
	2-5 yıl	48	39,7917	5,96111	G. İçi	4729,686	190	24,893		
	6 yıl ve üstü	36	41,3426	4,07897	Toplam	4901,813	192			
	Total	193	41,3644	5,05275						

Tablo 27’de görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”, programı uygulayan **Okulların Onaylanma Sürelerine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sadece “veliler” faktöründe gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 28. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” Okulların Onaylanma Sürelerine Göre Veliler Boyutunda Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Onaylanmış süre (i)	Onaylanmış süre (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
1 yıl	2-5 yıl	2,27255*	,86428	,009
	6 yıl ve üstü	,72163	,95909	,453
2-5 yıl	1 yıl	-2,27255*	,86428	,009
	6 yıl ve üstü	-1,55093	1,10004	,160
6 yıl ve üstü	1 yıl	-,72163	,95909	,453
	2-5 yıl	1,55093	1,10004	,160

“Okul Etkililiği” boyutlarından veliler puanlarının **Okulların Onaylanma Sürelerine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre, veliler faktöründe, onay süresi 1 yıldan az olan okulların puanlarının, 2-5 yıl grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Araştırmanın, okulların IB statüsüne ve onay süresine ilişkin amacın gerçekleşmesi süreci velileri daha çok bilgilendirme ve sürece dahil etmeyi kapsamaktadır. Bilgilenmenin yeni olması, onay sürecinde yaşanan heyecan ve başarıma isteğinin yüksek olmasının bunda etkisinin var olduğunu düşündürmektedir. Velilerin okulun onay sürecini öğretmen ve öğrencilerden daha fazla önemsedikleri ancak onaylanmadan sonra bu durumun daha olağan hal almasının muhtemel sebebinin PYP uygulamalarını yeterince yakından bilmemeleri olduğu söylenebilir.

Araştırmanın “Okul Kültürü” boyutlarının “PYP Aday Okul” ile “PYP Onaylanmış Okul” arasında ve okulların onaylanma sürelerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin amacına dair veriler Tablo 34 ve Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, “Okul Kültürü” boyutlarının **Okulun IB Statüsüne** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Onaylanmış okulların işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, amaç birliği, meslektaş desteği bakımlarından okul kültürleri aday okullara göre daha pozitifdir.

Tablo 29. Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Okulun IB Statüsüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SHx	t	sd	p
İşbirlikçi Liderlik	Aday okul	223	33,8280	10,22586	,68477	- 8,124	370,903	,000
	Onaylanmış okul	193	40,4475	6,13575	,44166			
Öğretmen İşbirliği	Aday okul	223	33,8864	11,57484	,77511	9,317	316,941	,000
	Onaylanmış okul	193	41,8998	5,17800	,37272			
Mesleki Gelişme	Aday okul	223	36,6188	9,57629	,64128	9,159	339,860	,000
	Onaylanmış okul	193	43,3161	4,88072	,35132			
Amaç Birliği	Aday okul	223	36,9058	9,14166	,61217	8,896	356,460	,000
	Onaylanmış okul	193	43,2513	5,08576	,36608			
Meslektaş Desteği	Aday okul	223	35,5717	10,42905	,69838	7,544	350,050	,000
	Onaylanmış okul	193	41,6580	5,61083	,40388			

Bu durum, Holeva’nın (2012) The Effects of the International Baccalaureate Primary Years Programme on Teachers’ Phisology of Education and Instructional Practises (Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programının Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Eğitici Uygulamalar Üzerine Etkileri) konulu araştırmasındaki; PYP’nin yetkilendirme sürecinin eğitimciler için işbirliği kültürü oluşturduğu, ortak planlamalar yapmayı kolaylaştırdığı, öğrenmeye ve öğretmeye odaklı bir kültür yarattığını belirttiği görüşleriyle paralellik taşımaktadır.

Tablo 30’da görüldüğü gibi, Okul Kültürü puanlarının **Okulların Onaylanma Sürelerine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sadece işbirlikçi liderlik faktöründe gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 30. Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Okulların Onaylanma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İşbirlikçi Liderlik	1 yıl	10940,89245,19733	G.Arası	354,658	2177,3294,902,008					
	2-5 yıl	4838,21978,27681	G. İçi	6873,638190	36,177					
	6 yıl ve üstü	3642,07074,58740	Toplam	7228,296192						
	Total	19340,44756,13575								
Öğretmen İşbirliği	1 yıl	10942,35475,03696	G.Arası	94,200	2 47,1001,771,173					
	2-5 yıl	4840,69445,36860	G. İçi	5053,641190	26,598					
	6 yıl ve üstü	3642,12965,23437	Toplam	5147,841192						
	Total	19341,89985,17800								
Mesleki Gelişme	1 yıl	10943,33944,83088	G.Arası	43,058	2 21,529 ,903,407					
	2-5 yıl	4842,66675,12538	G. İçi	4530,663190	23,846					
	6 yıl ve üstü	3644,11114,70731	Toplam	4573,720192						
	Total	19343,31614,88072								
Amaç Birliği	1 yıl	10943,23394,77870	G.Arası	58,415	2 29,2071,131,325					
	2-5 yıl	4842,55215,91360	G. İçi	4907,647190	25,830					
	6 yıl ve üstü	3644,23614,77417	Toplam	4966,062192						
	Total	19343,25135,08576								
Meslektaş Desteği	1 yıl	10941,30735,63755	G.Arası	31,420	2 15,710 ,496,609					
	2-5 yıl	4842,18755,96142	G. İçi	6013,010190	31,647					
	6 yıl ve üstü	3642,01395,09970	Toplam	6044,430192						
	Total	19341,65805,61083								

“Okul Kültürü” boyutlarından – **işbirlikçi liderlik** puanlarının **Okulların Onaylanma Sürelerine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre, – **işbirlikçi liderlik** özelliğinin, onay süresi 2-5 yıl grubuna oranla, 6 yıl ve üstü olan okullarda daha belirgin olarak görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 31. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Okulların Onaylanma Sürelerine Göre İşbirlikçi Liderlik Boyutunda Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Onaylanmış süre (i)	Onaylanmış süre (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
1 yıl	2-5 yıl	2,67271	1,29423	,123
	6 yıl ve üstü	-1,17830	,91235	,490
2-5 yıl	1 yıl	-2,67271	1,29423	,123
	6 yıl ve üstü	-3,85101*	1,41837	,024
6 yıl ve üstü	1 yıl	1,17830	,91235	,490
	2-5 yıl	3,85101*	1,41837	,024

Bu durumun, PYP çoğunlukla okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha sık okul değiştirmelerini gerekçe göstererek sürdürülebilir pedagojik liderliği asıl hedef olarak görür ve liderlik görevinin tüm liderlik takımı tarafından üstlenilmesi sonucunda ancak başarılacağını savunan (Hargreaves ve Fink 2005) uygulamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Lopez’in (2010) “Eğitimi Uluslararasılaştırmak: Şehirdeki İlköğretim Okulunda Uluslararası Bir Program Uygulamanın Etkisi Üzerine Bir Çalışma” adlı tezinde PYP Yetki Onay sürecinin program standartları nedeniyle okula olumlu etkiler bıraktığı, yetki aşamalarının okulun iklimini elverişli bir hale getirdiğini belirtmektedir. Gerçekten de her geçen senenin okul kültürü üzerinde olumlu etki bırakması, eğitimin sürece dayalı, uzun erimli sonuçları görme ile ilişkili olarak 6 yıl ve üzeri onay süresine sahip okulların daha güçlü bir liderlik yapısı oluşturmasına etki ettiği söylenebilir.

4.4. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile ‘Okul Kültürü’ Boyutlarının Öğretmen ve Yöneticilere İlişkin Bulguları

Araştırmanın PYP okullarının “Okul Etkililiği”ne ilişkin görüşler öğretmen ve yöneticiler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dair sonuçlar tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32. Türkiye’deki PYP Okullarının Okul Etkililiği”nin Yönetici ve Öğretmenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	Yönetici	35	37,8810	8,67049	1,46558	-,261	414	,795
	Öğretmen	381	38,2502	7,96123	,40787			
Öğretmenler	Yönetici	35	38,2609	7,70365	1,30215	-,753	414	,452
	Öğretmen	381	39,2537	7,44266	,38130			
Okul Ortamı	Yönetici	35	37,1837	8,42417	1,42394	-,927	414	,354
	Öğretmen	381	38,5352	8,23500	,42189			
Öğrenciler	Yönetici	35	36,2857	9,91043	1,67517	-1,030	414	,304
	Öğretmen	381	38,0009	9,38646	,48088			
Veliler	Yönetici	35	35,9524	8,33613	1,40906	-1,220	414	,223
	Öğretmen	381	37,9003	9,09794	,46610			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin etkili okul özellikleri öğretmen ve yöneticiler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan “bağımsız grup t testi” sonucunda, yönetici ve öğretmenler arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Hall’ün (2009) The Primary Years Programme Field Study (İlk Yıllar Programı Alan Çalışması)’nda öğretmenler ile IB koordinatörleri ve yöneticilerin okulun niteliğine ilişkin değerlendirmelerinin PYP’yi iyi uygulamakla ve uygulama süresince karşılaşılan zorlukları açısından aralarında bir fark olmadığı vurgulanmaktadır.

Araştırmanın PYP okullarının "okul kültürü” boyutlarına ilişkin görüşlerin öğretmen ve yöneticiler arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye dair sonuçlar tablo 33’de sunulmaktadır.

Tablo 33. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Yönetici ve Öğretmenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
İşbirlikçi Liderlik	Yönetici	35	36,9870	9,97511	1,68610	,059	414	,953
	Öğretmen	381	36,8910	9,11800	,46713	,055	39,399	,956
Öğretmen İşbirliği	Yönetici	35	37,1429	10,51432	1,77724	-	414	,776
	Öğretmen	381	37,6465	9,96936	,51075	,285	39,824	,787
						-		
						,272		
Mesleki Gelişme	Yönetici	35	39,7143	9,02471	1,52545	-	414	,993
	Öğretmen	381	39,7270	8,39856	,43027	,009	39,603	,994
						-		
						,008		
Amaç Birliği	Yönetici	35	39,5000	7,85437	1,32763	-	414	,792
	Öğretmen	381	39,8819	8,20497	,42035	,264	41,122	,785
						-		
						,274		
Meslektaş Desteği	Yönetici	35	38,0714	9,17729	1,55125	-	414	,825
	Öğretmen	381	38,4252	9,05468	,46389	,221	40,324	,828
						-		
						,218		

Tablo 33’de görüldüğü gibi, “Okul Kültürü” boyutlarının, yönetici ve öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

PYP’nin "okul, tüm öğretmenlerin, yöneticilerle birlikte planlamalarını ve dönüşümlü düşüncelerini ortaklaşa çalışmalar yapılan takımlarda hayata geçirebilmeleri için uygun bir sistem tesis eder" (IBO, 2005a) diye belirtilmiş standardına göre tüm pedagojik ekibi birlikte hareket etmek ve okulda dayanışma içinde bulunmak, belli amaçlar doğrultusunda işbirliği yapmak durumunda olduklarından öğretmenler ile yöneticiler arasında okul kültürü boyutlarının öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre, PYP okullarında farklılaşmadığı düşünülmektedir.

4.5. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ile ‘Okul Kültürü’’ Boyutlarının Demografik Özelliklere İlişkin Bulguları

Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin katılımcıların demografik özelliklerine, meslek ve eğitim özgeçmiş özelliklerine, PYP deneyimlerine göre ve PYP’ye bakış açılarına göre farklılık göstermekte olup olmadığına ilişkin amaçlar için elde edilen bulgular, Tablo 34 ile 44’te sunulmaktadır.

Tablo 34. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Okul Yöneticisi	30 altı	11139,33188,12063	G.Arası	429,652	3143,2172,242,083					
	31-40	17238,48357,92760	G. İçi	26125,066409	63,875					
	41-50	7036,39297,58834	Toplam	26554,718412						
	51 ve üzeri	6037,33338,38796								
	Total	41338,19018,02828								
Öğretmenler	30 altı	11140,11757,37803	G.Arası	441,031	3147,0102,671,047					
	31-40	17239,52487,03793	G. İçi	22513,785409	55,046					
	41-50	7037,12427,48954	Toplam	22954,816412						
	51 ve üzeri	6038,49288,42256								
	Total	41339,12737,46429								
Okul Ortamı	30 altı	11139,43378,36069	G.Arası	494,904	3164,9682,438,064					
	31-40	17238,84277,83360	G. İçi	27673,756409	67,662					
	41-50	7036,29938,45297	Toplam	28168,660412						
	51 ve üzeri	6037,65088,79227								
	Total	41338,39738,26865								
Öğrenciler	30 altı	11139,24929,84408	G.Arası	773,799	3257,9332,928,034					
	31-40	17238,36248,81267	G. İçi	36033,734409	88,102					
	41-50	7035,35719,48298	Toplam	36807,533412						
	51 ve üzeri	6036,72229,99042								
	Total	41337,85319,45191								
Veliler	30 altı	11138,66379,51294	G.Arası	556,844	3185,6152,299,077					
	31-40	17238,35278,49069	G. İçi	33018,055409	80,729					
	41-50	7035,50009,00148	Toplam	33574,899412						
	51 ve üzeri	6036,86119,33823								
	Total	41337,73619,02732								

Tablo 34’te görüldüğü gibi, etkili okul özelliklerinin katılımcıların yaş durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenler ve öğrenciler faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Etkili okulun öğretmenler ve öğrenciler faktörlerinde, katılımcıların yaş durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre, her iki faktörde de, 41-50 yaş grubunun puanlarının 30 altı ve 31-40 yaş gruplarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 35. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Yaşlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Yaş(i)	Yaş Süresi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Öğretmenler	30 altı	31-40	,59274	,90330	,512
		41-50	2,99329*	1,13238	,009
		51 ve üzeri	1,62476	1,18884	,172
	31-40	30 altı	-,59274	,90330	,512
		41-50	2,40055*	1,05186	,023
		51 ve üzeri	1,03202	1,11241	,354
	41-50	30 altı	-2,99329*	1,13238	,009
		31-40	-2,40055*	1,05186	,023
		51 ve üzeri	-1,36853	1,30530	,295
51 ve üzeri	30 altı	-1,62476	1,18884	,172	
	31-40	-1,03202	1,11241	,354	
	41-50	1,36853	1,30530	,295	
Öğrenciler	30 altı	31-40	,88685	1,14277	,438
		41-50	3,89211*	1,43259	,007
		51 ve üzeri	2,52703	1,50402	,094
	31-40	30 altı	-,88685	1,14277	,438
		41-50	3,00526*	1,33072	,024
		51 ve üzeri	1,64018	1,40733	,245
	41-50	30 altı	-3,89211*	1,43259	,007
		31-40	-3,00526*	1,33072	,024
		51 ve üzeri	-1,36508	1,65135	,409
	51 ve üzeri	30 altı	-2,52703	1,50402	,094
		31-40	-1,64018	1,40733	,245
		41-50	1,36508	1,65135	,409

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Okul Etkililiğinin” katılımcıların **cinsiyet** durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 36. Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Cinsiyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	Kadın	334	38,6801	7,77471	,42541	3,944	72,035	,000
	Erkek	57	33,8304	8,71145	1,15386			
Öğretmenler	Kadın	334	39,7423	7,11956	,38956	4,662	70,690	,000
	Erkek	57	34,2944	8,31872	1,10184			
Okul Ortamı	Kadın	334	38,8551	7,97649	,43645	3,856	71,482	,000
	Erkek	57	33,9181	9,08871	1,20383			
Öğrenciler	Kadın	334	38,5230	9,08276	,49699	4,263	70,828	,000
	Erkek	57	32,1930	10,56517	1,39939			
Veliler	Kadın	334	38,2685	8,74055	,47826	3,531	70,785	,001
	Erkek	57	33,2164	10,18119	1,34853			

Buna göre Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin tüm boyutlarına sahip olma durumu, kadın eğitici personel tarafından erkek eğitici personele oranla daha yüksek bulunmuştur.

Günümüz öğretmenlerinin büyükçe bir bölümünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Hatta giderek öğretmenlik mesleğinin küçük yaşlarda kadınlarca icra edilen bir mesleğe dönüştüğü söylenebilir. Bakım veren, destek olan ebeveyn tutumu küçük yaşlarda kadın öğretmenlerden daha çok beklenmekte, bu durumun beklentiye bağlı olarak oluştuğu düşünülmektedir. Bu konuda Ayık (2007) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe daha yatkın ve mesleğe daha fazla bağlılık özellikleri taşıdıklarını belirtmektedir. Böylelikle kadın öğretmen ve yöneticilerin sorumluluk üstlenmek bağlamında hem daha olumlu görüşler taşıdıkları hem de okullarını daha fazla sahiplenmelerinin erkek olanlara göre daha önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 37. Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Okul Yöneticisi	1 yıldan az	38	42,4123	5,46896	G.Arası	883,020	4	220,755	3,518,008	
	1-5 yıl	134	38,6505	8,17825	G. İçi	25729,463	410	62,755		
	6-10 yıl	123	37,2290	8,36775	Toplam	26612,483	414			
	11-15 yıl	90	37,5556	8,25790						
	16 yıl ve üstü	30	37,2222	6,20273						
	Total	415	38,2329	8,01757						
Öğretmenler	1 yıldan az	38	42,5286	5,01758	G.Arası	697,152	4	174,288	3,191,013	
	1-5 yıl	134	39,5750	7,42621	G. İçi	22392,581	410	54,616		
	6-10 yıl	123	38,2255	7,96047	Toplam	23089,732	414			
	11-15 yıl	90	38,0773	7,61591						
	16 yıl ve üstü	30	40,1594	6,52072						
	Total	415	39,1629	7,46809						
Okul Ortamı	1 yıldan az	38	41,6165	5,09581	G.Arası	526,685	4	131,671	1,949,102	
	1-5 yıl	134	38,4506	8,67281	G. İçi	27704,369	410	67,572		
	6-10 yıl	123	37,8552	8,78504	Toplam	28231,054	414			
	11-15 yıl	90	37,5238	8,43334						
	16 yıl ve üstü	30	39,3651	5,85531						
	Total	415	38,4291	8,25778						
Öğrenciler	1 yıldan az	38	40,4825	6,81047	G.Arası	453,635	4	113,409	1,275,279	
	1-5 yıl	134	38,1965	10,04179	G. İçi	36459,912	410	88,927		
	6-10 yıl	123	37,2222	10,10344	Toplam	36913,548	414			
	11-15 yıl	90	36,7963	9,18742						
	16 yıl ve üstü	30	38,7778	6,86394						
	Total	415	37,8554	9,44262						
Veliler	1 yıldan az	38	40,9649	6,52590	G.Arası	636,931	4	159,233	1,961,100	
	1-5 yıl	134	37,8856	9,48807	G. İçi	33299,789	410	81,219		
	6-10 yıl	123	36,9106	9,57827	Toplam	33936,720	414			
	11-15 yıl	90	36,7778	8,90651						
	16 yıl ve üstü	30	39,2778	7,18773						
	Total	415	37,7390	9,05388						

Tablo 37’de görüldüğü gibi, Etkili Okul özelliklerinin katılımcıların okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul ortamı, öğrenciler ve veliler faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Okul yönetici ve öğretmenler faktörlerinde ise gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 38 Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Hizmet(i)	Hizmet(j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Okul Yöneticisi	1 yıldan az	1-5 yıl	3,76178*	1,13412	,013
		6-10 yıl	5,18328*	1,16463	,000
		11-15 yıl	4,85673*	1,24290	,002
		16 yıl ve üstü	5,19006*	1,43859	,006
1-5 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-3,76178*	1,13412	,013
		6-10 yıl	1,42150	1,03363	,845
		11-15 yıl	1,09494	1,12109	,982
		16 yıl ve üstü	1,42828	1,33476	,967
6-10 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-5,18328*	1,16463	,000
		1-5 yıl	-1,42150	1,03363	,845
		11-15 yıl	-,32656	1,15194	1,000
		16 yıl ve üstü	,00678	1,36078	1,000
11-15 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-4,85673*	1,24290	,002
		1-5 yıl	-1,09494	1,12109	,982
		6-10 yıl	,32656	1,15194	1,000
		16 yıl ve üstü	,33333	1,42834	1,000
16 yıl ve üstü	1 yıldan az	1 yıldan az	-5,19006*	1,43859	,006
		1-5 yıl	-1,42828	1,33476	,967
		6-10 yıl	-,00678	1,36078	1,000
		11-15 yıl	-,33333	1,42834	1,000
Öğretmenler	1 yıldan az	1-5 yıl	2,95365	1,03638	,053
		6-10 yıl	4,30308*	1,08523	,001
		11-15 yıl	4,45131*	1,14324	,002
		16 yıl ve üstü	2,36918	1,44217	,675
1-5 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-2,95365	1,03638	,053
		6-10 yıl	1,34943	,96268	,830
		11-15 yıl	1,49766	1,02763	,795
		16 yıl ve üstü	-,58447	1,35236	1,000
6-10 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-4,30308*	1,08523	,001
		1-5 yıl	-1,34943	,96268	,830
		11-15 yıl	,14823	1,07688	1,000
		16 yıl ve üstü	-1,93390	1,39015	,845
11-15 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-4,45131*	1,14324	,002
		1-5 yıl	-1,49766	1,02763	,795
		6-10 yıl	-,14823	1,07688	1,000
		16 yıl ve üstü	-2,08213	1,43590	,809
16 yıl ve üstü	1 yıldan az	1 yıldan az	-2,36918	1,44217	,675
		1-5 yıl	,58447	1,35236	1,000
		6-10 yıl	1,93390	1,39015	,845
		11-15 yıl	2,08213	1,43590	,809

