

yaz 2002

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRENME KÜLTÜRÜ

Doç. Dr. Cevat CELEP

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EBB.

Bu makalede amaç okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesinde ve niteliğinde belirleyici rol oynayan öğrenme kültürünün ilköğretim okullarındaki düzeyini belirlemektir. Öğrenme kültürü boyutlarından öğrenmeye içsel güdülenme, öğretimde mükemmellik ve öğretmene ayrıcalıklı davranma konusunda ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 2000-2001 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Edirne ili Merkez ilçedeki 10 ilköğretim okulundaki 355 öğretmene anket uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretimde mükemmellik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumlu, öğretimde mükemmellik arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenme kültürünün her üç boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında ilişkinin çıkmış olması, öğrenme kültürü ile mesleki tükenmişlik duygusunun birbirini etkilediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretimde mükemmelliğin ve öğrenmeye içsel güdülenmenin öğrenme kültürünü olumlu yönde etkilediği, ayrıcalıklı davranmanın ise öğrenme kültürünü olumsuz biçimde etkilediği ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Kültürü, öğrenmeye içsel güdülenme, öğretimde mükemmellik, ayrıcalıklı davranma, mesleki tükenmişlik.

summer 2002

LEARNING CULTURE IN PRIMARY SCHOOLS

Cevat CELEP, Prof.

Kocaeli University, School of Education

The purpose of this study is to determine learning culture level of primary schools which is very significant in the realization of school's objectives and objectives' qualities. Primary school teachers' perspectives were taken in intrinsic motivation for learning, excellence in teaching and favoritism dimensions of learning culture. The scope of this study includes 355 primary school teachers' work in 10 different schools in the province of Edirne. The survey method was used in the collection of data.

Findings showed that excellence in teaching and favoritism were negatively related. In addition, according to the results, teachers' burnout was negatively correlated to favoritism in school but positively related to excellence in teaching. The findings supported that all three dimensions of learning culture-excellence in teaching, favoritism, and intrinsic motivation for learning- were correlated to teacher burnout variable; Excellence in teaching and intrinsic motivation to teaching had positive, favoritism, on the other hand, had negative impact to learning culture.

Key Words: *Learning culture, organizational learning, favoritism in school.*

Örgütsel kültür, örgütün iş görenlerde örgütsel inanç ve değerlerin temelini oluşturan mitler, resmi töreler ve sistemlerdir (Asthon, 1985). Yöneticilerin, kendilerini ve astlarını nasıl yönetmeleri gerektiğine ilişkin paylaştıkları inançlar; insanın geniş ölçüde neyi yapması ve yapmaması gerektiğine inandığı şeylerin oluşturduğu; grup ve bireysel davranışı güçlü bir biçimde şekillendiren normları meydana getiren ve örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve beklentiler örüntüsü örgütsel kültür olarak belirtilmektedir.

Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığı saptanmıştır (Celep, 2000).

Rutter v.d., (Celep 2000) yapılan bir araştırmada; okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki eylemi, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısının, okulun kültürel yapısını belirleyen öğeleri oluşturduğu ileri sürülmektedir.

Okul kültürü kavramı, çok çeşitli ve geniş inanç, amaç, hedef, düşünce, bilgi ve beklentileri içine alır (Deal, Peterson, 1990). Okul kültürü güdülenme ve öğrenci öğrenmesinde belirleyici rol oynayan algı, inanç ve düşüncelerin özel bir ögesidir. Son on yılda yapılan araştırmalarda "amaç kuramı" olarak ifade edilen öğrenme kültürüne ilişkin yapı (Ames, 1990; Ames, ve Ames 1989; Dweck, Leggett, 1988; Nicholls, 1989) bir iş için gerekli olan bilgi ve beceri donanımının kalitesinde belirleyici olan örgütün amaç algısının önemi vurgulanmaktadır. Diğer bir anlatımla, önceden belirlenmiş öğretim amaçlara ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceri ölçütü ve onun tanımlanma biçimi her okul için farklıdır. Yine her okul bu amaca ulaşmak için farklı yolları kullanır (Maehr, 1991). Örneğin, bütün okullar birincil amaç olarak eğitim ve öğretimi etkin olarak gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bazı okullar, öğrenmeyi, öğrencilerin bütün çabalarını yarışmacı bir anlayışa dayandırarak en iyisi olma anlayışını ön plana çıkartmaktadır. Diğer okullar ise toplumsal amaçlar, diğerleri ile birlikte olma ve beklentilere uyma, arkadaşlık etme üzerine odaklanabilmektedir (Sasshkin, Walberg, 1993). Yani bazı okullar, eğitim ve öğretimde toplumsallaşma boyutuna önem verirken, bazı okullar da yarışmacı bir öğrenmeye önem vermektedir. Bu farklı anlayışlar da okulun öğrenme kültüründe belirleyici rol oynamaktadır.