“Okul Etkililiği”nin okul yöneticisi ve öğretmenler faktörlerinde okuldaki Hizmet Süresine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test

sonuçlarına göre, okul yöneticisi faktöründe, hizmet süresi 1-5 yıl olanların puanlarının diğer bütün gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler faktöründe, hizmet süresi 1-5 yıl olanların puanlarının, 16 yıl ve üzeri hariç, diğer bütün gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

PYP oldukça yeni sayılabilecek bir programdır. İçerdiği metodoloji bakımından yeniliklerin açık ve esnek tutum ve davranışlar içinde olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple mesleğe yeni başlayanlar ile belli bir dönem çalışanların eski çalışanlara oranla daha olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 39. Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	lisans	311	37,4491	8,09108	,45880	-	394	,008
	YL ve	85	40,0784	7,88645	,85541	2,669		
	Doktora							
Öğretmenler	Lisans	311	38,4762	7,59378	,43060	-	394	,013
	YL ve	85	40,7775	7,19039	,77991	2,504		
	Doktora							
Okul Ortamı	Lisans	311	37,5532	8,44466	,47885	-	145,691	,001
	YL ve	85	40,7563	7,60390	,82476	3,359		
	Doktora							
Öğrenciler	Lisans	311	36,9936	9,79221	,55527	-	153,487	,004
	YL ve	85	40,0980	8,33077	,90360	2,927		
	Doktora							
Veliler	Lisans	311	36,9829	9,30266	,52751	-	147,386	,009
	YL ve	85	39,7255	8,26899	,89690	2,636		
	Doktora							

Tablo 39’da görüldüğü gibi, “Okul Etkililiği”nin katılımcıların **eğitim düzeyine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin etkili okul özelliklerini gösterme düzeyi, lisans mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlar, Balcı’nın (1993) “Türkiye’deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirilmesinin Yapılması” konulu araştırmasında belirttiği sonuçlar ile Yılmaz’ın (2006) yaptığı “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri” (Düzce ili örneği) çalışmadaki sonuçlar ile

örtüşmediği görülmektedir. Bunun olası sebepleri PYP uygulayan okulların öğretmenlerinin görece daha homojen bir grup olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Tablo 40. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların Formasyonlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	Eğt. Fak.	335	37,4154	8,21150	,44864	- 5,057	72,676	,000
	Lisans pedagojik formasyon	45	42,1852	5,56552	,82966			
Öğretmenler	Eğt. Fak.	335	38,4192	7,79114	,42568	- 6,138	97,284	,000
	Lisans pedagojik formasyon	45	42,9082	3,98897	,59464			
Okul Ortamı	Eğt. Fak.	335	37,5736	8,60341	,47005	- 6,484	88,094	,000
	Lisans pedagojik formasyon	45	43,1217	4,79593	,71494			
Öğrenciler	Eğt. Fak.	335	36,9403	9,90724	,54129	- 6,125	94,153	,000
	Lisans Pedagojik formasyon	45	42,7407	5,21211	,77698			
Veliler	Eğt. Fak.	335	36,8607	9,40975	,51411	- 6,386	86,894	,000
	Lisans Pedagojik formasyon	45	42,8889	5,31103	,79172			

Tablo 40’ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Okul Etkililiği”nin **Formasyon** durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. PYP okullarını etkililiği pedagojik formasyonu sonradan alan öğretmenlerce, eğitim fakültesi lisans mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Bu durumun pedagojik formasyon eğitimini sonradan alanların yaşı ile ilgili olabildiği gibi ihtiyaçlarıyla da bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Erdoğan’a (2013) göre eğitim fakültelerinde öğretmenlik, teorik çerçevesinden koparılp teknik bir alan haline getirilmektedir. Ona göre, “Eğitim fakülteleri enerjisini ağırlıklı olarak sıkça değişen standartlar ve yönetmeliklere göre “kitabına uydurmak” için harcamaktadır.” Erdoğan (2013) Pedagojik formasyon üniversite sonrası elde edilen

bir eğitim uygulaması olduğu için bu eğitimi alanların gerek bilinç açısından gerekse ihtiyaç noktasında farkındalık taşıdıkları düşünülmektedir.

Tablo 41’de görüldüğü gibi, “Okul Etkililiği”nin **PYP Deneyim Süresine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütün faktörlerde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 41. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların PYP Deneyim Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Okul Yöneticisi	1 yıldan az	4441,4015	7,58410	G.Arası	1167,563	3	389,188	6,254,000		
	1-5 yıl	23936,9107	8,61964	G. İçi	25450,485409	62,226				
	6-10 yıl	9138,9652	6,76928	Toplam	26618,049412					
	11 yıl ve üstü	3940,8120	5,54911							
	Total	41338,2103	8,03784							
Öğretmenler	1 yıldan az	4441,5119	6,94545	G.Arası	1634,254	3	544,751	10,456,000		
	1-5 yıl	23937,4841	8,11018	G. İçi	21308,726409	52,100				
	6-10 yıl	9141,1419	5,51968	Toplam	22942,980412					
	11 yıl ve üstü	3942,2074	4,69589							
	Total	41339,1652	7,46236							
Okul Ortamı	1 yıldan az	4441,1255	6,94263	G.Arası	2043,077	3	681,026	10,634,000		
	1-5 yıl	23936,5551	8,99518	G. İçi	26192,742409	64,041				
	6-10 yıl	9140,5756	6,64642	Toplam	28235,819412					
	11 yıl ve üstü	3941,8803	4,83151							
	Total	41338,4308	8,27850							
Öğrenciler	1 yıldan az	4440,2652	7,71708	G.Arası	2932,226	3	977,409	11,783,000		
	1-5 yıl	23935,6067	10,41916	G. İçi	33926,478409	82,950				
	6-10 yıl	9140,7326	7,10246	Toplam	36858,703412					
	11 yıl ve üstü	3942,1368	5,10058							
	Total	41337,8491	9,45848							
Veliler	1 yıldan az	4441,2500	8,13425	G.Arası	3179,331	3	1059,777	14,193,000		
	1-5 yıl	23935,4603	9,61549	G. İçi	30540,604409	74,671				
	6-10 yıl	9140,0549	7,41391	Toplam	33719,935412					
	11 yıl ve üstü	3942,5641	4,42359							
	Total	41337,7603	9,04680							

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”nin katılımcıların PYP deneyim süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçlarının hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine ilişkin sonuçlar tablo 42’de sunulmuştur

Tablo 42. Türkiye’deki PYP Okullarının Okul Etkililiği’nin Katılımcıların PYP Deneyim Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

	PYP Deneyim Süresi (i)	PYP Deneyim Süresi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Okul Yöneticisi	1 yıldan az	1-5 yıl	4,49078*	1,27205	,005
		6-10 yıl	2,43631	1,34566	,370
		11 yıl ve üstü	,58955	1,44803	,999
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,49078*	1,27205	,005
		6-10 yıl	-2,05446	,90245	,135
		11 yıl ve üstü	-3,90123*	1,04901	,002
	6-10 yıl	1 yıldan az	-2,43631	1,34566	,370
		1-5 yıl	2,05446	,90245	,135
		11 yıl ve üstü	-1,84676	1,13715	,496
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	-,58955	1,44803	,999
		1-5 yıl	3,90123*	1,04901	,002
		6-10 yıl	1,84676	1,13715	,496
Öğretmenler	1 yıldan az	1-5 yıl	4,02778*	1,17113	,006
		6-10 yıl	,36996	1,19631	1,000
		11 yıl ve üstü	-,69550	1,28910	,995
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,02778*	1,17113	,006
		6-10 yıl	-3,65782*	,78103	,000
		11 yıl ve üstü	-4,72328*	,91686	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-,36996	1,19631	1,000
		1-5 yıl	3,65782*	,78103	,000
		11 yıl ve üstü	-1,06546	,94880	,842
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	,69550	1,28910	,995
		1-5 yıl	4,72328*	,91686	,000
		6-10 yıl	1,06546	,94880	,842
Okul Ortamı	1 yıldan az	1-5 yıl	4,57045*	1,19750	,002
		6-10 yıl	,54993	1,25734	,999
		11 yıl ve üstü	-,75480	1,30154	,993
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,57045*	1,19750	,002
		6-10 yıl	-4,02052*	,90774	,000
		11 yıl ve üstü	-5,32525*	,96804	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-,54993	1,25734	,999
		1-5 yıl	4,02052*	,90774	,000
		11 yıl ve üstü	-1,30473	1,04115	,763
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	,75480	1,30154	,993
		1-5 yıl	5,32525*	,96804	,000
		6-10 yıl	1,30473	1,04115	,763
	PYP Deneyim Süresi (i)	PYP Deneyim Süresi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p

Öğrenciler	1 yıldan az	1-5 yıl	4,65846*	1,34451	,005
		6-10 yıl	-,46745	1,38124	1,000
		11 yıl ve üstü	-1,87160	1,42146	,722
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,65846*	1,34451	,005
		6-10 yıl	-5,12591*	1,00427	,000
		11 yıl ve üstü	-6,53006*	1,05891	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	,46745	1,38124	1,000
		1-5 yıl	5,12591*	1,00427	,000
		11 yıl ve üstü	-1,40415	1,10518	,751
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	1,87160	1,42146	,722
		1-5 yıl	6,53006*	1,05891	,000
		6-10 yıl	1,40415	1,10518	,751
Veliler	1 yıldan az	1-5 yıl	5,78975*	1,37500	,000
		6-10 yıl	1,19505	1,45183	,959
		11 yıl ve üstü	-1,31410	1,41616	,929
	1-5 yıl	1 yıldan az	-5,78975*	1,37500	,000
		6-10 yıl	-4,59469*	,99543	,000
		11 yıl ve üstü	-7,10385*	,94266	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-1,19505	1,45183	,959
		1-5 yıl	4,59469*	,99543	,000
		11 yıl ve üstü	-2,50916	1,05156	,107
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	1,31410	1,41616	,929
		1-5 yıl	7,10385*	,94266	,000
		6-10 yıl	2,50916	1,05156	,107

Okul Etkililiği'nin **PYP Deneyim Süresine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre, **bütün** faktörlerde, **PYP Deneyim Süresi** 1-5 yıl olan grubun etkili okul özelliklerini gösterme durumunun diğer bütün gruplardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Sadece okul yöneticisi faktöründe 1-5 ile 6-10 yıl arasında fark yoktur. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Hall'ün (2009) yaptığı araştırmada, çoğu öğretmen ve idarecinin öğrenmenin bir süreç olduğunu belirtmelerine karşın daha önce PYP programıyla karşılaşmamış olanların, karşılaşmış olanlara göre daha yüksek ilgi gösterdiklerini vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında, PYP deneyim süresi 1 ile 5 yıl olanların puanlarının yüksek olması bununla ilgili olabilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayanların, etkili okul boyutlarında daha önce başlayanlara göre daha az olumsuz etkiyle karşılaştığı da söylenebilir.

Tablo 43. Türkiye’deki PYP Okullarının Okul Etkililiği’nin Katılımcıların PYP Deneyimi Olup Olmamasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	Evet	48	37,3438	7,51015	1,08400	-,638	389	,524
	Hayır	343	38,1390	8,16364	,44080			
Öğretmenler	Evet	48	39,6196	7,20398	1,03981	,682	389	,495
	Hayır	343	38,8300	7,54917	,40762			
Okul Ortamı	Evet	48	38,7996	7,11069	1,02634	,687	66,909	,495
	Hayır	343	38,0286	8,42173	,45473			
Öğrenciler	Evet	48	38,8542	7,72730	1,11534	1,303	69,260	,197
	Hayır	343	37,2498	9,64191	,52061			
Veliler	Evet	48	38,5069	7,72028	1,11433	1,026	67,229	,308
	Hayır	343	37,2546	9,21210	,49741			

Tablo 43’te görüldüğü gibi, Okul Etkililiği’nin, katılımcılarının **PYP Deneyimine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 44’te görüldüğü gibi, Okul Etkililiği’nin katılımcılarının **PYP’ye Bakış Durumuna** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 44. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin Katılımcıların PYP’ye Bakış Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
Okul Yöneticisi	Olumlu	358	39,0992	7,70086	,40700	6,042	407	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	32,0915	8,08526	1,13216			
Öğretmenler	Olumlu	358	40,0182	7,00296	,37012	5,772	61,107	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	33,1287	8,10378	1,13476			
Okul Ortamı	Olumlu	358	39,4054	7,83786	,41424	6,724	407	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	31,4566	8,32253	1,16539			
Öğrenciler	Olumlu	358	38,9525	8,84630	,46754	5,947	61,054	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	29,9673	10,26044	1,43675			
Veliler	Olumlu	358	38,7151	8,56277	,45256	5,553	61,675	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	30,7843	9,67444	1,35469			

Buna göre olumlu bakışa sahip katılımcılara göre Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği”nin gösterme düzeyi, nötr ve olumsuz bakışa sahip katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksektir

Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” boyutları; katılımcıların demografik özelliklerine, meslek ve eğitim özgeçmiş özelliklerine, PYP deneyimlerine göre ve PYP’ye bakış açılarına göre farklılık göstermekte olup olmadığına ilişkin amaçlar için elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 45. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İşbirlikçi Liderlik	30 altı	111	37,7723	9,68376	G.Arası	660,781	3220,2602	640,049		
	31-40	172	37,7854	8,76235	G. İçi	34128,9344	09	83,445		
	41-50	70	34,9221	8,92268	Toplam	34789,7144	12			
	51 ve üzeri	60	35,2273	9,38003						
	Total	413	36,9249	9,18918						
Öğretmen İşbirliği	30 altı	111	39,0090	9,94525	G.Arası	983,639	3327,8803	310,020		
	31-40	172	38,3333	9,48649	G. İçi	40508,4254	09	99,043		
	41-50	70	34,7143	10,34809	Toplam	41492,0634	12			
	51 ve üzeri	60	36,3889	10,77578						
	Total	413	37,6190	10,03538						
Mesleki Gelişme	30 altı	111	40,2162	8,75672	G.Arası	499,548	3166,5162	345,072		
	31-40	172	40,5465	8,04978	G. İçi	29040,2104	09	71,003		
	41-50	70	37,5429	8,08055	Toplam	29539,7584	12			
	51 ve üzeri	60	39,1000	9,22359						
	Total	413	39,7385	8,46749						
Amaç Birliği	30 altı	111	41,1712	7,96170	G.Arası	657,050	3219,0173	315,020		
	31-40	172	40,3634	7,93653	G. İçi	27021,7334	09	66,068		
	41-50	70	38,1071	8,27993	Toplam	27678,7834	12			
	51 ve üzeri	60	38,0000	8,77931						
	Total	413	39,8547	8,19643						
Meslektaş Desteği	30 altı	111	39,0991	9,46160	G.Arası	846,311	3282,1043	478,016		
	31-40	172	39,4913	8,50240	G. İçi	33170,4274	09	81,101		
	41-50	70	35,8929	9,32539	Toplam	34016,7374	12			
	51 ve üzeri	60	36,8333	9,16962						
	Total	413	38,3898	9,08652						

Tablo 45’te görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültür” boyutlarının katılımcıların yaş durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi ANOVA sonucunda; işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, amaç birliği ve meslektaş desteği faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 46. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Yaş(i)	Yaş Süresi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
İşbirlikçi Liderlik	30 altı	31-40	-,01309	1,11216	,991
		41-50	2,85024*	1,39421	,042
		51 ve üzeri	2,54505	1,46373	,083
	31-40	30 altı	,01309	1,11216	,991
		41-50	2,86333*	1,29507	,028
		51 ve üzeri	2,55814	1,36963	,063
	41-50	30 altı	-2,85024*	1,39421	,042
		31-40	-2,86333*	1,29507	,028
		51 ve üzeri	-,30519	1,60711	,849
	51 ve üzeri	30 altı	-2,54505	1,46373	,083
		31-40	-2,55814	1,36963	,063
		41-50	,30519	1,60711	,849
Öğretmen İşbirliği	30 altı	31-40	,67568	1,21165	,577
		41-50	4,29472*	1,51894	,005
		51 ve üzeri	2,62012	1,59467	,101
	31-40	30 altı	-,67568	1,21165	,577
		41-50	3,61905*	1,41093	,011
		51 ve üzeri	1,94444	1,49216	,193
	41-50	30 altı	-4,29472*	1,51894	,005
		31-40	-3,61905*	1,41093	,011
		51 ve üzeri	-1,67460	1,75089	,339
	51 ve üzeri	30 altı	-2,62012	1,59467	,101
		31-40	-1,94444	1,49216	,193
		41-50	1,67460	1,75089	,339
Amaç Birliği	30 altı	31-40	,80780	,98961	,415
		41-50	3,06403*	1,24058	,014
		51 ve üzeri	3,17117*	1,30243	,015
	31-40	30 altı	-,80780	,98961	,415
		41-50	2,25623	1,15236	,051
		51 ve üzeri	2,36337	1,21871	,053
	41-50	30 altı	-3,06403*	1,24058	,014
		31-40	-2,25623	1,15236	,051
		51 ve üzeri	,10714	1,43002	,940
	51 ve üzeri	30 altı	-3,17117*	1,30243	,015
		31-40	-2,36337	1,21871	,053
		41-50	-,10714	1,43002	,940
Meslektaş Desteği	30 altı	31-40	-,39218	1,09643	,721
		41-50	3,20624*	1,37449	,020
		51 ve üzeri	2,26577	1,44303	,117
	31-40	30 altı	,39218	1,09643	,721
		41-50	3,59842*	1,27676	,005
		51 ve üzeri	2,65795*	1,35026	,050
	41-50	30 altı	-3,20624*	1,37449	,020
		31-40	-3,59842*	1,27676	,005
		51 ve üzeri	-,94048	1,58439	,553
	51 ve üzeri	30 altı	-2,26577	1,44303	,117
		31-40	-2,65795*	1,35026	,050
		41-50	,94048	1,58439	,553

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutlarından işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, amaç birliği ve meslektaş desteği puanlarının yaş durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre, tüm faktörlerde, 41-50 yaş grubunun puanlarının, 30 altı ve 31-40 yaş gruplarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Sadece amaç birliğinde bu fark, 30 yaş ve altı ile bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Bu bulgular Şahin’in (2004) “Okul Müdürü ve Öğretmenleri ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme” araştırmasında elde ettiği verilerle desteklenmemektedir. Bu durumun PYP okullarının öğretmenlerine özgü bir yapı olduğu düşünülebilir.

Tablo 47. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Katılımcıların Cinsiyeti Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
İşbirlikçi Liderlik	Kadın	334	37,3027	8,93598	,48895	3,346	71,619	,001
	Erkek	57	32,5199	10,13926	1,34298			
Öğretmen İşbirliği	Kadın	334	38,1936	9,73611	,53274	4,010	72,213	,000
	Erkek	57	32,0468	10,85171	1,43734			
Mesleki Gelişme	Kadın	334	40,1976	8,14268	,44555	3,369	69,605	,001
	Erkek	57	35,5439	9,87072	1,30741			
Amaç Birliği	Kadın	334	40,2844	7,93138	,43399	3,202	70,182	,002
	Erkek	57	36,0526	9,42484	1,24835			
Meslektaş Desteği	Kadın	334	38,8398	8,79047	,48099	3,383	70,614	,001
	Erkek	57	33,9474	10,29636	1,36379			

Tablo 47’de görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutlarının, katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Türkiye’deki PYP okulların “Okul Kültürü”nün tüm boyutlarına sahip olma durumu kadın katılımcılar tarafından erkek katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu Terzi’nin (1999) “Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü” adlı araştırması ile Sönmez’in (2006) “Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü” adlı çalışması ve Şahin’in (2004) “Okul Müdürü ve Öğretmenleri ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme” araştırmasında elde

ettiği bulgularla paralellik içermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin, erkeklere oranla mesleklerinden daha memnun olduğu, ayrıca toplumda da öğretmenlik mesleğinin kadınlara yönelik bir meslek olarak algılanmasının rolü olduğu düşünülebilir.

Tablo 48. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” Boyutlarının Katılımcıların Mesleki Hizmet Süresine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İşbirlikçi Liderlik	5 yıl ve az	71	37,4008	10,34619	G.Arası	350,592	4	87,648	1,355,249	
	6-10 yıl	107	37,7910	8,44637	G. İçi	26266,524	406	64,696		
	11-15 yıl	93	37,7028	9,52481	Toplam	26617,116	410			
	16-20 yıl	55	34,8595	8,53739						
	21 yıl ve üstü	85	36,0963	9,00153						
	Total	411	36,9608	9,18495						
Öğretmen İşbirliği	5 yıl ve az	71	38,7793	10,33163	G.Arası	248,528	4	62,132	1,109,352	
	6-10 yıl	107	38,5670	9,60556	G. İçi	22755,963	406	56,049		
	11-15 yıl	93	37,7061	10,43705	Toplam	23004,491	410			
	16-20 yıl	55	35,6970	9,48624						
	21 yıl ve üstü	85	36,5882	10,27372						
	Total	411	37,6156	10,05903						
Mesleki Gelişme	5 yıl ve az	71	40,1972	9,31454	G.Arası	282,096	4	70,524	1,026,394	
	6-10 yıl	107	40,6916	7,37718	G. İçi	27912,955	406	68,751		
	11-15 yıl	93	40,1720	9,20140	Toplam	28195,051	410			
	16-20 yıl	55	37,3091	7,65185						
	21 yıl ve üstü	85	39,3412	8,59340						
	Total	411	39,7567	8,47718						
Amaç Birliği	5 yıl ve az	71	41,0211	8,33000	G.Arası	501,883	4	125,471	1,404,232	
	6-10 yıl	107	40,7477	7,67266	G. İçi	36294,116	406	89,394		
	11-15 yıl	93	40,1344	8,67096	Toplam	36795,999	410			
	16-20 yıl	55	38,0909	7,83161						
	21 yıl ve üstü	85	38,7059	8,32391						
	Total	411	39,8783	8,20751						
Meslektaş Desteği	5 yıl ve az	71	39,0845	10,06443	G.Arası	279,163	4	69,791	,847,496	
	6-10 yıl	107	39,2523	8,75650	G. İçi	33438,369	406	82,361		
	11-15 yıl	93	39,0323	9,18583	Toplam	33717,532	410			
	16-20 yıl	55	36,8182	8,63957						
	21 yıl ve üstü	85	37,1176	8,81781						
	Total	411	37,7656	9,06851						

Tablo 48’de görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP Okullarının” Okul Kültürü” boyutlarının katılımcıların **Mesleki Hizmet Süresi** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı çalışması ve Şahin'in (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenleri ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme" araştırmasında elde ettiği bulgularla desteklenmemektedir. Bu durumun PYP uygulayan okulların güçlü bir kurumsal yapılarının bulunması ve okulda işletilen süreçlerin etkin bir şekilde koordine edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 49. Türkiye'deki PYP Okullarının "Okul Kültürü" Boyutlarının Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İşbirlikçi Liderlik	1 yıldan az	38	40,3349	7,73824	G.Arası	561,428	4	140,357	1,672	,155
	1-5 yıl	134	36,9742	9,86819	G. İçi	34409,549	410	83,926		
	6-10 yıl	123	36,2528	9,32819	Toplam	34970,977	414			
	11-15 yıl	90	36,6465	8,99092						
	16 yıl ve üstü	30	35,5455	7,02700						
	Total	415	36,8938	9,19081						
Öğretmen İşbirliği	1 yıldan az	38	42,2807	6,48886	G.Arası	1129,641	4	282,410	2,866	,023
	1-5 yıl	134	37,7363	10,37799	G. İçi	40398,980	410	98,534		
	6-10 yıl	123	36,5041	10,53966	Toplam	41528,621	414			
	11-15 yıl	90	36,5185	10,00513						
	16 yıl ve üstü	30	38,7778	8,41834						
	Total	415	37,5984	10,01552						
Mesleki Gelişme	1 yıldan az	38	42,9474	6,21657	G.Arası	591,346	4	147,836	2,092	,081
	1-5 yıl	134	39,7910	8,90474	G. İçi	28967,498	410	70,652		
	6-10 yıl	123	38,7480	8,73057	Toplam	29558,843	414			
	11-15 yıl	90	39,2000	8,56331						
	16 yıl ve üstü	30	41,0667	6,34053						
	Total	415	39,7349	8,44974						
Amaç Birliği	1 yıldan az	38	43,9474	5,50281	G.Arası	802,082	4	200,520	3,059	,017
	1-5 yıl	134	40,0746	8,31104	G. İçi	26876,744	410	65,553		
	6-10 yıl	123	39,0041	8,50952	Toplam	27678,825	414			
	11-15 yıl	90	38,9722	8,34554						
	16 yıl ve üstü	30	39,8333	7,27932						
	Total	415	39,8554	8,17662						
Meslektaş Desteği	1 yıldan az	38	43,3553	6,32125	G.Arası	1185,797	4	296,449	3,703	,006
	1-5 yıl	134	38,3955	9,83130	G. İçi	32825,348	410	80,062		
	6-10 yıl	123	37,3171	9,42056	Toplam	34011,145	414			
	11-15 yıl	90	37,4722	8,59101						
	16 yıl ve üstü	30	39,4167	6,14773						
	Total	415	38,4036	9,06380						

Tablo 49'da görüldüğü gibi, Türkiye'deki PYP Okullarının "Okul Kültürü" boyutlarının katılımcıların "Okul Hizmet Süresine" göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, işbirlikçi liderlik ve mesleki gelişme faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Diğer faktörlerde ise

gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 50. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-HocTamhane Testi Sonuçları

	Okul Hizmet Süresi (i)	Okul Hizmet Süresi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Öğretmen İşbirliği	1 yıldan az	1-5 yıl	4,54438*	1,38267	,014
		6-10 yıl	5,77664*	1,41815	,001
		11-15 yıl	5,76218*	1,49006	,002
		16 yıl ve üstü	3,50292	1,86288	,492
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,54438*	1,38267	,014
		6-10 yıl	1,23225	1,30648	,986
		11-15 yıl	1,21780	1,38420	,992
		16 yıl ve üstü	-1,04146	1,77934	1,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-5,77664*	1,41815	,001
		1-5 yıl	-1,23225	1,30648	,986
		11-15 yıl	-,01445	1,41964	1,000
		16 yıl ve üstü	-2,27371	1,80704	,910
	11-15 yıl	1 yıldan az	-5,76218*	1,49006	,002
		1-5 yıl	-1,21780	1,38420	,992
		6-10 yıl	,01445	1,41964	1,000
		16 yıl ve üstü	-2,25926	1,86401	,927
16 yıl ve üstü	1 yıldan az	-3,50292	1,86288	,492	
	1-5 yıl	1,04146	1,77934	1,000	
	6-10 yıl	2,27371	1,80704	,910	
	11-15 yıl	2,25926	1,86401	,927	
Meslektaş Desteği	1 yıldan az	1-5 yıl	4,95974*	1,33148	,003
		6-10 yıl	6,03819*	1,33156	,000
		11-15 yıl	5,88304*	1,36806	,000
		16 yıl ve üstü	3,93860	1,52031	,113
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,95974*	1,33148	,003
		6-10 yıl	1,07845	1,20118	,990
		11-15 yıl	,92330	1,24152	,998
		16 yıl ve üstü	-1,02114	1,40752	,998
	6-10 yıl	1 yıldan az	-6,03819*	1,33156	,000
		1-5 yıl	-1,07845	1,20118	,990
		11-15 yıl	-,15515	1,24160	1,000
		16 yıl ve üstü	-2,09959	1,40760	,780
	11-15 yıl	1 yıldan az	-5,88304*	1,36806	,000
		1-5 yıl	-,92330	1,24152	,998
		6-10 yıl	,15515	1,24160	1,000
		16 yıl ve üstü	-1,94444	1,44218	,866
16 yıl ve üstü	1 yıldan az	-3,93860	1,52031	,113	
	1-5 yıl	1,02114	1,40752	,998	
	6-10 yıl	2,09959	1,40760	,780	
	11-15 yıl	1,94444	1,44218	,866	

Türkiye’deki PYP Okullarının "Okul Kültürü" boyutlarının **Okul Hizmet Süresine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere, tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, öğretmen işbirliği ve meslektaş desteği faktörlerinde, hizmet süresi 1 yıldan az olanların puanlarının 1-5 ve 11-15 yıl olan gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Bu durumun, özellikle mesleğe yeni başlayanların gerek uygulamalar hakkında bir rehber ihtiyacı duyması gerekse daha tecrübeli birinin yanında güvende hissetmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 51. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Okul Hizmet Süresi (i)	Okul Hizmet Süresi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Amaç Birliği	1 yıldan az	1-5 yıl	3,87274*	1,48805	,010
		6-10 yıl	4,94330*	1,50267	,001
		11-15 yıl	4,97515*	1,56635	,002
		16 yıl ve üstü	4,11404*	1,97742	,038
		1-5 yıl	1 yıldan az	-3,87274*	1,48805
	6-10 yıl	1,07056	1,01102	,290	
	11-15 yıl	1,10240	1,10343	,318	
	16 yıl ve üstü	,24129	1,63533	,883	
6-10 yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	-4,94330*	1,50267	,001
		1-5 yıl	-1,07056	1,01102	,290
		11-15 yıl	,03184	1,12308	,977
		16 yıl ve üstü	-,82927	1,64865	,615
		11-15 yıl	1 yıldan az	-4,97515*	1,56635
	1-5 yıl	-1,10240	1,10343	,318	
	6-10 yıl	-,03184	1,12308	,977	
	16 yıl ve üstü	-,86111	1,70689	,614	
16 yıl ve üstü	1 yıldan az	1 yıldan az	-3,50292	1,86288	,492
		1-5 yıl	1,04146	1,77934	1,000
		6-10 yıl	2,27371	1,80704	,910
		11-15 yıl	2,25926	1,86401	,927

Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü Boyutlarının”nın **Okuldaki Hizmet Süresine** göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test

sonuçlarına göre, okul kültürü özelliklerinden amaç birliği boyutunda, hizmet süresi 1 yıldan az olanların puanlarının, diğer bütün gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu durumun mesleğe yeni başlayanların heyecanından ve yönelmeye daha açık olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 52. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p	
İşbirlikçi Liderlik	Lisans	311	35,8989	9,48103	,53762	-	161,635	,000	
	YL ve Doktora	85	39,6257	7,64895	,82964				3,770
Öğretmen İşbirliği	Lisans	311	36,6559	10,45042	,59259	-	162,154	,002	
	YL ve Doktora	85	40,0784	8,40409	,91155				3,148
Mesleki Gelişme	Lisans	311	39,0354	8,62678	,48918	-	394	,024	
	YL ve Doktora	85	41,3882	8,00609	,86838				2,262
Amaç Birliği	Lisans	311	39,0595	8,41344	,47708	-	394	,004	
	YL ve Doktora	85	42,0000	7,37798	,80025				2,929
Meslektaş Desteği	Lisans	311	37,4678	9,33251	,52920	-	153,528	,003	
	YL ve Doktora	85	40,5588	7,93741	,86093				3,059

Tablo 52’de görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” boyutlarının katılımcıların **Eğitim Düzeyine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yüksek lisans ve Doktora mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları, lisans mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu bulgular Ayık (2007) tarafından ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum örneği) bulgularıyla desteklenmemektedir. Buna göre, okul kültürü puanlarının eğitim süresi arttıkça olumlu anlamda bundan etkilendiği söylenebilir.

Tablo 53. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların Katılımcıların Formasyon Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar		N	X	SS	SH _x	t	sd	p
İşbirlikçi Liderlik	Eğt.	Fak.	335	36,0136	9,47309	,51757	- 4,770	77,521	,000
	Lisans								
	Pedagojik formasyon		45	40,9293	5,97858	,89123			
Öğretmen İşbirliği	Eğt.	Fak.	335	36,5274	10,41937	,56927	- 6,810	99,415	,000
	Lisans								
	Pedagojik formasyon		45	43,1111	5,24164	,78138			
Mesleki Gelişme	Eğt.	Fak.	335	38,8299	8,69119	,47485	- 6,214	92,504	,000
	Lisans								
	Pedagojik formasyon		45	44,0444	4,64149	,69191			
Amaç Birliği	Eğt.	Fak.	335	38,9776	8,44249	,46126	- 5,889	79,595	,000
	Lisans								
	Pedagojik formasyon		45	44,2778	5,18472	,77289			
Meslektaş Desteği	Eğt.	Fak.	335	37,4254	9,40770	,51400	- 5,400	83,303	,000
	Lisans								
	Pedagojik formasyon		45	42,6667	5,52371	,82343			

Tablo 53’te görüldüğü gibi, Türkiye’deki PYP Okullarının ‘ Okul Kültürü ’ boyutlarının katılımcıların **Formasyonlarına** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pedagojik formasyon mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları, eğitim fakültesi lisans mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Pedagojik formasyon teknik bir bilginin ötesinde, mesleğin daha başarılı ve etkili bir şekilde yapılmasının aracı olarak düşünüldüğünde, bunun belli bir yaştan sonra edinilmiş olması tercih bağlamında daha bilinçle edinilmektedir. Tüm eğitim fakültelerinde bunun bir hak olarak görülmesinin, bu durumun etkili olduğuna düşündürmektedir.

Tablo 54. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların PYP Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İşbirlikçi Liderlik	1 yıldan az	4439,7727	8,89887			1813,179	3604,393	7,507,000		
					G.Arası					
	1-5 yıl	23935,1464	9,90467	G. İçi	32927,869409	80,508				
	6-10 yıl	9138,8811	7,49052		34741,048412					
					Toplam					
	11 yıl ve üstü	3939,9301	5,44011							
	Total	41336,9139	9,18275							
Öğretmen İşbirliği	1 yıldan az	4441,0606	8,31464			2992,176	3997,39210	613,000		
					G.Arası					
	1-5 yıl	23935,299911	11,13078	G. İçi	38435,965409	93,975				
	6-10 yıl	9140,3663	7,36107		41428,141412					
					Toplam					
	11 yıl ve üstü	3941,1966	5,37958							
	Total	41337,586810	10,02765							
Mesleki Gelişme	1 yıldan az	4441,7727	8,09497			1395,229	3465,076	6,767,000		
					G.Arası					
	1-5 yıl	23938,1674	9,24396	G. İçi	28108,732409	68,726				
	6-10 yıl	9141,4066	6,74945		29503,961412					
					Toplam					
	11 yıl ve üstü	3942,8205	4,73993							
	Total	41339,7046	8,46236							
Amaç Birliği	1 yıldan az	4442,7841	6,69554			1560,100	3520,033	8,176,000		
					G.Arası					
	1-5 yıl	23938,2218	8,95700	G. İçi	26015,535409	63,608				
	6-10 yıl	9141,3462	6,60711		27575,636412					
					Toplam					
	11 yıl ve üstü	3942,8205	5,29335							
	Total	41339,8305	8,18115							
Meslektaş Desteği	1 yıldan az	4442,2727	7,79121			1841,123	3613,708	7,805,000		
					G.Arası					
	1-5 yıl	23936,673610	10,04309	G. İçi	32159,453409	78,629				
	6-10 yıl	9139,7802	6,97862		34000,575412					
					Toplam					
	11 yıl ve üstü	3941,1538	5,52644							
	Total	41338,3777	9,08436							

Tablo 54'te görüldüğü gibi, Türkiye'deki PYP Okullarının "Okul Kültürü" boyutlarının katılımcılarının **PYP Deneyim Sürelerine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütün faktörlerde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 55. Türkiye'deki PYP Okullarının "Okul Kültürü" Boyutlarının Katılımcıların PYP Deneyim Sürelerine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

	PYP Deneyim Süresi (i)	PYP Deneyim Süresi (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH _x	p
İşbirlikçi Liderlik	1 yıldan az	1-5 yıl	4,62628*	1,48669	,017
		6-10 yıl	,89161	1,55446	,994
		11 yıl ve üstü	-,15734	1,59957	1,000
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,62628*	1,48669	,017
		6-10 yıl	-3,73468*	1,01343	,002
		11 yıl ve üstü	-4,78363*	1,08135	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-,89161	1,55446	,994
		1-5 yıl	3,73468*	1,01343	,002
		11 yıl ve üstü	-1,04895	1,17278	,939
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	,15734	1,59957	1,000
		1-5 yıl	4,78363*	1,08135	,000
		6-10 yıl	1,04895	1,17278	,939
Öğretmen İşbirliği	1 yıldan az	1-5 yıl	5,76075*	1,44554	,001
		6-10 yıl	,69431	1,47196	,998
		11 yıl ve üstü	-,13598	1,52094	1,000
	1-5 yıl	1 yıldan az	-5,76075*	1,44554	,001
		6-10 yıl	-5,06644*	1,05538	,000
		11 yıl ve üstü	-5,89672*	1,12269	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-,69431	1,47196	,998
		1-5 yıl	5,06644*	1,05538	,000
		11 yıl ve üstü	-,83028	1,15650	,979
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	,13598	1,52094	1,000
		1-5 yıl	5,89672*	1,12269	,000
		6-10 yıl	,83028	1,15650	,979
Mesleki Gelişme	1 yıldan az	1-5 yıl	3,60536	1,35898	,059
		6-10 yıl	,36613	1,41063	1,000
		11 yıl ve üstü	-1,04779	1,43714	,977
	1-5 yıl	1 yıldan az	-3,60536	1,35898	,059
		6-10 yıl	-3,23923*	,92636	,003
		11 yıl ve üstü	-4,65315*	,96624	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-,36613	1,41063	1,000
		1-5 yıl	3,23923*	,92636	,003
		11 yıl ve üstü	-1,41392	1,03763	,687
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	1,04779	1,43714	,977
		1-5 yıl	4,65315*	,96624	,000
		6-10 yıl	1,41392	1,03763	,687

Amaç Birliği	1 yıldan az	1-5 yıl	4,56233*	1,16385	,001
		6-10 yıl	1,43794	1,22417	,813
		11 yıl ve üstü	-,03642	1,31807	1,000
	1-5 yıl	1 yıldan az	-4,56233*	1,16385	,001
		6-10 yıl	-3,12440*	,90299	,004
		11 yıl ve üstü	-4,59876*	1,02671	,000
	6-10 yıl	1 yıldan az	-1,43794	1,22417	,813
		1-5 yıl	3,12440*	,90299	,004
		11 yıl ve üstü	-1,47436	1,09461	,699
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	,03642	1,31807	1,000
		1-5 yıl	4,59876*	1,02671	,000
		6-10 yıl	1,47436	1,09461	,699
Meslektaş Desteği	1 yıldan az	1-5 yıl	5,59909*	1,34225	,000
		6-10 yıl	2,49251	1,38376	,376
		11 yıl ve üstü	1,11888	1,47062	,972
	1-5 yıl	1 yıldan az	-5,59909*	1,34225	,000
		6-10 yıl	-3,10658*	,97837	,010
		11 yıl ve üstü	-4,48021*	1,09779	,001
	6-10 yıl	1 yıldan az	-2,49251	1,38376	,376
		1-5 yıl	3,10658*	,97837	,010
		11 yıl ve üstü	-1,37363	1,14817	,799
	11 yıl ve üstü	1 yıldan az	-1,11888	1,47062	,972
		1-5 yıl	4,48021*	1,09779	,001
		6-10 yıl	1,37363	1,14817	,799

Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” boyutlarının katılımcıların PYP **Deneyim Süresine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre, – **bütün** faktörlerde, **PYP Deneyim Süresi** 1-5 yıl olan grubun puanlarının diğer bütün gruplardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Sadece mesleki gelişme faktöründe, 1-5 ile 1 yıldan az arasında fark yoktur. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Bu durum Getchell (2010) tarafından “Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programının Öğretmen Felsefesine, Etkililik Algısına ve Eğitime Bakış Açısına Etkileri” adlı araştırmasındaki bulgularla desteklenmektedir. Zira Getchell’in de belirttiği gibi, PYP programı içinde öğretmenlik yapmış olanların, deneyimlilere göre gelişmelerinin daha sınırlı olacağı olağandır.

Tablo 56. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü ”Boyutlarının Katılımcıların PYP Deneyimine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
İşbirlikçi Liderlik	Evet	48	37,4053	8,07689	1,16580	,690	66,095	,492
	Hayır	343	36,5280	9,38066	,50651			
Öğretmen İşbirliği	Evet	48	38,4028	8,01858	1,15738	1,033	70,891	,305
	Hayır	343	37,0748	10,33999	,55831			
Mesleki Gelişme	Evet	48	39,8333	7,99823	1,15444	,363	389	,717
	Hayır	343	39,3586	8,56125	,46226			
Amaç Birliği	Evet	48	40,2604	7,20593	1,04009	,704	389	,482
	Hayır	343	39,3732	8,30085	,44820			
Meslektaş Desteği	Evet	48	38,6458	7,88815	1,13856	,467	389	,641
	Hayır	343	37,9883	9,29919	,50211			

Tablo 56’da görüldüğü gibi, öğretmenler ve yöneticilerin Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” boyutlarının katılımcıların **PYP Deneyimine** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 57’de görüldüğü gibi, öğretmenler ve yöneticilerin Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü” boyutlarının katılımcıların PYP’ye bakış açılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Olumlu bakışa sahip öğretmenlerin puan ortalamaları, nötr ve olumsuz bakışa sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 57. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Kültürü “ Boyutlarının Katılımcıların PYP’ye Bakış Açıklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t	sd	p
İşbirlikçi Liderlik	Olumlu	358	38,0752	8,67165	,45831	7,047	407	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	28,8770	9,06102	1,26880			
Öğretmen İşbirliği	Olumlu	358	38,8454	9,40007	,49681	7,047	407	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	28,8235	10,43123	1,46066			
Mesleki Gelişme	Olumlu	358	40,7095	7,97331	,42140	6,215	62,300	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	32,6275	8,78626	1,23032			
Amaç Birliği	Olumlu	358	40,7263	7,78496	,41145	6,097	407	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	33,5294	8,57579	1,20085			
Meslektaş Desteği	Olumlu	358	39,3855	8,64039	,45666	6,023	63,306	,000
	Nötr ve Olumsuz	51	31,1765	9,16996	1,28405			

Bu sonuç, Hall’ün (2009) The Primary Years Programme Field Study (İlk Yıllar Programı Alan Çalışması)’nda belirttiği, PYP’ye olumlu bakan öğretmenlerin, yapılan atölyeleri ve eğitim programlarını, web kaynaklarından yararlanmayı, pozitif yönde gördüklerini ve PYP uygulamasını daha çok desteklediklerine ilişkin yargısı ile paralel görülmektedir.