Öğrenci güdülenmesi ve öğrenme açısından okul özelliğinin belirtilmesinde öncelikli olarak iki amaç ortaya çıkmaktadır. Bunlar iş merkezli amaçlar ve edim merkezli amaçlardır (Ames, Ames, 1989; Elliot ve Dweek, 1988; Maehr ve Anderman, 1993). İş merkezli amacın temeli, çabanın başarıyı doğurduğu ve dikkat odağının kavrayarak (içsel) geliştirmeye, işini anlamaya çalışmaya, yeterlik düzeyini artırma veya uzmanlık duygusuna ulaşmaya yöneltilmektedir. İş merkezli amaçta, öğrenci gerçek yaşamda gereksinme duyacağı ve kullanacağı bilgi ve beceriyi, okul ortamında anlayarak, kavrayarak ve uygulayarak öğrenmeye çalışır.

Edim merkezli amaçlar ile öğrenmenin amacı normları aşarak ve düşük bir çaba ile başarıya ulaşarak diğer öğrencilerden daha iyisini yapmaktır. Edim merkezli amaçta, önemli olan yarışmacı anlayışa dayalı bir öğrenmedir. Edim amacının temelini, bireyin yeteneğine odaklanmadır. Yetenek, diğer öğrencilerin elde ettiği not, ödül, veya övgülerden daha iyisini yaparak veya az bir çaba ile başarıya ulaşarak gösterilir (Maehr ve Anderman, 1993; Midgley v.d., 1995; Midgley, 1993).

İş merkezli öğrenciler, ders bittikten sonra da derse devam ilgisini göstererek işe karşı daha olumludurlar (Meec v.d. 1998). Öğrenciler mücadele gerektiren zor bir işle karşılaştıklarında yardım almaksızın mücadeleye devam edebilirler (Barnett, McCormick, Connors, 2001).

Dönüşümsel önerlik boyutlarından bireysel ilgi, öğretmen çıktılarının en iyi kestirimcisidir. Bireysel ilginin öğretmen çıktısına etkisi şöyle açıklanabilir. Öğretmenler önderlerinin her öğretmene bireysel olarak ilgi gösterdiği algısına sahip olduklarında, bu durum öğretmenler için doyurucu olabilir, fazla enerji harçayabilir ve yöneticilerini etkili önder olarak görebilirler.

Son on yılda dünyadaki ekonómik, kültürel, toplumsal, teknolojideki hızlı değişimler bir çok ülkenin eğitim sistemi üzerinde değişimleri zorunlu kılmıştır. Asya pasifik bölgelerinde ve dünyanın diğer bölgelerinde eğitsel reformlar ortaya çıkmıştır (Cheng ve Townsend 1999; Cheng, 1999). Uluslar arası düzeyde etkili okul hareketleri ve okula dayalı yönetim hareketleri gibi reformlar yapılmıştır (Banathy ve Jenkd 1993; Sheeran ve Sheeran 1996). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sürekli öğrenmelerinin başarılı okul reformları için anahtar olabileceği ileri sürülmüştür (Sykes, 1996; Louis v.d 1996). Yine bu görüşe paralel olarak başarılı okul reformları için müdürün önderliğinin kritik bir role sahip olduğu ileri sürülmektedir (Bolman ve Heller 1995; Sergiovanni, 1996; Leithwood, 1998; Cheng, 1997, 1998). Müdürün bu rolleri, ortak amaç ve değerler oluşturma, mesleki dayanışmanın

temelini atma; öğretmenleri etkileyen olaylar üzerinde daha fazla kontrol sağlamasını içermektedir (Rosenblum, v.d., 1994; Hallinger ve Hausman, 1994).

Öğretmenler öğretmenlik yapmaya başlanmadan önce, gerek öğretim ve okul eğitimi, gerekse öğretmenlik mesleği hakkında bazı değer, inanç ve varsayımlara sahiptirler. Günlük okul yaşantısında öğretmenler yeni bilgi, yeni deneyim ve işleri ve okulları hakkında yeni düşünme yöntemlerini edinirler. Öğretmenler kendi aralarında, okul içindeki ve dışındaki diğer insanlarla etkileşime girdiklerinde deneyimleri, birikimi ve yeni bilgi ve becerileri öğrenirler (Yuen ve Cheng, 2000).

Okuldaki öğrenme kültüründe belirleyici rol oynayan en önemli üç etmen, öğretmen ve öğrenciler için öğrenmeye içsel olarak güdülenmelerini sağlayacak koşulların varlığı, öğretimde mükemmellik ölçütü ve öğretmen ve öğrencilere ayrıcalıklı davranmadır.

Etkileyen en önemli etmenler, okulda, öğretimsel yenileşmeler desteklenme derecesi, öğretim etkinliğinin öğrencilere doyum sağlayacak biçimde yürütülmesi, öğrenilen konunun gerçek yaşamla ilintisi, okuldaki çalışma ortamının öğretmenleri çok çalışmaya istekli kılması öğrenmede içsel güdülenmeyi artırmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici öğretim etkinliği düzenleme derecesi, öğrencilerin dersi kavramalarına önem vermesi, öğrencileri birbirleri ile öğretimsel anlamda yarışmaları için teşvik etmesi ve akademik etkinlikleri ön plana çıkartması, öğretimde mükemmelliği olumlu yönde etkilemektedir.

Okulda, yönetim öğretmenler arasında ayrım yapması, okul ve çevresinde güç ve çeşitli toplumsal baskı gruplarının etkili olması, öğretim kaynakları konusunda öğretmenlere ayrıcalıklı davranılması öğrenme kültürünü azaltan etmenlerdendir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki öğrenme kültürü konusunda öğretmen görüşlerinin saptanmasına dayalıdır. Ayrıca, öğrenme

kültürünün alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrenme kültürü, cinsiyet, yaş hizmet süresi açısından da incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma ile elde edilecek verilerin, genel olarak yükseköğretimde öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde daha etkili olabilmeleri konusundaki çalışmalara ışık tutabilecektir. Ayrıca, öğrencilere bilimsel, demokratik tutum ve davranış kazandırma ile kendilerini ifade edebilme becerilerin geliştirilmesine dayalı olarak öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğrencilere sınıf yönetimi etkinliklerinde bu doğrultuda bir yeterlik kazandırma çalışmalarına katkı sağlayabilecektir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde olup, konu ile ilgili alanyazın tarandıktan sonra, kuramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme kültürü konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için araştırmanın evrenini Edirne merkez ve ilçelerindeki bütün ilköğretim okullarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2000-2001 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarından 10 ilköğretim okulunda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 355 öğretmene anket uygulanmış ve 274 geri dönmüştür. Bu anketlerden eksik olanlar elenerek 231 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırma verisi geliştirilen anketin öğrencilere uygulanmasıyla toplanmıştır. Anket 2 bölümden oluşmakta olup, 1. bölümde kişisel bilgiler,

2. öğretim okullarındaki öğrenme kültürünü saptamaya yönelik maddeler bulunmaktadır.