Buradan hareketle 409 katılımcının 358’inin PYP’ye olumlu baktığını, okul kültürü özelliklerinin tüm boyutlarındaki puanların olumsuz bakanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu bakış açısına sahip öğretmen ve yöneticilerin genel anlamda değişim ve gelişim konusunda daha az dirençli oldukları ve yenilikleri hem başlatmada hem de yeniliklere uyum göstermede daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

4.6. Türkiye’deki PYP Okullarının “Okul Etkililiği” ve “Okul Kültürü ” Boyutlarına İlişkin Görüşmelerden Elde Edilen Veriler

Araştırmanın daha derinlemesine veriler elde edilmesi amacıyla yapılan görüşmelerin analizleri, betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve ve temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bundaki temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Buradan hareketle görüşmelerden elde edilen veriler etkili okul özelliklerinden okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutları; okul kültürü özelliklerinden ise işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, amaç birliği ve meslektaş desteği ve mesleki gelişme boyutları tema olarak alınmış ve bu boyutlar altında toplanarak yorumlanmıştır.

1) PYP okullarının etkili okul özelliklerinden yöneticilerle ilgili veriler incelendiğinde, araştırmaya katılanların; yöneticilerin eğitim-öğretim etkinliklerini planlama ve önem sırasına koyma, iyi bir koordinasyon sağlama, öğretmenlere destek olma, gerektiğinde öğrenciyle sürekli temas halinde ve adil davranışlar sergileme bağlamında olumlu yönde fikir ortaya koydukları görülmektedir. Bu özellikler güçlü ve geliştirilmesi gerekli olan özellikler olarak ele alınabilir. Aynı zamanda yönetici ve öğretmenlerin; okul liderlerini, okulun başarısını yükseltmek amacıyla güden, yönetim takımı olarak birbirlerine destek veren, liderlik ettikleri gruptan sorumlu olduğunu düşünen ve motivasyonu yüksek, takım çalışması yapan bireyler olarak gördükleri de anlaşılmaktadır. PYP okullarındaki yöneticilerin nasıl görüldüklerini ilişkin öğretmen ve yöneticilerden elde edilen görüşlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“[...] bence okul yöneticilerinin, uygulanan programa inanmış ve benimsemiş olması çok önemlidir...”[Ş.P]

“[...]gelinen noktada olumlu olduğunu düşünüyorum. Bunun nedeni de okulumuzun konumundan kaynaklanan tüm fiziksel yetersizliklerine rağmen öğrencilerin tümünün birlikte ve okulda bulunmaktan zevk aldığını gözlemliyorum.

Ölçülebilir manadaki başarı oranının yüksekliği de bu düşüncemi pekiştiriyor.''[N.K]

''[...]Aslında okul yöneticilerinin hepsi liderlik özelliklerini tam anlamıyla taşıyor. Amaçları belirlerken idari kurulda uzun süren toplantılar yapılıyor. Bu toplantılarda öğrenme ortamını iyileştirmek için en uygun sonuçlar yer alıyor. Disiplini sağlamakta da okul idarecilerin en önemli görevlerinden biri tabii ama bizim okulumuzda disiplin çok üzerinde durulması gereken bir konu değil bence. Öğrencilere kurallar sene başında açık ve net bir şekilde ifade edildiği için sene içinde çok üzerinde durulması gerekmiyor bence.''[T.Ö.]

''[...] kısaca şöyle özetleyebilirim. Okul yöneticilerimiz, okulun eğitim ve öğretim ile ilgili programını oluşturmada, uygulamaları değerlendirmede aktif rol oynarlar. Örneğin sorgulama programının oluşturulması ve ünitelerin planlanması için yapılan toplantılar müdür yardımcılarının katılımı ile gerçekleşir. Çalışmada sürece dair fikirlerini ortaya koyar ve alan öğretmenleri kadar çalışmanın yürütülmesiyle ilgili sorumluluğu alırlar. Planlanan çalışmaların yürütülmesinde ve uygun koşulların oluşturulmasında hem takip eden hem de işbirliği sağlayan kişi rolünü üstlenirler.''[M.T.]

''[...] amaçları belirlediğiniz zaman ve kararlı davrandığınızda özendirici koşullar oluşturulmuştur bana göre. Okul yöneticileri olarak genelde hedefi belirleyip, ona göre harekete geçiyor ve geçiriyoruz herkesi. Fakat bazen hepimiz aynı hevesle veya enerjiyle hareket etmiyoruz.''[S.B.]

''[...] bu ildeki PYP'yi öğrenmeye ve uygulamaya çalışan tek okul olmamız okul liderlerimizin vizyonerliği sayesinde. Hedeflenen sorgulamacı eğitim amacı doğrultusunda 3 senedir 15 günde bir İstanbul'dan eğitimcilerin gelmelerini ve tüm öğrencilerimizin sürekli eğitim almalarını sağlamışlardır. Tüm öğretmenlerimizin eğitim süreçleriyle ilgili öneri, problem veya yorumlarına da dikkat ederek öğrenme için özendirici koşulları oluşturmaya çalışmaktadırlar.''[B.G.M.]

''[...] okulumuzun yöneticileri her zaman bir takım olarak aynı amaçlar doğrultusunda, öğretmen arkadaşlara liderlik yaparak vazifelerini yerine getirirler.''[U.T.]

Okul yöneticilerine ilişkin görüşlerin çoğunlukla olumlu olduğu ve görüşmelerde bir öğretmenin “...liderlerin işbirlikçi tavır sergilemeleri biz öğretmenleri de bu konuda olumlu etkilemekte ve bize model olmaları açısından örnek teşkil etmektedir.” diye bunu ifade ettikleri görülmektedir. PYP okullarının etkililik düzeyine yönelik görüşler incelendiğinde; araştırmaya katılanlar tarafından genellikle yöneticilerin, öğretmenlerin gelişmesi olumlu bir öğrenme ortamı ve sürecine sahip olması, öğrencilerin akademik başarısının artmasını hedeflediği bir iklim oluşturdukları ve öğrencilerin kararlara katılımının sağlanmasına olanak verildiği anlaşılmaktadır.

2) PYP okullarında etkili okula yönelik öğretmenler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin okulun misyon ve hedeflerinin farkında olduğu, birlikte saptanmış amaçları bulunduğu, öğrencilerde gözlenen eksiklerin nasıl ve ne şekilde artırılacağına dair kararlar aldıkları, yönetimin bu konuda öğretmenlere serbesti verdikleri, çok farklı davranış ve öğrenme seviyelerine sahip öğrencilere yönelik yaklaşımlar geliştirdikleri, sonuçlarını yakından izleyip değerlendirdikleri, öğrencilere model oldukları, çeşitli öğrenme ve öğretim stratejileri uyguladıkları yönünde görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlama ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

“[...]öğretmenler, ortak öğretim amaçlarını birlikte saptarlar ve amaçlara ulaşmak için değişik öğrenme metotlarını kullanırlar. Öğrencilerde gözlenen eksiklikler ne, nasıl ve ne şekilde arttırılacağını da ortak karar alıp uygularlar. İdare bu konuda öğretmenleri serbest bırakır ancak sonuçlarının olumsuz olma şansı yoktur. Çok farklı davranış ve öğrenme seviyelerine sahip öğrencilere ulaşmakta tecrübeli bir öğretmen kadrosu vardır.”[Ş.P]

“[...] bizim okulda öğretmenlerin öğretmenler kurulu sınıf toplantıları, şök toplantıları gibi öğretmenlerin bir araya geldikleri tüm toplantılarda demokratik bir ortam var. Her öğretmen fikrini çekinmeden rahatça söyleyebiliyor. Bu her özel okul karşımıza çıkmayan bir fırsat.”[T.Ö.]

“[...] tabiki. Okulumuzdaki tüm öğretmenler Eylül ayı seminer çalışmalarında sorgulama programını oluşturma – yıl içinde uygulanacak etkinlik haftalarını belirleme ve alan bazlı olarak hedefleri belirlemek amacı ile ortak planlama toplantılarına katılır. Bu toplantılarda öğretmenler fikir birliği sağlayarak

okulun eğitim ve öğretim performansını yukarıya taşıyacak amaçları belirler. Okulumuz öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda deneyim sahibidir. Okula yeni başlayan her öğretmen 5 aylık sınıf iklimi programına alınır ve her yıl seminer döneminde farklı konulara odaklanarak hizmet içi eğitimler ile bu konudaki yeterlilikleri geliştirilir....”[M.T.]

“[...] bizim kadromuzdaki deneyimli öğretmenler ve genç ama hevesli öğretmen arkadaşlar PYP ile öğrencilerin öğrenme yeterliliğini arttıran öğretim metotları kullanmaya başladılar. “[M.R]

“[...]Şunu söyleyebilirim. Okulumuzdaki her öğretmen, öğrenme ve gözetme stratejilerinin en üst seviyede sağlanması için özen göstermektedir. Sınıf yönetimi ve öğretim metotlarını geliştirme noktasında, belirli aralıklarla eğitim alınmaktadır, sempozyum ve seminerlere katılım da bu açıdan yarar sağlamaktadır. “[İD]

[...]Genelde okulumuzun misyonuna ve vizyonuna uygun bir şekilde, PYP'nin gerekliliklerini de uygulayarak öğretim amaçlarını saptadıklarını gözlemliyorum. Bunun yanı sıra zaman zaman bazı eksikliklerde oluyor. Öğrenme bir süreçse herkesin kendi yeterliliklerini artırma adına sürekli bir hareket içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Ben oldum dediğiniz anda hata yapmışsınızdır zaten. Sınıf yönetimi açısından da gelişim ve yeterliliğin kullanılan öğretim metotlarına, ders içi etkinliklere bağlı olduğu kanısındayım.”[S.B.]

“[...] öğretmenler olarak okulumuzun misyon ve vizyonuna uygun ve PYP'nin gereklerini uygulama çabası içerisindeyiz. Ders içi etkinliklerimizi farklılaştırılmış eğitim modeline göre şekillendiriyoruz. Öğrencilerimizin konulara olan meraklarını arttırmak için farklı sorular soruyor ve onların araştırma becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz. Öğrenci merkezli eğitim modelini benimsiyoruz. Her PYP ünitesinin ardından yaptığımız uygulamalara etkinliklerde değişiklikler veya eklemeler yapıyoruz.” [U.T.]

Yönetici ve öğretmenlerin, PYP okullarında en önemli temel unsur olarak öğretmenleri gördüğü ve tüm okul faaliyetlerinin odak noktasında öğretmenlerin bulunduğu, çalışmaların onlar üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir.

3) PYP okullarında etkili okula yönelik ortam boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; okulun hedeflerine varması için okul topluluğunu oluşturanlar arasında uyum ve işbirliğinin bulunduğu norm, beklenti, inanç,

uygulama ve davranışlar açısından bir bütünlük görüldüğü, öğrencilerin çeşitli sorumluluklar olarak eylemlerde buldukları, tüm okulun örgütlenmesinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapıldığı, öğrenme ve oyun ortamının bir araya getirildiği, duyarlılık kazandıracak fırsat eğitimlerine yer verildiği, çeşitli materyal, görsel ve kaynakların sınıflara taşınarak sorgulama yapmaya elverişli ortamlar oluşturulduğu, demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasına ilişkin çalışmalar yapıldığı, okuldaki tüm etkinliklerin belli temalar altına toplanarak bütünleştirildiği yönünde görüş ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Okul ortamının çağdaş, eğlenceli olmasının yanında disiplinli de olduğu, fikir serbestisinin bulunduğu bunun yanında, eleştirel bazı görüşlerin fiziksel alanla sınırlı olmakla birlikte eleştiriler içerdiği de görülmektedir.

“[...] önemlisi demokrat bir ortam olması. Öğrencilerimizin de belirttikleri bir hususu söylemek istiyorum. Hiçbir öğrenci sorusu olduğunda, ihtiyaç hissettiğinde geri çevrilmez bu okulda. Hee şöyle oldu da öğretmeni o anda yardımcı olamadı mutlaka bir sebebi vardır, sonrasında öğrenciyle bir araya gelinerek görüşme yapılır. Diğer önemli nokta ise mutlu geliyorlar okula. Çocuk okula mutlu geliyorsa bence yapılması gereken %50’si yapılmıştır. Bütün eğitim ve öğretim sürecini düşündüğümde ise bir şeyleri hayatlarına dahil etmeleri için çalışıyoruz. Neyi neden nasıl öğreniyorum, ne işime yarayacak sorularına onların yanıt bulabileceği ve cevabı bulunca içselleştirecekleri ortamlar hazırlıyoruz bu okulda. “[S.B.]

“[...] fiziksel ortamdan başlamak gerekirse orada bir miktar problemlerimiz var. Yönetim kadromuz bu eksikleri kapatmak için ciddi emek harcıyor. Fiziksel imkansızlıklarımız sebebiyle eğitim öğretim için sıklıkla okul dışına çıkıyor. Parklar, kumsallar, korular, diğer kurumlar vb. eğitim ve öğretim için sıklıkla gittiğimiz yerler. Buda öğretim – eğitim – gerçek yaşam arasında daha sıkı bir bağ kurmamızı sağlıyor. “[B.G.M.]

“ [...] Okulumuzda çağdaş bir eğitim ve öğretim ortamı vardır. Çocuklarımızın öğrenmeleri hem eğlenceli, hem de disiplinlidir. Öğrencilerim benim odama kapıyı çalıp girer, taleplerini belirtir ve beğenmedikleri bir şey varsa bunun değişmesi için uğraşırlar. “[U.T.]

“ [...] sürekli motivasyonunu sağlamak için değişik etkinlikleri kullanmak zorundayızdır. Öğrencilerin mutlu ve huzurlu olduğunu gözlemliyorum. Bunun yapmak istediklerinizin yapanların ortak hareket tarzıyla ilgisi var elbette. Ailenin, öğretmenin, öğrencinin bir ve beraber olması bunu getiriyor. Okulun bu ortamı başarıyı veriyor yoksa mümkün değil.” [Ş.P.]

“[...]şunu söyleyebilirim. Fiziksel şartlarının elverdiği ölçüde yapılabileceklerin yapıldığını bilmekle beraber bazı güncellemelerin daha sık yapılması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin merkezi ısıtma sistemi kullanıldığında taş binada Kanada iklimi yaşanırken yeni binada Rio Karnavalı kutlanmakta. Öğrencilerin konsantre olmakta zorlanmaktalar. Kapı ve pencereler sürekli açık, enerji boşa harcanmakta.” [N.K.]

“[...] eğitim ve öğretim hiç şüphesiz çok ciddi çalışmaların sonucu yani sürekli daha iyi ne yapabiliriz? Öğrencilere nasıl daha faydalı olabilirsiniz çabasını veriyoruz. Bu yoğun tempoda başarısız olmak daha zor aslında bizim için. Yani öğrencilere verdiğimiz değer, bireysel yaklaşımlarımız sorunları çözme yollarımız hepsi eğitim ve öğretimin niteliğine artı katıyor.” [T.Ö.]

“[...] sınırlı koşullarda ortam nasıl şekillenir: öğrencilerimizle öğrenme ve oyun ortamlarını ayırt edici çalışmaları hazırlık sınıfından itibaren yaparız. Bu eğitim bize sınırlı olan bahçemizi aynı anda farklı amaçlar için kullanmamızı sağlar. Küçük ortamlara sahip olmamız öğrencilerin farklı etkinlikte bulunan gruplara karşı duyarlılık kazanma ile ilgili fırsat eğitimi yapmamızı sağlar. Öğrenme ortamında öğrencilerin sorgulama yapması için fırsatlar yaratılır. İhtiyacımıza göre konuyla ilgili materyaller, görseller ve kaynaklar sınıfa getirerek, öğrencileri kışkırtıcı ortamlar yaratabiliriz.” [M.T.]

“[...] gerek öğretmenler gerekse öğrenciler fikirlerini belli bir saygı çerçevesinde rahatlıkla paylaşabilecekleri bir ortam vardır. Her türlü sorunu çekinmeden dile getirirler. Öğrencilerin özgüveni yüksektir, sorunları çözme becerileri gelişmiştir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak adına farklı öğrenme biçimlerine uygun materyaller kullanmak, öğrenme ortamlarının ve sorgulamanın her öğrenci tarafından başlatılmasını sağlamanın etkin bir yolu olduğunu düşünüyorum.” [M.R.]

“[...] yalnızca sınıflar değil, her mekân, birer öğrenme ortamı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler, hem akademik hem de davranışsal açıdan sürekli bir öğrenme süreci içindedir. “[I.D.]

“[...] eğitim – öğretim ortamını çok fazla şekillendirdiğimizi düşündüğüm, öğrencileri de yazılı materyallere boğduğumuzu hissettiğim zamanlar oluyor. İşte burada grup içi çalışma devreye giriyor. Öğrencilerimiz nasıl değişik öğrenenlerse bizde öğretmen olarak değişik öğrenen ve öğreten kimliklerine sahibiz. Benim tasarladığım etkinlikler global olarak değerlendirilirken, grubun diğer parçaları (yani diğer öğretmen arkadaşlarım) analitik bölümünü tamamlar. Bütünü oluşturmak önemlidir. Biz bütünü bir kişiyle değil, çok kişiyle oluşturuyoruz. Karşımızda da farklı renklerden oluşan bir grup var çünkü. “[G.C.]

“[...] okulumuz öğrenciyi bir bilgi emici sünger yada bir yarış atı olarak görmez. Daha öncede belirttiğim gibi “İnsan” yetiştirmeyi hedefler. ... teslim edilmiş bir canlı var ve onu siz şekillendireceksiniz. ... temel şekli sizinle çıkacak, 14 yaşına kadar sizinle. Ona sadece çarpmayı, bölmeyi, cümleyi öğelerine ayırmayı mı öğrettirdiniz? Biz okumaktan, araştırmaktan zevk alan, karşılaştığı durumlara hemen çözüm üretebilen, kendisi dışındaki tüm canlıları düşünebilen, yaptıklarının sorumluluklarını alabilen öğrenciler yetiştirmeyi hedefliyoruz. Burada o kadar uzun bir süre geçiyor ki çocuk, buradan giderken yanında götürebileceği tatlı anıları olsun istiyoruz. Her öğrencimiz hem kendisinin hem de arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu. Buna fırsat yaratıyoruz. “[B.Ç.]

Okulun ortamına ilişkin görüşlere bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin, sınırlı kaynakları bir sorun olarak görmeme, okul ortamının etkili bir öğrenme çerçevesi sunması için yoğun çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır.

4) PYP okullarına yönelik etkili okul özelliklerinden öğrenci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılanların öğrencilerin yaptıkları çalışmaların özel ve değerli olduğu, özgüvenlerinin önemsendiği, etkileşime önem verildiği, öğretmenlere çekinmeden her şeyi sormaları ve kuralları sorgulamalarına olanak verildiği, öğrencilerin aktif katılımının önemsendiği, başarıya odaklanma noktasında okulun aile ve öğrenci arasında köprü vazifesi gördüğü, öğrencilerin sosyal sorumluluk üstlenmeleri için fırsatlar yaratıldığı

ve beklentilerin açık ve değerlendirmelerin çeşitli olduğu yönünde görüşler elde edilmiştir.

“[...] okulumuzda eğitim ve öğretime ait her türlü çalışmada öğrencinin aktif katılımı dikkat çeker. Öğrencilerimiz; özgüven sahibi, bilgili, araştıran – sorgulayan ve sorumluluk duygusu gelişmiş, açık görüşlü profil ortaya koyarlar. Okulun akademik hedeflerine, uygulamalarına ve misyonuna bağlılık gösterirler. Öğrenci girişimi ile yardım kampanyaları, paneller, gösteriler ve çeşitli aktiviteler ortaya konur ve bunlar bağlılığın kanıtı olarak düşünülebilir. Öğrencilerimiz belirli gün ve haftalarda, yılsonu gösterilerinde sahnede özgüven içinde sunum yapar ve sorumluluk alırlar. Örneğin; dönem başlarında gerçekleşen ve gönüllülük esasıyla yürüyen proje sergisine öğrencilerin büyük çoğunluğunun katılım gösterdiği gözlemlenebilir. Öğrencilerimizin akademik hedefleri yüksek olmakla birlikte müzik, spor, dans, tiyatro gibi aktivitelere düzenli olarak zaman ayırırlar.” [M.T.]

“ [...] Bu okulda her öğrencinin yaptığı çalışmanın özel ve değerli olduğu düşünülmektedir. Her konuda daha iyi olması için öğrenciler desteklenir ve cesaretlendirilirler. Böylece öğrencinin öz güveni arttığı zaman yaptıkları da gelişmektedir, başarmanın verdiği mutluluk ve güven ile sürekli başarıya doğru ilerler. Arkadaşlarıyla bilgi paylaşımı artar, sınıf içinde tartışmalara katılır ve sorumluluklarını zamanında yerine getirir. “ [Ş.P.]

[...] aslında bu okula ilk geldiğimde öğrenci profili beni çok şaşırtmıştı. Kendine bu kadar özgüveni olan bir grupla daha önce hiç karşılaşmamıştım. Yani her açıdan sorumluluk almaları, arkadaş ilişkileri öğretmenlere çekinmeden her şeyi sorgulamaları çok garip gelmişti. Ama zaman ilerledikçe öğrencilerin bu profiline çok alıştım ve tüm okullardaki öğrenciler böyleymiş gibi geliyor ama maalesef değil. Diğer okullarda çalışan arkadaşlarıma öğrencilerimizin yönettiği sorulardan bahsettiğimde çok şaşıyorlar. Bu anlamda çok şanslıyız.” [T.Ö.]

[...] şöyle özetleyebilirim. Öğrencilerimizin büyük çoğunluğu PYP öğrenci profiline uygun davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte zaman zaman uyarılara ihtiyaç duymaktadırlar. Sorumluluk alma konusunda istekli öğrencilerimiz olmakla birlikte isteksiz olan öğrencilerimizin bu eksiklerini gidermek için teşvik edici uyarılar sunuyoruz. Başarıya odaklanma konusunda okul, aile ve öğrenci bir arada çalışmak olumlu sonuçlar almamızı sağlamaktadır. Öğrencilerimiz

düzenledikleri çeşitli etkinlikler aracılığıyla kampanyalar yapıp yardım kuruluşlarına bağışlarda bulunmuşlardır. Böyle duyarlı davranışlar sergilemeleri çok sevindiricidir. Yaptıkları paylaşımlarda ve tartışmalarda sorunun ne olduğunu anlamak için etkin dinlemeyi başarabilirler ve bunlara uygun farklı davranışlar geliştirmek için düşünme becerilerini kullanırlar.[M.R.]

[...] gibi birçok uygulama, öğrencilerin belli alanlarda sorumluluk almasını sağlamaktadır. Özel günler ile belirli gün ve haftalarda öğrencilerin düzenlediği paneller, sınıf tartışmaları ve münazaralara da, benimsedikleri fikri savunma konusundaki başarılarını ortaya koymaktadır. Okulumuzdaki her öğrencinin başarılı olacağına dair öğretmenlerin inancı tamdır; çalışmalar bu bağlamda yürütülür, öğrencinin de başarılı olacağına inanması ve bu doğrultuda çaba sarf etmesi amaçlanır. [İ.D]

[...] kendi öğrencilerimden bahsedeceğim için sanırım tarafsız olamayacağım. Okulumuz eğitim anlayışı, hayata insan hazırlamak olduğundan kitap üstündeki bilgilerden ziyade değerleri öğretmeye gayret ediyoruz. Tabii bu değerler de iki nokta üstü üste konup tanımlanarak öğretilmiyor. Hazırlıktan itibaren öğrenci sürekli kendi öğrenmesinden sorumlu. Öyle bir ortamda haliyle var olanla yetinen, fazlasını istemeyen çocuk çıkmıyor. Biz hiç bahsetmeden, kendi inisiyatifiyle yardım kampanyası düzenleyen çocuklarımız var. Öğrenme ortamında öyle etkinlik önerileri geliyor ki çocuklardan hem kendi öğrenmelerini sağlıyorlar hem de eğleniyoruz beraber. “[B.Ç.]

[...] sizin de bildiğiniz gibi öğrencilerimiz öğrenme sürecinin içindedir. Bililerini günlük hayata taşımaları, sorumluluk almaları bizim için önemlidir. Bu süreçte her öğrenci “yapabileceği kadar” katkı sunmalıdır. Ancak böyle olursa farklı renkler ve kişilikler ortaya çıkabilir. Öğrencilerimle kurduğum diyalogda neyi yapabileceklerini, neyi yapamayacaklarını daha doğrusu yapmak istemediklerini anlamam gerekir. Bu benim yol haritam olmalıdır. Merkezde sadece kendimi koymam onları bir disiplin çerçevesinde aynı yöne, aynı anda çevirir. Ama merkezde hepimizin olması o dışıyı beraber ve herkesin bir miktar katkısıyla çevirmemizi sağlar. “[G.Ç.]

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, etkili okulun öğrenci boyutunun PYP uygulayan okullardaki öğrenciler tarafından etkili şekilde ve beklenen düzeyde yerine getirildiği araştırmaya katılanlarca belirtilmiştir.

5) PYP okullarının etkili okula yönelik veli boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; katılımcıların velilerin ilgili oldukları toplantılara katılım gösterip, öğrencilerin gelişimleriyle yakından ilgilendikleri, okul-aile işbirliğinin önemsendiği, velilerin müdahaleci olabildikleri, velilerin öğretmenler ve yöneticiler tarafından iş ortağı olarak görüldükleri, öğrenci başarısında rol üstlenmek istedikleri, velilerin bilgilendirilmesinin bir hak olarak görüldüğü, velilerin beklentilerinin çocuklarının potansiyelini aşan düzeyde olabildiği şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

“[...] bazılarını çok ilgili hatta bazılarını da gereğinden fazla müdahaleci bulmakla birlikte, bir grup velinin de okula sonsuz güveni ve teslimiyetçi tavrını rahatsız edici buluyorum. Bütün bu nedenlerden dolayı velinin de sürece dahil edilmesi ancak nereye kadar müdahale edeceği konusundaki çizginin çok net çizilmesi gerektiğini düşünüyorum.”[N.K.]

“[...] velinin mutlaka işleyişten haberdar olması gerekir. Ancak işleyişle müdahale etmek daha farklı bir durum. Bizim kontrolümüzde ancak birlikte karar alınarak yapılmalı diye düşünüyorum. Ben öğretmen olarak veliyle iyi ilişkiler kurmanın çocuğun yararına olduğunu düşünüyorum. Bunu sanırım da her öğretmen ayarlamayı biliyordur.”[G.C.]

“[...] evet. Okulumuz velilerinin öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda sorumluluk almaları ve bizimle işbirliği içinde çalışmalarını bizim için avantaj sağlayan bir nokta. Olması gerektiği gibi, hep söylediğimiz gibi okul – veli – öğrenci işbirliği... Koordineli bir şekilde çalışmamız gerekir genelde de böyle oluyor. Tabii ki dikensiz gül bahçesinde değiliz. Hiçbir şekilde ikna olmayan, sorumluluktan kaçak, işbirliğine yanaşmayan velilerle uğraşmak zorunda da kalıyoruz. Bazen öğrencimiz kim şaşırıyorum açıkçası. Velilerimizi de eğitiyoruz yani.”[S.B.]

“[...] bizim velilerimiz öğrencilerin yetiştirilmesinde birinci derecede kendilerini sorumlu hissederler. Okulun zor döneminde, bazıları okulun yönetimini devraldılar. Bazen velilerin yaptığı katkı, işbirliği eğitimin kolaylaşmasını sağlar, bazen öğretmenlerden talep geldiğinde kaynak kişi olarak yerlerini alırlar.”[U.T.]

“[...] tabiki eğitim ve öğretimde, okul – öğretmen - veli – öğrenci işbirliğinin olması mutlaka gerektiği düşünülse de, okulumuzdaki velilerimizin çoğunluğu bu işbirliğine destek vermezler. Her şeyi okula bırakırlar. Ancak bilinir ki okul öğretmen ve öğrenci işbirliği ile yürütülmektedir. “[Ş.P.]

“[...] şöyle ki velilerimiz eğitimimizin ayrılmaz bir parçası. Bizim verdiğimiz eğitim davranışına dönüşüp dönüşmediğini en iyi onlar gözlemliyorlar. Yakın bir işbirliği içinde olduğumuzdan, gözlemlerini sıklıkla da bizimle paylaşıyorlar. Bu da eğitim programımızı şekillendirmemize yardımcı oluyor. Bu anlamda çok kültürlü ve bilinçli bir veli profilimiz var. Gelecek sene onlarla işbirliğimizi daha da artırmak amaçlı yöntemleri de uygulamaya alacağız. Örneğin ünite başında üniteyle ilgili bilgi formu ve ünite sonuna öğrenciyle ilgili bilgilendirme formu gibi. “[B.G.M.]

“[...] bizim velilerimiz gerçekten çok bilinçli ve eğitilmiş insanlar. İşbirliğine son derece açıklar. Hal böyle olunca da öğrencilerimizde hedeflediğimiz davranış değişiklikleri kısa sürede gerçekleşiyor. İdare velilere demokratik bir ortam sağlasa da öğretmen ve veli arasındaki çizgi de çok güzel bir şekilde korunuyor. Mesela hiçbir veli veli – öğretmen görüşme saati dışında öğretmene ulaşamıyor. İdarenin çizdiği bu net çizgide de velilerin işimize karşısına imkân vermiyor. “[T.Ö.]

“[...] evet, bizim velilerimiz öğrenci performansı hakkında sık sık bilgilendirilir. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerinde ve çalışma alışkanlıklarını düzenlemede, yürütmede ev takibi konusunda veliler sorumluluk alır. Örneğin küçük sınıfların ödev defterlerini kontrol edip düzenli imzalamak velinin görevidir. Velilerin okul uygulamalarına inanç ve bağlılık gösterdiğini yaptığım görüşmelerde açıkça gözlemliyorum. Öğrencinin performansında oluşan değişiklikler kısa zamanla da veli ile paylaşılır ve birlikte çözüm oluşturulur. Sorgulama programı ile ilgili olarak, velinin öğrenciyi değerlendirme ve gözleme rolü vardır. Bunu yansıtma formu aracılığı ile ünite sonunda yazılı olarak yapar. “[M.T.]

“[...] bu konuda okulumuzun çok şanslı olduğunu düşünüyorum. Daha önce çalıştığım okullarda böyle işbirlikçi bir veli profili ile karşılaşmamıştım. Sizin de bildiğiniz üzere okul, öğrenci ve veli bir sac ayağı oluşturur. Her üçü de sorumluluklarını yerine getirdiği ölçüde başarı kaçınılmazdır. “[M.R.]

“[...] kısaca şöyle diyebilirim. Okul – aile birliği, bu konudaki çalışmalarını etkin şekilde sürdürmektedir. Öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerini ile ilgili olarak veliler ile görüşmeler yapılır ve süreç, birlikte takip edilir. Öğrencilerin okul çalışmalarını desteklemek için evde yapılan çalışmaların içeriği ve yöntemi ile ilgili yönlendirmelerde bulunurlar. Ayrıca her yıl düzenlenen veli sempozyumu ile belli başlı konularda velilere sunum ve işleyiş hakkında bilgilendirme yapılır. “[İ.D.]

“[...]Velilerimiz, işbirliğine açık bir profile sahip. Okulu önemsiyorlar, öğrencisiyle ilgili detaylara dikkat ediyorlar. Öğrencinin gelişimini yakından takip ediyorlar. Aramızda düzgün bir bilgi akış sistemi var. Yaşanan en ufak olumsuz yada olumlu gelişimi paylaşıyoruz ve anında gereğini yapıyoruz. “[B.Ç.]

Etkili okulun tüm boyutları dikkate alındığında PYP okullarının etkililik özelliklerinden veli boyutunun diğer boyutlarda olduğu gibi önemsendiği ve velilerin işbirliğinin başarının önemli unsurlardan biri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Velilerin okula gönderdikleri çocuklarının evde de desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Tüm görüşmelerde öne çıkan ortak unsur PYP okullarındaki öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın varlığıdır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer okul toplumunun üyeleri arasındaki paylaşılan ortak bir kültür, karşılıklı iletişim ve ilişkilerin varlığı ve güvene dayalı bir etkileşim ifade edilenlerden öne çıkan diğer unsurlardır.

6) Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul liderlerinin okul başarısından sorumlu oldukları, birbirlerine destek verdikleri, takım çalışması yaptıkları, kendi aralarında düzenli toplandıkları, idari toplantılarda okul uygulamalarını düzenli olarak gözden geçirdikleri, ileriye dönük planlar yaptıkları, aralarında görev tanımlarının bulunduğu, pedagojik bir liderlik takımının söz konusu olduğu, çevredeki olup bitenlerle ilgili oldukları, okulun güncel konularda bilgilendirildiği görülmektedir.

“[...] şöyle anlatayım. Liderlik yapısı yatay bir şekilde düzenlenmiş bizim okulda, öyle de uyguluyoruz zaten. Herkesin bir görev tanımı var ve alanlarıyla ilgili olarak yapmak zorunda olduğu görevler var. Ama aynı zaman da herkes görevini yerine getirirken etkileşim içinde olmak zorunda. Sınırlarınız içinde hareket

edemezsiniz bu okulda. Çevrenizde olup bitenlerden haberdar olmanız gerek. Dinamo etkisi yani. Her konuda işbirliği yapıyoruz zaten. “[S.B.]

“[...] bizim okulumuzda çok seslilik esastır. Okulumuzdaki liderlerin farklı uzmanlıkları olması okulumuzu en çok zenginleştiren faktörlerden biridir. Küçük bir okul olduğumuz için okul liderimizin etkileşimde bulunma ve işbirliği yapma imkânları çoktur. Sıklıkla bir araya gelebiliyoruz. “[B.G.M.]

“[...] biz her zaman bir takım olarak çalışırız. Herkes üzerine düşen görevi layıkıyla yerine getirir. Ben tören için tırabzanlar süslenecekse, bunu idareci arkadaşlarımla beraber yaparım. Herkes her işi yapar. “[U.T]

“[...] evet, okul liderleri, ortak amaçlarının okulun başarısını yükseltmek olduğunu çok iyi bilirler. Diğer liderler ile ortak alanlarda birbirlerine destek verirler. Liderlik ettikleri gruptan da sorumludurlar ve grubun motivasyonunu yüksek tutmak zorundadırlar. “[Ş.P.]

“[...] okulumuzun fiziksel konumu gün içinde görüşmeye çok müsait olmakla birlikte, iş yoğunluğunun fazla olması dolayısıyla sınıf toplantıları, zümre toplantıları birbirinden ve işleyişinden, gündemden haberdar olmak adına son derece olumlu. Günlük koşturmanın içinde belirlenmiş saatlerde ortak sorunların, gündemlerin ele alınışı, fikir alış – verişinde bulunulması başarımızdaki en önemli etmenlerden biridir. “[N.K.]

“[...] Okulumuzda pazartesi günleri, müdür, müdür yardımcıları, bölüm başkanları, etkinlikler koordinatörü, rehberlik biriminden oluşan idari kurul toplantısı yapılır. Bu toplantıda okul uygulamaları gözden geçirilir ve ileriye dönük hareket planı hazırlanır. Ayrıca belirli aralıklarla bölüm başkanları ve müdür yardımcıları toplanarak eğitim ve öğretim adına yapılan planlamaları inceler ve kararlar alır. “[M.T.]

“[...] kesinlikle bizim okulumuzdaki her bir liderin kendi konumu ile ilgili görev tanımları mevcuttur. Bunların yanı sıra kendi alanları ile ilgili sorumlulukları mevcuttur. Görevlerini yerine getirirken birbirleri ile iletişim halinde olmaları

onların işlerindeki birlik, beraberlik ve birbirlerinden haberdar olmaları açısından önemlidir. Liderlerin işbirlikçi tavır sergilemeleri, öğretmenlere de bu konuda model olma açısından örnek teşkil etmektedir. “[M.R.]

“[...] Evet. Her hafta yapılan idari kurullarda oklu yöneticileri bir araya gelerek gündem hakkında paylaşımda bulunur ve bölümler arasında işbirliği sağlar. “[İ.D.]

“[...] “Okulunuzdaki Liderler” sözüyle idari kadromuzu soruyorsunuz sanırım. Şöyle yanıtlayabilirim. Okulumuz idarecilerini 3 farklı başlıkta toplayabiliriz. Okul müdürü, müdür yardımcıları, bölüm başkanları, ayrıca sosyal kulüpler ve etkinlikler koordinatörlüğü de idari kadro içinde sayılabilir. İdari anlamda biraz kalabalık gibi görünse de bu ekip bir “insanı oluşturur. Her bir idareci bu “insanın bir parçasıdır. Şekil olamaz. Çok başlı gibi görünebilir ancak tek bir başı oluştururlar. Sistemli ve koordineli bir çalışma vardır. Sürekli paylaşım halindedirler. “[B.Ç.]

“[...] özellikle 5. Sınıf seviyelerinde PYP planlamalarını yaparken işbirliği ve farklı fikirlerin alınması çok belirgin oluyor. Şunu söyleyebilirim ki birlikte çalışmaktan hatta sıkıcı gelen planları hazırlamaktan bile zevk alıyoruz. Tabi burada bireysel özellikler de devreye giriyor. Bir okulda veya grupta işbirliğine dayalı olarak çalışabilmek için öncelikle insanların hoşgörülü olması, açık fikirli olması, birbirini dinlemeyi bilmesi gerekiyor. Bizimle grubumuzda ve çalışma arkadaşlarımızda da bu özellikler var. “[G.C.]

Okul yöneticisi, okulun kültürünü etkileyecek en önemli öğelerden birisi olması nedeniyle, işbirliği kültürü oluşturmada büyük bir role sahiptir. Bu özellikler dikkate alındığında, PYP uygulayan okullardaki yöneticilerin kültürel anlamda liderlik rollerini yerine getirirken planlı olmayı, hoşgörü ve çeşitliliği idare etmeyi bildikleri, biz anlayışı içinde takım çalışması yaptıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır.

7) Okul kültürüne ilişkin öğretmen işbirliği boyutuna dair görüşler irdelendiğinde; katılımcılar tarafından öğretmenler arasında bağlılık olduğu sadece kendi zümresiyle değil diğer zümrelerle de işbirliği içinde buldukları, ortak temalar etrafında disiplinler üstü bir anlayışla planlamalar yaptıkları, aynı sınıfa giren

farklı branş öğretmenlerinin öğrencileri ortak değerlendirebilecek stratejiler geliştirdikleri, öğrencilere verilecek ödev ve çalışmaların ortak karara bağlandığı, sorgulama ünitesi adı altında disiplinler üstü bir program çerçevesi kullandıkları, birbirlerine yardımcı olacak iş ve eylemlerde buldukları görülmektedir

“[...] Şunu diyebilirim öğretmenler arasında muhteşem bir şekilde bağlılık var. Öğretmenlerin sadece kendi zümre arkadaşlarına değil diğer zümreler dahil iyi bir işbirliği vardır. Ben İngilizce öğretmeni olarak sınıf öğretmenleri ile sürekli birlikte çalışırım ve asla koparılmayacak bir bağ oluştururum. Ayrıca öğretmenler eleştirilere açıktır asla olayları kişiselleştirmeden, profesyonel biçimde çözebilen ve saygıya dayalı bir işbirliği vardır. “[Ş.P.]

“[...] genelde PYP'nin gereği olarak okulda hiç kimse bireysel bir girişimde bulunamaz. Her tema birbirinin devamı niteliğinde olduğu için herkesin birbirinden ve ne yaptığından haberdar olması gerekiyor. Dolayısıyla gün için ve okul çıkışlarında yaptığımız toplantılar ve zümre toplantılarıyla sürekli paylaşımlar ve fikir alış – verişinde bulunuyoruz. “[N.K.]

“[...] zümredeki öğretmenler sürekli bir arada ve ortak paylaşımları oldukça fazla. Ancak diğer bölümlerle de PYP toplantılarında, sınıf öğretmenliği toplantılarında sürekli bir araya gelerek gidişat ile ilgili fikirlerimizi paylaşıyoruz. Öğretmenler işbirliğine çok yatkın. Mesela PYP planlama toplantılarında bir müzik öğretmeni yabancı dil dersinde olabilecek etkinliklere örnek veriyor, bir diğeri beden eğitimine yani sürekli bir bilgi paylaşımı var. “[T.Ö.]

“[...] Şöyle söyleyebilirim. Okulumuzdaki tüm uygulamalar işbirliğine dayalı bir sistemden geçer. Her seviyedeki sınıf öğretmenleri, müdür yardımcıları ve rehberlik birimi ile haftada bir gün toplanır ve sınıf dinamiklerini değerlendirir. Sorunlara çözüm üretirler. Sorgulama üniteleri geniş bir öğretmen kadrosu tarafından planlanır ve süreçte karşılıklı değerlendirmeler ile yürütülür. Etkinlikler ve sınıf gösterileri de zümre öğretmenlerinin planlanmasından geçer ve yürütülür. Okulda işbirliğine inanç hakimdir. Bir konuda çalışma yürütülmesi gerektiğinde bir ekip oluşturulur ve çalışma gerçekleşir. Örneğin 4. Ve 5. Sınıflarda ödev sayısı ve

niteliği ile ilgili çalışma yapmak üzere bir ekip oluşturuldu ve bu ekip ödevlerin yürütülmesine ilişkin kriterleri tespit ederek uygulama alınmıştır. “[M.T.]