Ölçek Geliştirme

Bu araştırmada, okulun öğrenme kültürü boyutlarını ölçmek amacıyla Maehr v.d.(1996) tarafından geliştirilen ve Barnett, McCormick, Connors (2001) tarafından da uygulanan 5 boyuttan oluşan uyarlayıcı öğrenme gözlemi örüntüleri (The patterns of adaptive learning survey-PALS) kullanılmıştır. Bu araçta öğrenmeye içsel güdülenme (instinsic motivating for learning) boyutunda 8; ayrıcalıklı davranma (favouritism) boyutunda 5, öğrenmede dışsal güdülenme (excellence in teaching) boyutunda 3 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı ile elde edilen verilerin faktör analizinde Principal Component yöntemi herhangi bir boyut sınırlandırılması getirmeksizin kaç boyuttan oluştuğu saptanmış. Bu işlem sonucunda 7 soru elenerek 15 sorudan ve 3 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Öğrenme kültürü ölçeğinin Alfa güvenilirlik katsayısı .60 olarak saptanmıştır.

Tablo 1. İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları

Öğrenmeye içsel güdülenme boyutu Alfa güvenilirlik katsayısı:.82	Faktör Yüğü	
	Mevcut	Orjinal
Bu okulda öğretimsel yenileşmeler desteklenmektedir	.61	.75
Bu okulda öğrenme, öğrenciler için zevk alınacak bir etkinlik olarak düzenlenmeye çalışılmakta	.35	.70
Bu okulda, öğrencilere okulda öğrendiklerini okul dışındaki yaşantılarında nasıl kullanacaklarını gösterme konusunda gerçek bir çaba harcanmaktadır	.40	.67
Bu okuldaki çalışma ortamı, öğretmenleri çok çalışmaya istekli kılmaktadır	.79	.58
Bu okulda yönetici, öğretimi geliştirmeye çaba harcamakta	.81	.56
Bu okulda önemli olan, derste işlenen konuların ezberlenmesi değil, gerçekten anlaşılmasıdır.	.40	.53
Bu okulda yönetim, öğretmenler arasındaki yarışmayı etkin olarak teşvik etmektedir	.74	-.60
Öğretimde mükemmellik boyutu Alfa güvenilirlik katsayısı:.51		
Sınıfta öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici olan (imaginative) bir öğretim etkinliği düzenlemek için özel bir çaba harcıyorum.	.64	.81
Sınıfta, öğrencilere derste işlenen konuları ezberlemeleri değil, anlamalarını istediğimi vurgularım	.63	.75

Öğrenmeye İçsel Güdülenme: Bu boyut orijinal ölçekte olduğu gibi 8 maddeden oluşmuştur. Ancak orijinal ölçekte yer alan "sınıfımda öğrencilerime sık sık öğrenmeden zevk almaları gerektiğini söylüyorum" (In my classroom I frequently tell my students that I want them to enjoy learning) maddesi elenerek, onun yerine ayrıcalıklı davranma boyutundan yer alan " Bu okulda yönetim, öğretmenler arasındaki yarışmayı etkin olarak teşvik etmektedir " (In this school the administration activity encourages competition among teachers) maddesi yer almıştır. Bu madde orijinal ölçekte olumsuz olarak yorumlanmasına karşın, bu araştırmada öğretmenler tarafından olumlu olarak yorumlanmaktadır. Öğrenmeye içsel güdülenme boyutunun güvenilirlik kat sayısı orijinal ölçekte .89 bulunmuşken, bu ölçekte .82 bulunmuştur.

Öğretimde Mükemmellik: Orijinal ölçekte 4 maddeden oluşmasına karşın, bu araştırma da 4 maddeden oluşmuş olup, dışsal güdülenme boyutunda yer alan "Sınıfımda, öğrencileri birbirleri ile öğretimsel anlamda yarışmaları için teşvik ediyorum" (In my classroom I encourage student to compete with each other) madde bu araştırmada bu boyutta yer almıştır. Öğretimde mükemmellik boyutunun güvenilirlik katsayısı orijinal ölçekte .77 iken, bu ölçekte .70 olarak saptanmıştır.