“[...] bir sorgulama ünitesine başlamadan önce yapılan planlama toplantılarında tüm öğrencilerin bir arada fikir paylaşımında bulunması ve üniteye uygun her öğrencinin öğrenme ve düzeyine uygun etkinlikler planlanması süreci işbirliği içerisinde sürdürülmektedir. PYP ünitelerine hazırlık sınıfında 6. Sınıf kadar yatay ve dikey olarak bakılmaktadır. Her öğretmen branşı dışında da bilgi sahibidir. “[M.R.]

“[...] zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu, PYP toplantıları (ünite planlama ve değerlendirme toplantıları) ve bölüm toplantıları; öğretmenlerin işleyişi ve süreci belirlemeleri ve bu anlamda işbirliği yapmaları açısından fırsat yaratmaktadır. Derslerin işleyişi ve süreç halindeki birçok konu hakkında da öğretmenler işbirliği içindedir. Zira PYP'nin temelinde alanlar üstü çalışma olduğundan, branş öğretmenleri başka alanlarda da ilgili etkinlik önerisinde bulunabilmektedir. “[İ.D.]

“[...] Bu sorunuza şöyle cevap verebilirim. Biz önce 4 öğretmenleri, 5 öğretmenleri gibi ayırıyoruz zümrelerimizde ve girdiğimiz seviyelerde neler yapacağımıza beraber karar veriyoruz. Ayrıca sorgulama ünitelerinin planlama toplantılarına o seviyeye giren tüm öğretmenler katılıyor. Ünite de ne yapacağımıza beraber karar veriyoruz. Hatta disiplinler üstü eğitim yaptığımız için planlamalarda birbirimize etkinlik önerileri sunuyor, ortak etkinlikler yürütüyoruz. “[B.Ç.]

“[...] sınıf gösterileri, planlama toplantıları, zümre toplantıları ve sayabileceğim daha birçok eğitim süreci işbirliği ile aşılabılır. Özellikle planlama sürecindeki yeni fikirler ortaya çıkar ve bu konuda kendimizi yenileriz. Bence insanlar istekli olursa birlikte çalışırlar ve fikirler üretirler. Maalesef işbirliğinin dar alanlı kaldığı etkinliklerimiz milli günlerin sahne planlamasıdır. Türkçe, Sosyal, Uygulamalı dersler (müzik, resim, beden eğitimi) kendi içinde yeni programlar üretmeye çalışıyor. Bu da tabii yeterli değil. Kendi işimiz gibi göremediğimiz ya da

*turnak içinde söyleyeyim “benim alanımla ilgili değil” dediğimiz bir durum bence.
“[G.C.]*

Yukarıdaki görüşme kayıtlarından da anlaşılacağı üzere PYP uygulayan okulların öğretmenleri arasında işbirliğinin güçlü ve alanlarını aşan ölçüde bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Kendi alanlarının üstüne çıkarak öğrenciler için anlamlı olabilecek bütünleşik bir planlama yaptıkları ve güçlü bir işbirliği kültürü oluşturdukları görülmektedir.

8) PYP uygulayan okulların, okul kültürü özelliklerinden mesleki gelişme boyutuna ilişkin görüşler ele alındığında; katılımcıların birbirlerinden öğrenme davranışı içinde oldukları, okul geliştirme yönetim ekibi kurdukları, okulun çeşitli birimlerinin bu ekiplerce gezilerek geliştirilecek yanları tespit ettikleri, okulun işleyişinin öğretmenlerin fikirleriyle yönlendirildiği, PYP’ye ilişkin çeşitli çalıştay, seminer ve konferansların yapıldığı, yurtdışından çeşitli uzmanların getirildiği ve yurtdışına giderek eğitimler alındığı, sürekli gelişim ilkesinin gözetildiği, birbirlerinden öğrenme davranışının görüldüğü, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere yardımcı oldukları ifade edilmiştir.

“[...] farklı yapıda öğretmenlerimiz olduğu için bu konuda farklı yaklaşımlar olduğun söylemek mümkündür. Tüm öğretmenlerimiz okul geliştirme konusuna son derece yakındırlar ancak Türk eğitim sisteminin öğretmen merkezli yapısından dolayı PYP’nin örneğin öğrenci merkezli yapısını benimsemesi konusunda son derece zorlanmışlardır ve zorlanmaya devam etmektedirler. Yine de bu konuda ciddi çaba gösterdiklerini ve bu anlamda yeni düşünceleri edinmeye çalıştıklarını söyleyebilirim. “[B.G.M.]

“[...] öğretmenlerimiz yılların deneyimi ile oldukça yenilikçi bir tarzda çalışırlar. Çocukların iyiliği için olabilecek her şeyi denemeye hazırdırlar. Okulu öyle sahiplenirler ki, okulun adı onların kimliği gibidir. “[U.T.]

“[...] Çok güzel. Öğretmenler yeni düşünceler edinmek için heveslidir, fakat her düşünce ayrıntılı bir biçimde tartışılır, araştırılır ve sonra uygulanır. “[Ş.P.]

“[...] Kesinlikle mesleki deneyimi ne kadar olursa olsun, çoğunluğun kişisel gelişimine katkı sağlamaya çalıştığını söyleyebilirim. Yönetimsel anlamda

gerekli teşvik ve özendirici tavrın da bu konudaki katkısı yadsınamaz. Hizmet içi ve dışı eğitime son derece önem vermekte ve seminer dönemlerinde öğretmen gelişimine katkı sunacak eğitimlerden yardım almaktadırlar. “[N.K.]

“[...] olarak okulumuzdaki OGYE çalışması okul gelişimi için her sene tekrarlanıyor. Her yıl farklı öğretmenlerin oluşturduğu OGYE ekibi farklı birimlerle ilgili sorulara cevap bularak başarılı çalışmalar ortaya çıkarıyor. Sene sonunda da elde edilen bu veriler öğretmenler kurulunda paylaşılarak sorunlara farklı çözüm önerilerinde bulunuyor. Bu şekilde öğretmenler düşüncelerini ve çözüm önerilerini rahatça paylaşıyor. “[T.Ö.]

“[...] tüm uygulamalar çeşitli kurullarda tartışılır. İşleyen ve işlemeyen kısımları öğretmenlerin fikirleriyle tespit edilir. Tüm öğretmenlerimiz fikirlerini açıkça ortaya koyar. Yaratılan atmosfer öğretmenleri bu konuda cesaretlendirir. Öğretmenlerimiz okulumuzu yukarılara taşımak ve uygulamaları geliştirmek için çaba gösterir ve sorumluluk alırlar. Eylül ve Haziran seminerleri tüm öğretmenlerin katılımıyla ve okul uygulamalarının enine boyuna tartışıldığı toplantılar ile geçer. Her öğretmenin bu toplantılarda fikirlerinin ortaya koyma girişimi vardır. “[M.T.]

“[...] Gayet Başarılı. Okulumuzdaki her öğretmen öğrenmenin sonu olmadığı fikrini savunmaktadır. Mesleki gelişimi sağlamak amacıyla sadece PYP seminerlerine katılmakla kalmayıp faklı tüm sempozyumlara katılmaktadır. Bununla birlikte seminer döneminde öğretmenlere bu konuda katkı sunacaklarını düşündükleri eğitim danışmanları davet edilerek bizlerin bilgi sahibi olmamız sağlanmaktadır. Ayrıca okul geliştirmek adına her iki dönemde de OGYE raporları hazırlamakta ve kurul toplantılarında bununla ilgili paylaşımlar yapılmaktadır. Her yıl bir grup öğretmen yurt dışındaki PYP seminerine katılır. IB gününe bir grup öğretmen dinleyici olarak giderken bir grup öğretmende sunumlarıyla katkıda bulunur. “[M.R.]

“[...] bu anlamda bize sağladığı imkânlar oldukça olumludur. Farklı okullar tarafından düzenlenen sempozyumun ve seminerlere katılmak, bu etkinliklerde sunum yapmak yada dinlemek, ufhumuzu genişletmekte, bilgi ve etkinlik dağarcığımızı

zenginleştirmektedir. Bunların yanı sıra diksiyon yaratıcı drama gibi farklı alanlarda ilgili kurslara katılmak da öğretmenlerin kendilerini ve okulu geliştirmesi için bir fırsattır. “[İ.D.]

“[...] Bizi soruyorsunuz yani. Okulumuzun öğretmen kadrosu yeniliğe ve gelişimlere açık, dinamik, araştıran mesleği ve alanlarıyla ilgili tüm gelişmeleri yakından takip eden öğretmenlerden oluşmaktadır. Böyle bir kadronun içinde olduğum için kendimi şanslı sayıyorum. Öğretmenlikte inanılmaz yol kat ettim diyebilirim. Bizim için okulumuzun gelişimi ve öğrencilerimizin başarısı her şeyden önemli. Yaptığımız çalışmaların öğrencilerimize ve bizlere olan yararının farkındayız. “[B.Ç.]

“[...] Şöyle ki yeni düşüncelere edinmek ancak okuma, izleme, gezme ile olabilir. Yapılan sosyal faaliyetler ufukumuzu açar. Bizim dışımızdaki okulları, öğrencileri tanımak da çok önemlidir. Bazen “körler sağırlar birbirini ağırlar” durumu olduğunu hissedebiliyorum. Aslında bu da güzel çünkü kendimi hiçbir zaman yeterli bulmuyorum. Geçen yılki etkinlikler yada sahne programında mutlaka eksikler bulurum, hatta geçen hafta yaptıklarımızda. Seminer dönemi mutlaka dışarıdan farklı eğitimcilerle çalışmamız gerektiğine inanıyorum. Kendimizi yenilemek, yeni parçalar eklemek için. “[G.C.]

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi PYP uygulayan okullarda güçlü bir mesleki gelişme boyutu bulunmaktadır. Yalnızca kendilerini değil okulun değişim ve gelişiminin de kendilerine bağlı olduğunun farkında olduklarına işaret etmektedir. PYP okullarının kültüründe etkili bir yer tutan özelliklerden mesleki gelişme, oldukça önemsenebilen olduğu görülmektedir.

9) PYP uygulayan okulların, okul kültürü özelliklerine ilişkin amaç birliği boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde; temel bir misyon etrafında yönetici ve öğretmenlerin toplandığı, araştıran sorgulayan ve edinimlerini yaşantıya aktarabilen bireyler yetiştirmeyi tüm katılımcıların temel bir misyon olarak üstlendikleri, bu amaçla okulun misyonunun sadece yazılı olarak değil, hayata geçecek bir şekilde içselleştirildiği, evrensel düzeyde amaçlar edinen çocuklar yetiştirmeye odaklanıldığı, hesap verme ve değer içinde hareket etme duyarlılıklarının önemsendiği bir kültür olduğu görülmektedir.

“[...] kesinlikle şunu söyleyebilirim. Araştıran, sorgulayan ve edindiği deneyimleri yaşantılarına aktarabilen bireyler yetiştirdiğini düşünüyorum. “[Ş.P.]

“[...] şunu söyleyebilirim. Klasik Türk eğitimdeki politik tahribe, düzensizliklere, tutarsızlıklara rağmen; istikrarlı, sorgulamaya dayalı, ezbersiz bir eğitimi benimsemiş olan PYP ile okulumuz her geçen yıl daha da tercih edilen bir okul olmakta. Kolay seçimlerden kaçınan, sorunun değil, çözümün bir parçası haline gelen öğrencilerimiz, özgüveni yüksek, kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler olarak hayata kazandırılabilir. “[N.K.]

“[...] Evet, bazı okulların web sayfalarını ziyaret ettiğimde, her okulun bir vizyon ve misyonu var ama bu sadece web sayfalarını süslemeye yönelik. Bizim yazılı misyonumuz ise böyle değil. Biz gerçekten her durumda misyonumuzu yaşatmaya çalışıyoruz. Bu da eğitim politikamızı olumlu etkiliyor tabi. “[T.Ö.]

“[...] Sizin de söylediğiniz gibi bizim okulumuzun kendine ait bir misyonu var. Bu da ulusal ve evrensel değerlere hakim, edindiği bilgileri sorgulayan bireyler yetiştirmek üzerine. Bu misyon, bizim eğitim anlayışımızı da değiştiriyor haliyle. Az önce de ifade ettiğim gibi belli bir fakülteyi bitirip öğretmen olarak bu okula gelebilirsiniz ancak eğitimle ilgili gelişmeleri yakından takip etmiyor ve gelişmelere direniyorsanız yapamazsınız. Burada öğretmen olunca işin bitmediğini öğreniyorsunuz. Mesela biz asla çocuklara hiçbir kavramı ezberletmediğimiz, binlerce kez yarıştıranlara oranla biz bu halde SBS’de derece yapıyoruz. Yaptığımız işe “Karton kesip biçmek” diye bakmamak lazım. Sorgulayan, öğrenmesinden sorumlu olan çocuk, başarıyor. “[B.Ç.]

“[...] bir kere öğretimin tüm aşamalarını açıklıyor. Kimsenin kafasında soru işareti kalmıyor. “Misyon” bizim ortak değerleri benimsememizde aynı doğrultuda ilerlememizde önemli bir faktör. Aslında misyon insanın kafasına yerleştirmesi gerekir. Zaten akıllıca, mantıklı, sevgi dolu, öğrenci – veli için faydalı olan her şey misyonumuzun içinde. Bazen yeni eklemeler oluyor ama o eklemeler benim zaten yaptığım, önemsedğim şeylerdir. “[G.C.]

“[...]misyonumuza bağlı olarak ulusal ve evrensel değerler arasında bir denge tutturduğumuzu söyleyebilirim. Sonrasında sorgulamaya dayalı ezbersiz eğitim aracılığıyla kazanılan bilgiyle kalmayıp bunu hayatına geçiren ve eyleme dönüştüren öğrenciler yetiştiriyoruz. Yine de zaman zaman öğrencilerimizin tutum ve davranışlarını içselleştirme konusunda zorlandıklarını da gözlemliyorum. “[S.B.]

“[...] Bizim okulumuzda yazılı bir misyonumuz maalesef etkili değil. Yani etkisi iyi değil. Bunun için daha çok çalışmamız gerekecek. “[B.G.M.]

“[...] Bizim okulumuz ... Koleji’da bir ilki denemiş, sorgulamaya dayalı eğitimi başlatmış; İstanbul’daki okullarla dirsek teması içinde hep önde olmuştur. Bu da öğretimimizi hep diğer okullara örnek olacak hale getirmiştir. “[U.T.]

Bu sonuçlardan, PYP okullarının ortak amaçlar edinmiş bir insan kaynağına sahip olduğu ortak maçların yazılı hale getirilmesi sonucu bir misyon bildirgesinin yazılı örneğini okulda bulundurdukları anlaşılmaktadır.

10) PYP uygulayan okulların, okul kültürü özelliklerine ilişkin meslektaş desteği boyutuna dair görüşler incelendiğinde; öğretmenler arasında mesleki yardımlaşmanın güçlü olduğu, gittikleri seminer sonrasında özetler yaptıkları ve bunu diğer meslektaşlarıyla paylaştıkları, disiplinler üstü program hazırlamaları nedeniyle düşüncelerinin birbirleri tarafından önemsendiği, güven temelli bir ilişki oluşturdukları, öğretmenlerle rehberlik servisi ve yönetim kadroları arasında bilgi paylaşmalarının bulunduğu, büyük sınıflara giren öğretmenlerin küçük sınıflara ilişkin önerilerde buldukları, yabancı dil öğretmenlerinin dil bilmeyen öğretmenlere yönelik eviri destekleri verdikleri tespit edilmiştir.

“[...] Bizler öğretmen olarak birbirimizin hatalarını düzeltmek, eksikleri hakkında yapıcı eleştirilerde bulunmak, farklı alanlara ait etkinlik önerilerinde bulunmak, kaynak temin etmek vb. davranışlar, mesleki yardımlaşmaya örnek gösterebilir. “[İ.D.]

“[...] Okulumuzda işbirliğine inancın güçlü olduğunu belirtmiştim. Bu zümreler arasında da önem taşır. Aynı alanda çalışan öğretmenler planlamalarını

birlikte yapar. Ayrıca disiplinler arası bağlantıları kurmak için Fen – Matematik, Matematik – Sosyal gibi alanlarda da fikir alışverişi yapılır. Sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisi arasında da güçlü yardımlaşma vardır. Disiplinler üstü çalışmalar mesleki yardımlaşmayı özellikle hedef almaktadır. “[M.T.]

Ş.P: “[...] Bizde öğretmenler bireysellikten uzak bir yardımlaşma içerisindedir. Öğretmenlere bireysel görevler verilmez, görev gruba verilir. Böylece öğretmenler sürekli birlikte tartışarak hazırlanmak zorunda kalırlar. Yapılan çalışmaların kalitesini artırır, ayrıca öğretmenler arasındaki birlik ve beraberliği artırır. Ancak, nadir de olsa grup içinde anlaşmazlıklar yüzünden huzursuzluklar yaşanır. Olumlu geribildirim grubun tamamına verildiğinden ister istemez yardımlaşmak zorundayız. “[Ş.P.]

“[...] Evet. Öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmayı çok güçlü hissetmekle beraber, zaman zaman bir takımın üyesi olduğunu unutup bireysel hareket edenler de yok değil. Hatta bazen yine bir bütünü oluşturan parçalar gibi değil de; birbiriyle yarışan, üstü çıkan, kendini ön plana çıkaracak reklamlardan kaçınmayan bölümlerin de olduğunu da görüyorum. Oysa ben her bir bölümü bütünü oluşturan parçalar olarak görünüyor, başarının da başarısızlıkların da hepimizin eseri olduğunu düşünüyorum. “[N.K.]

“[...] Öğretmenler arasındaki işbirliği ile ilgili sorunuzda buna değinmiştim aslında ama öğretmenler arasındaki yardımlaşma gözle görülür şekilde mevcut. Her bölüm bir araya geldikleri toplantılarda birbirlerine yardımcı olmak adına bu birlik ve beraberlikte bölümler arası rekabet gözetilmeden herkes elinde geldiğinde birbirine yardımcı olmaya çalışıyor “[T.Ö.]

“[...] Bence verici olmak tüm öğretmenlerimizin en önemli özelliği. Herkes birbirine bilgisi, görsel malzemesini, kaynağını verir. Zaten zümre toplantılarımızda da ortaklaşa etkinlikler oluşturuyoruz. Her arkadaşım kendi mesleki bilgisini ortaya koyuyor ve bir mozaik oluşturuyor “[G.C.]

“[...] Mesela biz İngilizce öğretmenleri katıldığımız seminerlerde öğrendiklerimizi birbirimizle paylaşıyoruz. Aynı şekilde sorgulama toplantılarında planlanan etkinlikler öğretmenler arasında bir etkileşim sağlıyor. Ayrıca biz yabancı yayınlardan elde ettiğimiz bilgileri diğer öğretmen arkadaşlarla da paylaşıyoruz.

*Dolayısıyla öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmayı olumlu gözlemliyorum.
“[S.B.]*

*“[...] Bu anlamda okulumuzla çok gurur duyduğumu söyleyebilirim.
...küçük bir yer. İstanbul'daki kadar çok öğretmen eğitimlerinden bahsetmek
mümkün değil. Bu sebeple öğretmenlerimizi tecrübelerine göre diğer
öğretmenlerimize destek vermek için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Ha ha bu
konuda çok proaktif olduğumuzu söyleyebilirim. Birinin yardım istemesi bile
gerekmez. Öğretmenlerimiz bir başka öğretmenin mesleki yardıma ihtiyacı olduğunu
görürse kendiliklerinden yardıma koşarlar. “[B.G.M.]*

*“[...]Şunu söyleyebilirim her zümre kendi içinde işbirliği ve yardımlaşma
içerisinde çalışır. Planlar hazırlanırken gece geç saatlere kadar hep birlikte
çalışırlar. “[U.T.]*

*“[...] Evet, bu konuda şunları söyleyebilirim. Öğretmenler gittikleri her
seminer ve toplantının ardından arada aldıkları bilgileri paylaştıkları bir kitapçık
hazırlarlar. Bazen de bu bilgileri sunum haline getirerek konferans salonunda tüm
öğretmenler ile paylaşırlar. Biz yabancı dil öğretmenleri olarak karşılaştığımız ya da
öğrendiğimiz farklı bir metodu bu bazen denediğimiz değişik bir etkinlikte olabilir.
Birbirimizle paylaşıp önerilerde bulunabiliyoruz. 6-7-8 öğretmeni olarak üst
gruplarda gördüğüm eksiklikleri küçük grup öğretmenleri ile paylaşıp önlemler
alıyoruz. “[M.R.]*

*“[...] Sorunuzda belirttiğiniz “Mesleki yardımlaşma ”ya iyi bir örnek
okulumuz. Çünkü mevcut kadro içinde oldukça deneyimli öğretmenlerle mesleğinin
henüz başında olan öğretmenler bir arada çalışıyor. Öğretmenlik adına öğrenecek
çok şeyimiz olduğunu düşünüyorum bu değerli hocalarımızdan. Onlar da
deneyimlerini bizlerle seve seve paylaşıyorlar. “[B.Ç.]*

PYP uygulayan okulların yönetici ve öğretmenlerinin meslektaş desteği
boyutunda yüksek bir kültüre sahip oldukları yukarıda verilen görüşme kayıt
örneklerinden anlaşılmaktadır. İşbirlikçi bir anlayışla dayanışma içinde oldukları ve
bunun başarı için gerekli olduğuna dair kuvvetli görüşler taşıdıkları söylenebilir.

Tüm görüşler ele alındığında PYP'nin güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına önemli derecede katkıda bulunmakta olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak bu okulların formal ve informal boyutunun birbiriyle bütünleştiği ifadelerden anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okullarıyla gurur duydukları, buna benzer bir şekilde veliler ile öğrencilerinde aynı yönde duygu besledikleri değerlendirilmektedir. Okul çalışanlarının davranışlarını etkileme, temel inanç ve değerlerin öğretmen ve yöneticilerince paylaşılma düzeyinin güçlü olduğu buna bağlı olarak güçlü bir örgütsel kültür, öğretmenlerin okulun öz değerlerine bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görüşmelerden anlaşılmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Baş döndürücü bir hızla artan bilgi, çağımıza adını vermiştir. Bilgi toplumu çağının saygın, katılımcı, özlenir bir üyesi olmak için, bugün eğitim en kutsal hak kabul edilmektedir. Artık ülkeler arasındaki gerçek yarışın temel öğeleri eğitim, bilim ve yüksek teknolojideki düzeyleridir. Bu bakımdan bütün dünya eğitim ve bilimde kalite arayışları içindedir. Dinamik bir etkileşim süreci olan eğitim, hava gibi bütün toplumu kucaklamakta, ışığıyla onu biçimlendirmekte ve yönlendirmektedir. İnsan için en etkili uyarıcı bilgidir, eğitimidir. O kadar ki, insan onunla yaşar. Ona, toplumun hava kadar gereksinimi vardır. Bu özellikleri ile eğitimdeki tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumların her kesiminin hatta her bireyin tek tek ilgi alanına girmektedir.

Bugün bütün dünyada küreselleşmenin ve serbest ekonomik sistemin hem bireyleri hem toplumları etkileyen ve yönlendiren başlıca ölçütü her ortamda, her olayda ve her üründe bunların niteliğidir. Elbette nitelik insan için söz konusu edildiğinde, insanlar birbirleri ile kıyaslandığında bu kavramın anlamı ve gücü değişmekte ve insan olma ölçütü olarak yorumlanabilmektedir. Bu nedenle nitelik arayışlarına katkı sağlayacağı umulan etkinliklerden sürekli eğitimin, özellikle eğitim kurumları için önemi ve gereğini yerine getirme zorunluluğu, hiçbir şekilde göz ardı edilemeyecek bir olgudur.

Her birey eğitimden etkilendiği gibi eğitimi de etkilemekte ve yönlendirilmesine katkıda bulunmaktadır. Sağlıklı bir etkileme ve yönlendirme, eğitimde bireysel ve toplumsal amaçların birlikte, açıklıkla saptanmasıyla başlar. Bilimsel gelişmeler doğrultusunda eğitime yön ve biçim verilebilmesi için, araştırmalardan yararlanılması gerekir. Çünkü eğitimde başarı ile yeniliklerin bilimsel çerçeveye dayanması arasında yüksek düzeyde bir bağ vardır.

Teknoloji ve bilimdeki, küresel bir ekonomi ve dalgalanan nüfus özelliklerindeki ilerlemeler, iş gücü açısından yeni bir insana gereksinimi ortaya çıkarmıştır.

21. Yüzyıl Becerileri Organizasyon Ortaklığı (The Partnership for 21. Century Skills Organization) “gelecekte yapılacak işlerde, gerek özel sektör gerekse kamu olsun tüm alanlarda kariyer yapmak için daha büyük uluslararası bilgi birikimine ve becerilere ihtiyaç olacağını vurgulamaktadır. Dünyanın farklı yerlerinden gelerek bir arada yaşayan nüfuslar; diğer kültürlerle yönelik anlayışa, ticaret okuryazarlığına, farklı dillerde bilgiye, teknoloji kavrayışına, karmaşıklığı (yaratıcı olma; nasıl öğrenileceğini bilme) ve farklı toplulukları idare etme yeteneğine sahip bir insan tipini gerektireceği üzerinde durmaktadır” (Kellog, 2014).

İçinde bulunduğumuz çağa uyum için ve doğal olarak her birey sürekli olarak kendini geliştirme gereksinimi içindedir. Bilginin üç dört yılda katlanarak arttığı günümüzde eğitim kurumlarının varlıkları sorgulanmakta esas işlevlerinin etkili olmasına dönük çabalar giderek artmaktadır.

Eğitim reform girişimleri kapsamlı olarak yönetilebilir hale geldikçe bütün eğitim taraflarının bu bulguları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Geleneksel okullar, öğrencileri modern dünyayla ilgili ve anlamlı olan bağlamda eğitmek için çabalarırken Uluslararası Bakalorya PYP programı, öğrencilerin küresel alanda rekabetçi ve başarılı olmaları için gereken uluslararası anlayış ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için oldukça uygun gözükmektedir.

Türkiye genelinde özel okullarda artan sayıda eğitim yöneticisi; bir IB okulu olarak yetki almak için çalışmakta, okul genelinde bir değişim sağlamanın yolu olarak IB programlarını uygulamaktadır. IB yetkilendirme sürecinin bir parçası olarak, öğretmenlerin küresel bir bakış açısı edinmeleri ve sorgulamaya dayalı öğrenmenin eğitsel yaklaşımını uygulamalarını bekleyen okul yöneticileri bu yolla IB'nin felsefe ve çerçevesini benimseyerek okullarının kültürel yapısını değiştirmekte ve daha etkili kılmaya çalışmaktadır.

Bu çalışma, IB PYP'nin eğitim ve uygulamasına katılımın yönetici ve öğretmenlerin kendi eğitim felsefesi ve eğitsel uygulamalarıyla ilgili görüşleri bağlamında okullarının etkililiği ve kültürel boyutlarının okullardaki değişiminin nasıl olduğunu keşfetmeyi amaçlamıştır.

Türkiye'deki PYP okullarının etkililiğinin yüksek düzeyde olduğu ve kültürel boyutlarının küresel boyutta kabul gören özellikler taşıdığı; IB PYP eğitim

ve uygulamasının öğretmenlerin eğitim felsefesi ve eğitsel yaklaşımı üzerinde hayli olumlu bir etkisi olduğunu açığa çıkarmıştır.

Sonuçlar ayrıca IB PYP'nin eğitim ve uygulamasına katılımın öğretmenlerin eğitim uygulamaları üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu, onların bu değişimleri eğitimsel akımlara uyarlamak için daha çok hizmet içi eğitim almaları olasılığından dolayı olabilir. Ek olarak, nitel analizde öğretmenlerin; IB PYP eğitim ve uygulamasına katılmadan önce eğitimlerine daha geleneksel bir yaklaşımdan yararlanmakta olmalarına rağmen, IB felsefesinin ve sorgulamaya dayalı öğrenimin kendi değer ve inançlarını değiştirdiğini daha fazla işbirliği içinde çalıştıkları ve mesleki açıdan daha çok dayanışmaya yöneldiklerini kaydetmişlerdir. Alan yazında da belirtildiği gibi, eğitimcilerin zamanlarını matematik, okuma-yazma, fen bilgisi gibi dersler yerine, 21. yüzyıl becerilerine yer veren daha tematik ve çocuklar için anlamlı bir müfredat uygulamaya odakladıkları belirtilmektedir. Bunun aynı zaman da bir başarılı olma stratejisi olarak kullanıldığı, böylelikle doğrudan eğitime odaklamalarına yol açan bir etkisi olduğunu da bize göstermektedir (IBO, 2007b).

Araştırmadan elde edilen başka bir önemli husus; PYP'yi benimsemiş olan okulların düzenlenişini olumlu yönde etkilediği, programı başarıyla uygulamak için malzeme, kitap, bilgisayar ve diğer kaynaklar gibi imkânlar oluşmasına sebep olduğu, yetkilendirme sürecindeki çalışmalar ile eğitimcilerin işbirliği kültürü oluşturduğuna ve ortak planlamalar yapmayı kolaylaştırdığına, öğrenmeye ve öğretmeye odaklı bir kültür yarattığına işaret etmesidir. Bu durum araştırmanın nicel verileri ile nitel verileri arasında tutarlı bir biçimde görülmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde verilen yanıtlarda sorgulamaya dayalı öğrenmenin birkaç unsurundan; hem öğretmenlerin uygulamalarında hem de okulun iklimindeki değişim için büyük öneme sahip oldukları şeklinde özellikle bahsedilmiştir. Bu unsurlar küresel bir bakış açısına sahip olma, öğrencilerin seçme ve uygulamasına fırsat sağlama ve çocuklar için anlamlı bir müfredat ve yaşamsal konulara erişerek kişisel bağlantılar kurma olarak belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenci işbirliğindeki artış, sorgulama aracılığıyla öğrenci seçimine imkân tanıma, öğrenci yönlendirmeli öğrenme, eleştirel düşünme becerilerindeki artış, gerçek dünya durumlarıyla ilgili projeler geliştirme, öğrenci katılımı, öğrenmede öğrenci sahipliği öne çıkan temel kavramlar olarak görülmüştür.

Bu unsurlar sınıflarında bilinir hale geldikçe, öğretmenlerin IB PYP'ye inançlarında ve onu uygulamalarında kendilerine daha güvendikleri ve bu yolla okulun etkililiğinin artmasına, kültürel değişimin sağlanmasına sebep oldukları kanısına varılabilir. Bu sonuç, alan yazın incelemesindeki bilgilerce de desteklenmektedir. Bir PYP koordinatörü ile yapılan kişisel görüşmede “esas nokta, öğretmenlerin özellik ve inançlarını değiştirenin tek başına mesleki gelişim değil, başarılı uygulama deneyimi olmasıdır. Bir şeyin işe yaradığına inanmaları onu işe yararken görmeleri ve deneyimlemeleri aracılığı ile olur. Eğitimcilerin PYP'nin okullarını ve öğrencilerini, okullarının özellik ve yapılarını şekillendirirken görmeleri zamanla daha iyi anlaşılır” demektedir (Aydiner, kişisel iletişim, Ekim 2012).

Öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğrenmeyi uygulamakta daha fazla deneyim edinmesi ve bunun okulun kültürü tarafından desteklenmesinin, onların sorgulamaya dayalı öğrenmeyi birincil eğitsel yaklaşımı olarak tercih edecekleri çıkarımına bizi götürebilir.

Bu çalışma, IB PYP'ye katılımın ve bunun uygulanmasının, okulların etkililiğini artırdığı ve okulların kültürel değişimini etkilediğini göstermiştir. IB PYP'nin etkisinin ana etkenleri, eğitimin küresel boyutu, küresel düşünme anlayışı ve sorgulamaya dayalı öğrenme kuramı olarak görülmektedir. Bu unsurların okulları değişime uğrattıkları öğretmenlerin yeni stratejiler uygulamaya zorladıkları görülmektedir. Hızla değişen dünyamızda, bütün eğitim taraflarının öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını etkileyen ilgili etkiler hakkında yeni araştırmalar yapmaları ve bu konuda bilgilendirilmeleri önemli görülmektedir.

5.2. Sonuçlar

Bu araştırmada PYP uygulayan okullar, burada çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre “Okul Etkililiği” ve “Okul Kültürü” boyutları açısından incelenmiş ve amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından, PYP okullarının “Okul Etkililiği” ve “Okul Kültürü” boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Etkili okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve velileri içeren boyutları ile okul kültürünün okuldaki davranışların özellikleri ve ilişkileri, paylaşılan değerler ve inançlar hakkında öngörüsünü içeren boyutları ile örtüştüğü görülmüştür.

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”, PYP uygulayan aday okullar ile PYP uygulayan onaylanmış okullar arasında farklılıklar bulunduğu görülmüş; onaylanmış okulların “Okul Etkililiği” ne sahip olma düzeyleri, aday okullardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. PYP okullarının programı uygulama aşamaları sürekli gelişimi içermekte, iş yaparken yenilikleri de eğitim içeriğine dahil etmeyi öngörmektedir. Bunun öğretmen ve yöneticiler üzerinde baskı yaratan ancak geliştiren bir sonuç yaratmakta olduğu, onaylanma sürecinin okulu daha etkili bir duruma ittiği görülmektedir.

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği”, onaylanma sürelerine göre yalnızca veliler boyutunda farklılık gösterdiği; öğretmen ve yöneticilere görüşlerine göre PYP’nin onaylanma sürecinin başlangıç yılları veliler tarafından çok olumlu karşılanmaktadır.

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutlarına, PYP uygulayan aday okullar ile ve PYP uygulayan onaylanmış okullar dikkate alındığında, onaylanmış okulların buna daha yüksek düzeyde sahip olduğu görülmüştür. Buna göre; onaylanmış okullarda işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, amaç birliği, meslektaş desteği bakımlarından bu okullar daha öne çıkmaktadır. Etkili okul özelliklerinde olduğu gibi onaylanmış okulların geçirdikleri süreç okul kültürü boyutlarının aday okullara oranla daha fazla etkilemekte olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutları, onaylanma sürelerine göre işbirlikçi liderliğe sahip olma durumunda farklı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Okulların onaylanma süreleri 6 yıl ve üstü olan okullarda işbirlikçi liderlik özelliği daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun yöneticilerin belirli bir süreci başarı ile tamamlamalarından sonra işbirliğine daha açık olmaları ve deneyimleri ile ilişkili olması ile açıklanabilir.

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği” ne sahip olma durumuna ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin aynı yönde olduğu bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında herhangi bir fark olmadığı görülmüştür. PYP okullarının etkililiği hakkında öğretmen ve yöneticiler paralel düşünmekte ve bu okulların etkili olduğu ortak görüşe sahip olmalarının bu okullardaki pedagojik

liderlik takımının sorumluluğu paylaşmaya dair temel yaklaşımı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Aynı şekilde Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumuna ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin de farklılık göstermediği “Okul Kültürü” boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında bir fark olmadığı görülmektedir. PYP okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin “Okul Kültürü” boyutlarına ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri de paralel bir yön izlemektedir.

Türkiye’deki PYP okullarında “Okul Etkililiği”nin katılımcıların demografik özelliklerine, meslek ve eğitim özgeçmiş özelliklerine, PYP uygulama deneyimlerine, PYP’ye bakış açılarına göre farklılaşmasına ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre; 30-40 yaş grubundaki katılımcıların, diğer yaş gruplarına göre, Türkiye’deki PYP okullarında “Okul Etkililiği”nin daha yüksek olduğuna ilişkin görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Kadın eğitimciler, PYP okullarının “Okul Etkililiği” ne sahip olma düzeyini erkeklere oranla daha yüksek bulmaktadırlar. PYP okullarının “Okul Etkililiği” ne sahip olma düzeyi mesleki hizmet süresi 1-5 yıl olanlarca da daha yüksek bulunmuştur.

Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Etkililiği” ne sahip olma düzeyini, lisansüstü eğitime sahip olan eğitimciler, lisans mezunlarına oranla; pedagojik formasyonu sonradan alan eğitimciler, eğitim fakültesi mezunlarına oranla daha yüksek bulmuşlardır. Ayrıca PYP deneyim süresi 1-5 yıl olan eğitimcilerin, diğer deneyim sürelerine sahip eğitimcilere göre okul etkililiğini bu okullarda daha düşük buldukları görülmektedir. PYP’ye olumlu bakan katılımcıların, nötr ve olumsuz bakanlara göre daha yüksek düzeyde bir okul etkililiğinin bu okullarda var olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Türkiye’deki PYP okullarında “Okul Kültürü” boyutlarının; katılımcıların demografik özelliklerine, meslek ve eğitim özgeçmiş özelliklerine, PYP uygulama deneyimlerine, PYP’ye bakış açılarına göre farklılaşmasına ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre; Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumu eğitimcilerin 30-40 yaş grubunda olanlarınca daha yüksek bulunmaktadır. Aynı şekilde kadın eğitimciler, Türkiye’deki PYP okullarının “Okul Kültürü” boyutlarına sahip olma durumunu erkeklere oranla daha yüksek

bulmaktadır. Bu durum mesleki hizmet süresine göre değişmemekle birlikte çalışılan okuldaki hizmet süresine göre değişmekte, öğretmen işbirliği ve meslektaş desteğinin, hizmet süresi 1 yıl olan eğitimciler tarafından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Türkiye'deki PYP okullarının "Okul Kültürü" boyutlarına sahip olma durumu lisansüstü eğitime sahip olan eğitimciler tarafından, lisans mezunlarına oranla daha yüksek; pedagojik formasyonu sonradan alan eğitimciler tarafından, eğitim fakültesi lisans mezunlarına göre daha yüksek; PYP deneyim süresi 1-5 yıl olan eğitimciler tarafından, diğer deneyim sürelerine sahip eğitimcilere göre daha düşük bulunmuştur. Türkiye'deki PYP okullarının "Okul Kültürü" boyutlarına sahip olma durumu PYP'ye olumlu bakan katılımcılar tarafından, nötr ve olumsuz bakanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Türkiye'deki PYP okullarının etkili okul özelliklerinin, PYP programını uygulamaya yetkilendirilmiş okulların onaylanma süreçlerinde zorluklarla karşılaştığı, PYP'yi benimsemiş olan okulların okulun düzenlenişini olumlu yönde etkilediği, programı başarıyla uygulamak için malzeme, kitap, bilgisayar ve diğer kaynaklar gibi imkânlar oluşmasına sebep olduğu bunun yanında öğretmen eğitimleri için devam eden mesleki gelişme ve işbirliği içinde bir planlama zamanı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Onaylanmış okulların başarılı stratejiler edindikleri, okulların öğretmenler için birlikte geçirilecek zamanı planlamakta farklı yollar kullanmış oldukları ancak bunun çoğunlukla çalışma saatleri boyunca gerçekleştiği görüşmelerden elde edilen diğer unsurlardır.

Türkiye'deki PYP okullarının PYP programını uygulamaya yetkilendirilmiş okullarda, yetkilendirme sürecindeki çalışmalar ile eğitimcilerin işbirliği kültürü oluşturduğu, ortak planlamalar yapmayı kolaylaştırdığı, öğrenmeye ve öğretmeye odaklı bir kültür yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Onaylanmış okulların, olumlu etkiler edinerek okul iklimini elverişli bir hale getirdikleri, okul kültürü üzerinde onaylanmanın pozitif bir etki bıraktığı, öğretmenler arasında zorunlu ve gerekli bir dayanışmanın bulunduğu, mesleki gelişim planlarının yapıldığı, yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim aldıkları bu yönüyle PYP okullarının gelişime odaklı bir kültürel çerçeveye sahip oldukları söylenebilir. PYP programını uygulamak okulların sahip oldukları kültürel boyutlar üzerinde değişiklikler yapmış, bu

değişimlerin ise öğrenci başarısını arttırarak okul iklimini etkilediğini öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

- 1) Bu araştırmadan genel olarak okullarda değişik yaklaşım ve uygulama içeren programların etkili sonuçlar doğurduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sebeple okul değişimini içeren uygulamalar olarak, uluslararası eğitim programlarından ve benzeri farklı çalışmalardan yararlanılmalıdır. Yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim müfredatına küresel bir bakış açısı katmaları için bu alanı hedefleyen mesleki bir gelişime sahip olmaları gerekmekte olduğundan, bu programlara katılım kadar, bu programların uygulanabilmesi için öğretmen eğitimlerinin yapılması da önerilmektedir.
- 2) Güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında, PYP'nin oldukça etkili bir rolü vardır. Bu anlamda yönetici ve öğretmenlerin, bu yönde hizmet içi eğitim çalışmaları almaları önerilmektedir. Bu hizmet içi çalışmalar farklı deneyime sahip ve farklı branş öğretmenlerinin bir arada olduğu, uygulama tabanlı ve süreklilik içeren özellikler içerecek şekilde olması daha yararlı olacaktır.
- 3) PYP programının metodolojik ve kapsam boyutunu hedefleyen araştırmalar yapılmalıdır. Eğitimsel deneyimleri ve hizmet yılları bakımından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, küresel yeterliliğinin ve PYP'yi başarıyla uygulayabilmenin kriterleri oluşturulmalıdır.
- 4) Disiplinlerüstü programların, etkili okulun oluşumunda aracılık ettiği açıkça görülmektedir. Belli temalara yaslanan programlara fazlaca yer verilmelidir.
- 5) Etkili okul ile okul kültürü ilişkisine yönelik araştırmalara, öğrencilerin ve okul çevresinin de dâhil edildiği araştırmalar yapılmalıdır.
- 6) Programa dahil olmayan bir okul ile programı uygulayan bir okulun birlikte araştırıldığı çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2006). Alternatif Eğitim Modelleri, *Zil ve Teneffüs Dergisi*. Sayı: 6, 34-44.
- Akyüz, H. (1992) . Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanlar Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Altusser, L. (1998). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. İstanbul: İletişim Yayınları
- Apple, Michael W. (2002). Küresel Tehlikeler: Eğitimdeki Eşitsizlikler ve Neoliberal Politikaların Bir Mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 23-46
- Armistead, R. J. (2009) The IBO's Primary Years Programme: Building a Foundation for Progressive, Multicultural, Transdisciplinary Education. Acadia University Curriculum Foundations. EDUC 5633 N1
- Ash,D., Kluger-Bell, B. (1999). Identifying inquiry in the K-5 classroom. In Foundations Volume II: A monograph for professionals in science, mathematics, and technology education: Inquiry, thoughts, views, and strategies for the K-5 classroom .79–85. Washington, DC: National Science Foundation.
- Aydın, A. (2000). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi; 2. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, İ. P. (2002) .Alternatif Okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, M., Helvacı. (2011) Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4/2, 41-60
- Ayık, A. (2007). İlköğretim Okulunda Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aytaç, K. (1976). Çağdaş Eğitim Akımları. Ankara: AÜ DTC Fak. Yay.
- Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Pegem Yayınları
- Balcı, A. (1993). Örgüt Geliştirme. Ankara : Pegem Yayınları,
- Balcı, A (1993). Etkili Okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım
- Baritz, L. (1960). The Servantes of Power: A History of The Use of Social Sciencein American Industry. Middletown, CT: Wesleyan University Pres.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: PEGEM Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baysal, A. C. (1993). Çalışma Yaşamında İnsan. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No: 225.
- Bilgen, N. (1990). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Örgüt İklimi. Ankara: TODAİE.
- Boyer, E. (1995) The Educated Person - From the 1995 ASCD Yearbook p.16- "reprinted by permission".
- Boyer, E. (1995) The Basic School: A Community for Learning. San Francisco, California: Jossey- Bass Inc.
- Bumin, K. (1983). Batıda Devlet ve Çocuk. İstanbul: Alan Yayıncılık No: 17
- Bursalıoğlu, Z. (1997). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: 6.Baskı, Pegem Yayınları.
- Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How Principals Make a Difference. *School Organisation*, 11(3).