Ayrıcalıklı Davranma: Orijinal ölçekte 5 maddeden oluşan bu boyut bu araştırmada 4 maddeden oluşmuştur. Maddenin birisi öğrenmeye içsel güdülenme boyutunda yer almıştır. Orijinal ölçekte ayrıcalıklı davranma boyutu güvenilirlik katsayısı .79 iken bu ölçekte .51 olarak saptanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada anketle elde edilen veriler kişisel bilgiler, öğrenmeye içsel güdülenme, öğretimde mükemmellik ayrıcalıklı davranma biçiminde yorumlanmıştır.

Kişisel Bilgiler

Araştırma anketini yanıtlayan ilköğretim öğretmenlerinin %60.6'sı sınıf öğretmeni %36.8'i branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %54.1'i kadın, %49.1'i erkektir. Anket sorularını yanıtlayan öğretmenlerin %60.6'sı sınıf öğretmeni, %36.8'i branş öğretmeni statüsündedir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; %22.9'u 20-30 yaş, %32.5'i 31-40 yaş, %42.4'ü 41-50 yaş, grubundadır. Öğretmenlerin hizmet süreleri açısından dağılımı; %25.1'i 1-5 yıl; %10.8'i 6-10 yıl; %27.8'i 11-20 yıl; %27.3'ü 21-25 yıldır.

Öğretmenlerin anketin uyguladığında görevli buldukları okulda geçen hizmet süreleri açısından; %55.4'ünün 1-5 yıl, %22.5'nin 1 yıldan az, %12.6'sının 6-10 yıldır aynı okulda çalıştığı anlaşılmaktadır.

İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Öğrenme Kültürü

İlköğretim okullarındaki öğrenme kültürünü; öğrenme kültürünün alt boyutlarını oluşturan öğrenmeye içsel güdülenme ve ayrıcalıklı davranma açısından alt başları altında açıklanabilir.

Öğrenmeyi İçsel Güdülenme

İlköğretim okullarındaki öğrenme kültürünü alt boyutlarından birisi olan öğrenmeye içsel güdülenme konusundaki öğretmen görüşleri 5 soru ile saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki sorulara verdikleri yanıtların en yüksek yüzde oranına göre görüşleri şu şekilde özetlenebilir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (%74.8) çalıştıkları okulda öğretimsel yenileşmelerin büyük ölçüde desteklendiğini, okulda derslerin işlenmesi değil, anlaşılmasının önem taşıdığı (%82.7), okul yönetiminin öğretimi geliştirmeye büyük çaba harcadığı (%66.6), okuldaki çalışma ortamının öğretmenleri çalışmaya istekli kıldığı (%54.5), öğrenme süreci, öğrenciler için zevk alacakları bir etkinlik biçiminde düzenlenmeye çalışılmakta (%69.7), öğrencilerin öğrendiklerini okul dışındaki yaşantılarında nasıl kullanacakları konusunda gerçek bir çaba harcandığı (%65.8) görüşünü taşımaktadır. Ancak okul yönetiminin öğretmenler arasında yarışmayı etkin olarak teşvik ettiğini söylemek güçtür. Öğretmenlerin %49.4'ü okul yönetiminin öğretmenler arasındaki yarışmayı etkin olarak teşvik etme konusunda çok az derecede çaba gösterdiği görüşündedir.

Öğretimde Mükemmellik

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin öğretim etkinliğinin verimli geçmesi için gösterdikleri çabalar dört soru ile saptanmaya çalışılmıştır. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin yarısından fazlası, sınıflarında öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici bir öğretim etkinliği düzenlemek için özel bir çaba harcadığı (%80.1), öğrencilere çok çalışmanın önemini vurgulandığı (%79.2), öğrencilere derste işlenen konuların ezberlenmesini değil, anlamalarının gereği üzerinde durulduğunu belirtmektedir (%96.1). Öğretmenler arasında ayrımcılığı da içermeye olası yüksek olan öğretmenler arasındaki rekabeti özendirme konusunda, öğretmenlerin yalnızca %24.7'si öğretimsel rekabetin hiç özendirilmediğini belirtmesine karşın, %29.9'u ara sıra olarak özendirildiği görüşündedir.

Ayrıcalıklı Davranma

Bir okulda öğrenme kültürünü olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerden birisi de grup bütünlüğünü ve grup kimliğini olumsuz biçimde etkileyen yaklaşım yönetimin ayrıcalıklı davranma biçimidir. Bu bağlamda okuldaki ayrıcalıklı davranış dört soru ile saptanmaya çalışılmıştır. Genel olarak araştırmanın yapıldığı okullarda ayrıcalıklı davranışın önemli derecede var olduğunu söylenemez. Öğretmenlerin yarısına yakını okulda öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmadığını söylemekle birlikte, kalan diğer yarısı ayrıcalıklı davranışın farklı derecelerde var olduğunu belirtmektedir. Yine öğretmenlerin %29.9'u okul ve çevresinde güç ve nüfusun etkili olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Öğretim kaynaklarının dağılımı ile ilgili öğretmenlere ayrıcalık tanınıp tanınmadığı konusundaki soruya öğretmenlerin yarısı tanınmadığı konusunda görüş belirtirken, diğer yarısı farklı derecede tanındığını ileri sürmektedir. Okuldaki bazı öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha fazla nüfuza sahip olduğu görüşünü paylaşan öğretmenlerin oranı %61 olmasına karşın , öğretmenlerin %39'u böyle bir ayrımcılığın olmadığı görüşündedir.

Tablo 2. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenme Kültürüne İlişkin Görüşleri

Öğrenmeye İçsel Güdülenme	(1) Hiçbir Zaman		(2) Çokaz		(3) Ara sıra		(4) Çoğu zaman		(5) Her zaman		x̄	S
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
Bu okulda öğretimsel yenileşmeler desteklenmektedir	9	3.9	23	10.0	28	12.1	72	31.2	99	42.9	3.99	1.14
Bu okulda öğrenme, öğrenciler için zevk alınacak bir etkinlik olarak düzenlenmeye çalışılmakta	5	2.2	27	11.7	38	16.5	79	34.5	82	35.5	3.89	1.08
Bu okulda yönetim, öğretmenler arasındaki yarışmayı etkin olarak teşvik etmektedir	57	24.7	57	24.7	69	29.9	35	15.2	13	5.9	2.52	1.17
Bu okulda, öğrencilere okulda öğrendiklerini okul dışındaki yaşantılarında nasıl kullanacaklarını gösterme konusunda gerçek bir çaba harcanmaktadır	14	6.1	23	10.0	42	18.2	78	33.8	74	32.	3.75	1.18
Bu okuldaki çalışma ortamı, öğretmenleri çok çalışmaya istekli kılmaktadır	26	11.3	32	13.9	47	20.3	79	34.2	47	20.3	3.28	1.26
Bu okulda yönetici, öğretimi geliştirmeye çaba harcamakta	16	6.9	24	10.4	37	16.0	68	29.4	86	37.2	3.79	1.23
Bu okulda önemli olan, derste işlenen konuların ezberlenmesi değil, gerçekten anlaşılmasıdır.	4	1.7	10	4.3	26	11.3	49	21.2	142	61.5	4.36	.96
Öğretimde Mükemmellik												
Sınıfta öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici olan (imaginative) bir öğretim etkinliği düzenlemek için özel bir çaba harcıyorum.	2	.9	5	2.2	39	16.9	109	47.2	76	32.9	4.09	.81
Sınıfta, öğrencilere derste işlenen konuları ezberlemeleri değil, anlamalarını istediğimi vurgularım	1	.4			8	3.5	33	14.3	189	81.8	4.77	.54
Sınıfta, öğrencileri birbirleri ile öğretimsel anlamda yarışmalar için teşvik ediyorum.	4	1.7	10	4.3	62	26.8	96	41.6	59	25.5	3.84	.91
Bu okulda, öğrencilere çok çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır.	2	.9	7	3.	39	16.9	79	34.2	104	45	4.19	.88
Ayrıcalıklı Davranma												
Bu okulda, yönetim bazı öğretmenler ayrıcalıklı davranmakta.	99	42.9	36	15.6	51	22.1	27	11.7	18	7.8	2.25	1.32
Bu okul ve çevresinde güç ve nüfuz etkilidir.	69	29.9	49	21.2	50	21.6	37	16	26	11.3	2.57	1.35
Bu okuldaki bazı öğretmenlere, öğretim kaynaklarına ulaşma konusunda diğer öğretmenlere göre daha fazla olanak sağlanmakta	118	51.1	44	19	26	11.3	27	11.7	16	6.9	2.04	1.31
Bu okuldaki bazı öğretmenler, diğer öğretmenlerden daha fazla nüfuz sahibidir.	90	39	54	23.4	38	16.5	24	10.4	25	10.8	2.30	1.36