- Cunningham, B. (2003). "A study of the relationship between school culture and student achievement." Unpublished Doctoral Dissertation. University of Central Florida.
- Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope*, 23(6), 42–44.
- Comenius, Y. A. (1964). *Büyük Didaktika*, (Çev.: Hasip A. Aytuna), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*, (Chapter 1). (Erişim:15.05.2010). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Crossley, M. ve Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education*. London: Routledge Falmer.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetim*. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (1994). "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Kültürün Verimlilik Kültürünün Oluşmasına Etkisi". II. Verimlilik Kongresi (Bildiriler). Ankara: MPM Yayın No: 540.
- Çelik, V. (1998), "Bilgi Toplumunda Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğitimler" Yeni Türkiye Dergisi. Ankara: Yeni Türkiye Medya Hizmetleri Yayınları, S. 19.
- Deal, T.E.ve Peterson, K.D. (1998). *How Leaders Influence the Culture of Schools*. *Educational Leadership*,56(1).
- Deal, T.E. ve Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role in Shaping the School Culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, ED325914.
- Denbow, K. A. (2004). "The role of school culture in the implementation of a character education program."Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Edmonson ve diğerleri.(2002). *Creating a Collaborative Culture*. *Catalyst for Change*, 31(3) 3 pages.

- English, Fenwick W. 1986. 'Should We Cut the Curriculum?', Rethinking Reform: The Principal's Dilemma, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Erdoğan, İ. (2010) Milli Eğitime Dair. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2002) Türk Eğitim Sistemi, Sorunlar ve Çözümler İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2013) Eğitimde "Açtım, Kapattım" Olmaz. *Artı Eğitim Dergisi*, İstanbul Haziran 2013, Sayı 101.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde Davranış. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını No: 242/135
- Eren, E. (2000). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Getchell, L. A. (2010). Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme on Teacher Philosophy, Perceptions of Efficacy, and Outlook on Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Denver. ABD
- Gümüseli, A.İ. (2006a). Okul Kültürü ve Liderlik. İstanbul: Artı Eğitim Dergisi. Sayı 14.
- Gümüseli, A.İ. (2006b). Okul Kültürü. Yayınlanmamış Seminer Notları.
- Goldring, L. (2002) . The Power of School Culture. *Leadership*, 31(2).
- Gruenert, S. (2000). Shaping a New School culture. *Contemporary Education*.71(2). (Erişim:18.04.2010). <http://www.ibo.org/become/index.cfm>.
- Hall,J., Elder, T., Thompson,J., ve Pollack, S.(2009). The Primary Years Programme field study. Athens, GA: University of Georgia, College of Education, Education Policy and Evaluation Center.
- Hargreaves, D.H. (2000) "School Culture, School Effectiveness and School Improvement Practice". *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*.Ed.: Alma Haris, Nigel Bennett and Margaret Preedy. Buckingham: Open University Press.
- Hesapçıoğlu, M. (2001), 'Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları'. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (s.39-80). İstanbul: Sedar.

- Hesapçioğlu, M. (1991). Etkin Okul Araştırmaları. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul .
- Holeva, L.C. (2012). The Effects of the International Baccalaureate Primary Years Programme on Teachers' Phisology of Education and Instructional Practises. Yayınlanmamıř Yůksek Lisans Tezi. California State University
- Hoy, W. K. ve Miskel, G.(2002). Educational Administration: Theory, Research and Practice. Sixth Edition. Boston: Mc Graw Hill Company.
- Hoyle, J. R., F. English, & B. Steffy. 1985. Skills for Successful School Leaders, Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Illich, İ. (1985). Okulsuz Toplum (Çev. Bedirhan Üstün). İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları
- Dewey, J. (1929). My Pedagogic Creed. Journal of the National Education Association, Volume 18, No. 9, December 1929, 291–295.
- Friedman, T. L. (2006). Dünya Důzdür: Yirmi Birinci Yůzyılın Kısa Tarihi. İstanbul. Boyner Yayınları.
- IBO, (2012). Developing a transdisciplinary programme of inquiry. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK.
- IBO, (2007a). Making The PYP Happen: A Curriculum for International Primary Education. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK.
- IBO, (2007b). Making The PYP Happen: Pedagogical leadership in a PYP school. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK
- IBO, (2005a). Programme standards and practices, International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK
- IBO, (2006). "General regulations: Primary Years Program. (Erişim:05/04/2011) http://www.ibo.org/documentlibrary/regs_ibworldschools/documents/pypgenregs.pdf
- IBO, (2005). "Guide the program evaluation. (Erişim:05/04/2011) http://www.ibo.org/iba/schools/documents/GuidetoProgrammeEvaluation_000.pdf

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., ve Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Karasar, N. (1998). *Araştırmada Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım
- Kellogg, L.(2014). Why 21st Century Skills Matter Now More Than Ever.(Erişim:10.01.2014) <http://www.p21.org/news-events/p21blog>
- Kıral, B., Kıral. E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi (Mixed Research Design) (Erişim:13.02.2012)<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/ile/050.pdf>
- Kızılluluk, H (2007). Eğitimin, Ekonominin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leech, L. N., Collins, M. T., Jiao, G. Q., ve Onwuegbuzie, J. A. (2011). Mixed research in gifted education: A mixed research investigation of trends in the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 860-875.
- Lezotte, W. L; (1991) “Correlates Of Effective Schools The First And Seconde Generations” *Effective School Products*, Okemos, Michigan, s.1-16
- Lunenberg, C. F.ve Ornstein, A. C. (1991). *Educational Administration Concepts and Practises*. California: Wordsworth Publishing Company.
- Marshall, P. (2003). *Anarşizmin Tarihi*, (Çev.: Yavuz Alogan), Ankara: İmge Kitabevi
- Marzano, R.J., Mc Tighe, J., ve Pickering, D. (1993). *Assessing student outcomes*. Alexandria:VA Association for supervision and Curriculum Development. USA.
- MEB (2003). III. Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS)
- MEB (2005). Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

- Mclaren, P., Jaramillo, N. (2009). *Pedagoji ve Praksis*. İstanbul. Kalakedon Yayınları.
- Oktay, A. (2001). ‘‘21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim’’. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.),21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (s.15-37). İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Olkun, S. (1997). ‘‘Matris Örgüt ve Öğretmen Liderler Aracılığı İle Değişimin Gerçekleştirilmesi’’, *Anahtar Dergisi*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, S. 105, s:6, Eylül.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler (Beşinci Baskı)* Ankara: PEGEM Yayınları
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkaya, Z. (2005). ‘‘Ev Okulu Uygulaması’’, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Kalite Yaklaşımları Ders Ödevi Dokümanı.
- Philips, D. C. ve Solists,J.F. (2005) *Öğrenme Perspektifleri*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Purkey, S. ve Marshall, S. 1982. ‘Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools’, *Educational Leadership*, (Aralık, 1982), s. 64-69.
- Ramsey, R.D. (1992). *Secondary Principal Survival Guide*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Schein, E.H. (1978). *Örgüt Psikolojisi*, Çev. Mustafa Tosun, TODAİE Yayınları , No: 3
- Schmuck, R. A. ve P. J. Runkel. 1985. *The Handbook of Organization Development in Schools*, 3. Press. Ed. Prospect Heights, IL: Prospect Press, Inc.
- Schlechty, C.P. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*. (Çev.Yüksel Özden). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Senge; P. (2000). *Beşinci Disiplin*. (Yedinci Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Short, K. G. (2009). *Inquiry as a Stance on Curriculum*. In S. Davidson & S Carber (Eds.) *Taking the PYP Forward:The Future of the IB Primary Years Programme*. John Catt Educational: Wodbridge, UK.

- Siu-Runyan, Y.(1999). 'Inquiry, Curriculum and Standards: An Interview with Kathy Short'. The Colorado Communicator, February 1999. 4-17.
- Singh, N. (2002). Becoming International. Educational Leadership. 60(2), 56-60.
- Smith, S. C. ve P. K. Piele. 1989. School Leadership: Handbook for Excellence, 2nd Ed. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Snowden, P. E.& Gorton, R.A.(2002). School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies&Simulations. Sixth Edition. Boston: Mc Graw Hill Company.
- Sönmez, V. (1994). Eğitim Felsefesi. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 85-108.
- Spring, J. (1997). Özgür Eğitim, (Çev.: Ayşen Ekmekçi), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. Educational Leadership, 64(7), 8-14.
- Stolp, S. "Leadership for School Culture."OSSC Bulletin. Eugene: Oerogon School Study Council,1994. ED91
- Şahin, İ. (2005). "Hümanizm ve Eğitim", Kocaeli Üniversitesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi C.3, S.11, s.47-55.
- Şahin, S. (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenleri ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:10 Sayı:39. Ankara: Yaz Pegem Yayınları
- Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (2003). Eğitim Üzerine Düşünmek. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Terzi, A. R. (1999) Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Tezbaşaran, A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tosun, K. (1992). “Kültürel Niteliklerimizin Organizasyon Uygulamasına Etkisi”. Organizasyon Dergisi, Haziran 1992
- Turner, J., C. Crang (1996). Exploring School Culture (Erişim: 11.03.2012). <http://people.ucalgary.ca/~crl/resources/read7.html>
- TÜBİTAK (2005). “Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi” Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi, Ankara.
- Twig, V. V. (2010). “Teachers’ practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme”. Journal of Research in International Education. 9(1), 40-65.
- Uçar, G. (2008). Uluslararası Bakalorya Okulları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Erişim:13/02/2012). /200708g/ucarg.doc
- Utku, E. (2007). “Her Şeyin Yapılabildiği Okul.”(Erişim: 20.10.2013) <http://binfikir.be/news/148/ARTICLE/1354/2007-08-12.html>
- Uygur, N. (1996). Kültür Kuramı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1988.
- Wiggings G.ve McTighe, J.(2005). Understanding by Design: expanded 2nd edition, Alexandria, ASCD, Wirginia, USA.
- Wilson, J. L. (2004). Strategic partners: Russian-Chinese relations in the post-Sovietera. New York: M. E. Sharpe.
- Yaltırık, İ.ve Güler, T. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programı'nın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266-280.
- Yarımca, Ö. (2011), ” Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Bir Durum Çalışması”, Akademik Bakış Dergisi. Sayı: 25 Temmuz – Ağustos 2011.
- Yayla, Ö. “Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Reggio Emilia Yaklaşımı”, (Erişim:20.11.2013) <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/145/114/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.

- Yıldırım, B. (2001), Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlâkına Etkisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ
- Yılmaz, V. (2006) İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. (Düzce İli Örneği). Bolu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

EKLER

EK A	ANKET	179
EK B	ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ	182
EK C	OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ.....	186
EK D	YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (YÖNETİCİ- KOORDİNATÖR-ÖĞRETMEN).....	188

EK A ANKET

Sayın Yönetici, Öğretmen

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora programındaki “Türkiye’de Uluslararası Bakalorya PYP (İlk Yıllar Programı) Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmamın zorunlu bir aşaması olan bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu anket formu bireyleri veya kurumları tek tek değil genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki içine + işareti koyunuz. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Ali Akdoğan
İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Doktora Programı Öğrencisi

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Yaşınız?
 - a) 30 ve daha küçük
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51 ve üstü
- 2) Cinsiyetiniz?
 - a) Kadın
 - b) Erkek

BÖLÜM 2. EĞİTİM-MESLEKİ ÖZGEÇMİŞ

- 3) Mesleki Hizmet Süreniz?
 - a) 5 yıl ve daha az
 - b) 6-10 yıl
 - c) 11-15 yıl
 - d) 16-20 yıl
 - e) 21 yıl ve üstü

- 4) Bu yıl dahil olmak üzere, bu okuldaki Hizmet Süreniz?
- a) 1 yıldan daha az
 - b) 1-5 yıl
 - c) 6-10 yıl
 - d) 11-15 yıl
 - e) 16-20 yıl
 - f) 21 yıl ve üstü
- 5) Statünüz?
- a) Müdür, Müdür Yardımcısı
 - b) IB koordinatörü
 - c) Sınıf Öğretmeni
 - d) Özel Eğitim Öğretmeni
 - e) Özel Alan Öğretmeni (örn. Müzik, Resim, Beden Eğitimi)
 - f) Yabancı Dil Öğretmeni
 - g) Diğer
- 6) Yöneticilik Hizmet Süreniz?
- a) 5 yıl ve daha az
 - b) 6-10 yıl
 - c) 11-15 yıl
 - d) 16-20 yıl
 - e) 21 yıl ve üstü
- 7) Eğitim düzeyiniz?
- a) Lisans
 - b) Yüksek Lisans
 - c) Doktora
- 8) Güncel olarak hangi seviyelerde öğretmenlik yapmaktasınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)
- a) Okul öncesi
 - b) 1. sınıf
 - c) 2.sınıf
 - d) 3.sınıf
 - e) 4. Sınıf
 - f) Diğer.....
- 9) Öğretmenlik formasyon eğitiminizi nereden aldınız?
- a) Eğitim Fakültesindeki Lisans eğitimimde
 - b) Pedagojik Formasyon Programında

10) Aldığınız sertifikalar? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- a) Liderlik
- b) Hızlı Okuma
- c) İngilizce Dil Öğrenimi
- d) Yetenek
- e) Özel Eğitim
- f) Uzman Öğretmenlik
- g)

BÖLÜM 3. PYP DENEYİMİ

11) PYP'ye genel bakışınız?

- a) Olumlu
- b) Nötr
- c) Olumsuz

12) PYP deneyim süreniz?

- a) 1 yıldan daha az
- b) 1-5 yıl
- c) 6-10 yıl
- d) 11 yıl ve üstü

13) Daha önce çalıştığınız okullarda PYP deneyiminiz oldu mu?

- a) Evet
- b) Hayır

14) Okulunuzun IB Statüsü?

- a) Aday Okul
- b) Onaylanmış Okul
- c) İlgili Okul

15) Okulunuzun IB statüsündeki süreleri?

Lütfen aşağıya yıl olarak yazınız.

- a) İlgili Okul (...)
- b) Aday Okul (...)
- c) Onaylanmış Okul (...)

EK B ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

İstenen okul niteliklerini tanımlayan “Etkili Okul” anlayışına yönelik aşağıdaki ifadeleri okuyarak her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine ✕ koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Bu okulda okul yöneticisi;					
1)	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Öğretim programlarını koordine eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Personelin okula bağlanmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Okulun her tarafında sıkça görülür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Öğrenci ile sürekli temas halindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Başkalarına eşit bir şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bu okulda öğretmenler;					
13)	Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
16) Sınıfta açık ve mantıklı ilişki kurallarını pekiştirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımın (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretimin yönetiminde;					
26) Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretimle ilişkilendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırılar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi;					
	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
30) Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) Okul etkinliklerinin planlanmasında,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Öğrencileri disipline etmede,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Bu okulda;					
37) Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) Yaratıcı düşünenler teşvik görülür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43) Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46) Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47) Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48) Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkânları ile tamamlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49) Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50) Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51) Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52) Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53) Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54) Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55) Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56) Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57) İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58) Bireysel çabayı özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59) Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Bu okulda öğrenciler;					
60)	Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61)	Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62)	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63)	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64)	Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65)	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bu okulda öğrenci velileri;					
66)	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67)	Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68)	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69)	Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70)	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71)	Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK C OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Okul kültürünü belirlemeyi amaçlayan aşağıdaki ifadeleri okuyarak her ifadenin kendi okulunuzdaki uygulamaları ne derecede yansıttığını, bu ifadelere ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine **X** koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1)	Öğretmenler bilgiye ve sınıftaki öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel bir şekilde internet kullanırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Yöneticiler öğretmenlerin düşüncelerine önem verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Öğretmenler birbirlerine güvenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Öğretmenler okulun misyonunun desteklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleksel kararlarına güvenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Öğretmenler birlikte plan yapmaya fazla zaman ayırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından düşünceler araştırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Öğretmenler bir problem olduğu zaman yardım etmeye gönüllüdürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Yöneticiler iyi iş yapan öğretmenleri övmeye zaman ayırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Öğretmenler karar verme sürecine dâhil edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Öğretmenler birbirinin öğretimini gözlemeye zaman ayırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Öğretmenler mesleksel gelişmeye değer verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	Öğretmenler birbirlerinin düşüncelerine değer verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını için kolaylık sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16)	Öğretmenler okuldaki güncel konulardan haberdar edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17)	Politika oluşturma ya da karar verme sürecine katılım ciddi olarak sağlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18)	Öğretmenler öğretim süreci ile ilgili temel bilgilerini güncelleştirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19)	Öğretmenler grup içerisinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20)	Öğretmenler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21)	Okul misyon ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
22)	Yöneticiler risk almayı ve öğretimde yeniliği destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23)	Öğretmenler programları ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24)	Öğretmenler okulu geliştirmeye değer verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25)	Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26)	Yöneticiler öğretime ve planlamaya zaman ayırırlar..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27)	Öğretmenler düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK D
YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU
(YÖNETİCİ- KOORDİNATÖR-ÖĞRETMEN)

Araştırma Sorusu:

Okul yöneticileri ve öğretmenler, PYP'yi uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürünü nasıl değerlendirmektedirler?

Okul----- Tarih ve saat (başlangıç - bitiş) •-----

Görüşmeci -----

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Ali Akdoğan. İstanbul Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. PYP'yi uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle okulunuzda uygulanan PYP programı bağlamında okulunuzun etkili okul özellikleri ve okul kültürü ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, PYP'yi uygulayan öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki etkili okul ve okul kültürüne ait çeşitli boyutları ele alarak ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bu okulların ve programın niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, okulunuzla ilgili etkili okul özellikleri ve okul kültürüne ilişkin düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1) Etkili okullar, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü, ortam, okul çevresi ve veliler yönünden belirgin özelliklere sahip olmaları ile tanımlanmaktadır. Bu açıklamayı göz önünde bulundurduğunuzda okulunuzun;

a.) Okul yöneticilerinizin liderlik özellikleri bakımından etkililiğini nasıl buluyorsunuz?

b.) Öğretmenleri geliştirmekte olan yeterlilikleri bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

c.) Okulunuzun öğrenme ortamı ve sürecini nasıl değerlendirirsiniz?

d.) Size göre okulunuzun ortamı ve kültürü nasıldır?

e.) Öğrencilerin akademik başarılarını nasıl görüyorsunuz?

f.) Okulunuzu okul-aile ve çevre işbirliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2) Güçlü bir okul kültüründe, işbirliğine dayalı liderlik, öğretmenler arasındaki işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutlarında belirgin özellikler öne çıkmaktadır. Bu tanımı göz önünde bulundurduğunuz da;

a.) Okulunuzu işbirliğine dayalı liderlik bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

b.) Okulunuzdaki öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl görüyorsunuz?

c.) Okulunuzda öğretmenlerin mesleki gelişmesini nasıl değerlendirirsiniz?

d.) Okulunuzdaki çalışma ortamını paylaşılan ortak amaçlar bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

e.) Okulunuzdaki öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmayı nasıldır?

f.) Okulunuzu, öğrencilerin performansının yükseltilmesi konusunda veli-öğretmen arasındaki işbirliğini, birlikte öğrenmeye dair kültürünü nasıl tanımlarsınız?

ÖZGEÇMİŞ

Ad – Soyad : Ali AKDOĞAN
Doğum Tarihi : 05.05.1972
Çalıştığı Kurumlar : 1992-1999. Gürsoy Koleji /Rehber Öğretmen-Müdür Yrd.
1999- Devam. Özel Taş İlköğretim Okulu / Okul Müdürü

Doktora

2010- 2014 İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, “Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi”

Danışman: Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Yüksek Lisans

1992-1995 İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Personel Yönetimi Anabilim Dalı, “Özel Okullarda Eğitici Personel Seçimi”

Danışman: Prof. Dr. Tuğray Kaynak

Lisans

1988-1992 İstanbul Üniversitesi /Edebiyat Fakültesi /Eğitim Bilimleri Bölümü