Öğrenme Kültürü İle Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişkiyi Etkileyen Bağımsız Değişkenler

Öğrenme kültürünün cinsiyete göre değişip değişmediğini belirtmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Öğrenme kültürünün yaş, eğitim, hizmet süresine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Ayrıca, yine bağımsız değişkenler açısından öğrenme kültürü ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki aranmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda

özetlenmiştir. Öğrenme kültürü ile yaş, eğitim hizmet süresi ile okuldaki hizmet süresi arasında ilişki bulunamamıştır.

Cinsiyet: Cinsiyete göre öğrenme kültüründe yalnızca 3 soruda kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okulda, öğretimsel yenileşmelerin daha fazla desteklendiği ($t=1.98$ $p=0.48$) okuldaki öğretimsel etkinliğin, daha fazla öğrenciler için zevk alınacak bir etkinlik olarak düzenlenmeye çalışıldığı ($t = 2.00$, $p= 0.46$) görüşündedir.

Tablo 3. Öğrenme Kültürü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

Öğrenme Kültürü	Kadın (N=125)		Erkek (N=106)		t	Sd	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
Bu okulda öğretimsel yenileşmeler desteklenmektedir.	4,12	1,08	3,83	1,19	1,988	229	.048
Bu okulda öğrenme, öğrenciler için zevk alınacak bir etkinlik olarak düzenlenmeye çalışılmaktadır.	4,02	.93	3,73	1,02	2,003	209,508	.046
Bu okulda, yönetim bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmakta	2,44	1,24	2,03	1,09	2,367	229	.019

Diğer taraftan yine kadın öğretmenlerin erkeklere göre okulda, yönetimin bazı öğretmenlere daha fazla ayrıcalıklı davrandığı görüşünde olması dikkat çekici bulunmuştur ($t =2.36$, $p=.019$). Okul yönetimin öğretmenlere ayrıcalıklı davranma biçimi , yönetimin kadın öğretmenlere cinsiyet açısından ayrıcalıklı davranması olarak yorumlanabilir.

Öğrenme Kültürü İle Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki

İlköğretim okullarındaki mesleki tükenmişlik duyguları ile öğrenme kültürleri arasındaki ilişki incelendiğinde şu sonuç çıkmıştır. Öğrenmeye içsel güdülenme ile ayrıcalıklı davranma arasında olumsuz ($r = -.38$, $p <.01$), mesleki tükenmişlik arasında olumsuz ($r= -.22$, $p <.01$), öğretimde mükemmellik arasında olumlu ($r= .50$, $p <.01$) bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 4. İlköğretim Öğrenme Kültürü İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki

(N 148)	I	II	III
Öğrenmeye içsel güdülenme (I)	1		
Ayrıcalıklı davranma (II)	-.38**	1	
Öğretimde Mükemmellik (III)	.50**	-.14*	1
Tükenmişlik (T)	-.22**	.31**	-.15*

**p<0.01 *p<0.05 N=148

Öğretimde mükemmellik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur ($r=-.14$, $p<.05$). Ayrıca , mesleki tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenme kültürünün her üç boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında ilişkinin çıkmış olması, öğrenme kültürü ile mesleki tükenmişlik duygusunun birbirini etkilediğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme kültürü ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, eğitim, hizmet süresi ve aynı okulda geçen hizmet süresi açısından değiştirdiği saptanmıştır.

Cinsiyet: Kadın ve erkekler açısından öğrenme kültürü boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığının ilişkisi aranmıştır. İlköğretim okullarındaki kadın öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrenmeye içsel güdülenme ile ayrıcalıklı davranma arasında ters yönlü ($r=-.42$, $p<.05$), öğretimde mükemmellik arasında olumlu ($r=.54$, $p<.01$), tükenmişlik arasında ters yönlü ($r=-.31$, $p<.01$), tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumlu ($r=.40$, $p<.01$), öğretimde mükemmellik arasında ters yönlü ($r=-.23$, $p<.01$); öğretimde mükemmellik ile ayrıcalıklı davranma arasında ters yönlü ($r=-.19$, $p<.05$) ilişki saptanmıştır. Ancak erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5. Kadınlar İçin İlköğretim Öğrenme Kültürü İle İlköğretim Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Bağımsız Değişken: Cinsiyet	I	II	III
Öğrenmeye içsel güdülenme (I)	1		
Ayrıcalıklı davranma (II)	-.42**	1	
Öğretimde Mükemmellik (III)	.54**	-.19*	1
Tükenmişlik (T)	-.31**	.40**	-.23**

Kadın N: 125**p<0.01*p<0.05 N=148

Yaş: Öğrenme kültürü ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin yaşa göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Bütün yaş gruplarında, öğrenme kültür boyutlarından ayrıcalıklı davranma ile öğrenmeye içsel güdülenme arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğretimde mükemmellik ile öğrenmeye içsel güdülenme arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 6. Yaşa Göre İlköğretim Öğrenme Kültürü İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki

	I	II	III
Öğrenmeye içsel güdülenme (I)	1		
Ayrıcalıklı davranma (II)	-.37**(1)-.46**-.29**(3)	1	
Öğretimde Mükemmellik (III)	.41**(1).60**(2).46**(3)	-.36**(2)	1
Tükenmişlik (T)	-.28*(2)	.45**(1).31**(3)	-.29**(2)

**p<0.01*p<0.05 (1) 20-30 Yaş N.; (2) 31-40 Yaş N.75; (3) 41-50 Yaş N: 98

Diğer taraftan öğrencilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğrenme kültürünün boyutları arasında ilişki saptanmıştır.31-40 yaş grubuna göre mesleki tükenmişlik ile öğrenmeye içsel güdülenme ve öğretimde mükemmellik boyutları arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca 21-30, 41-50 yaş gruplarına göre mesleki tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır.

SONUÇ

Bir örgütte işgörenlerin örgüt amaçları ve işe ilişkin inançlarının dayanağını oluşturan örgüt kültürü iş başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Örgüt kültürünün oluşumunda örgütün amaçları, iş görenlerin yaptıkları iş için gerekli olan bilgi ve becerinin niteliği, iş görenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği, iş görenlerin kendilerine özgü olan kültürel değerleri önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütleri kültürel değerlerine öğrenme kültürüne açık bir özellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye içsel olarak güdülenmelerini sağlayacak davranışları gösterdikleri öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Okullarda öğretimsel yenileşmelerin büyük ölçüde desteklendiğini, derslerin işlenmesi değil, anlaşılmasının önem verildiği, okul yönetiminin öğretimi geliştirmeye büyük çaba harcadığı, okuldaki çalışma ortamının öğretmenleri çalışmaya istekli kıldığı ileri sürülebilir. Diğer taraftan, öğrenme sürecinin öğrenciler için zevk alacakları bir etkinlik biçiminde düzenlenmeye çalışıldığı, öğrencilerin öğrendiklerini okul dışındaki yaşantılarında nasıl kullanacakları konusunda gerçek bir çaba harcandığı saptanmıştır (Öğrenmeye içsel güdülenme).

Öğretmenlerin, sınıflarında öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici bir öğretim etkinliği düzenlemek için özel bir çaba harcadığı, öğrencilere çok çalışmanın önemini vurgulandığı, öğrencilere derste işlenen konuların ezberlenmesini değil, anlamalarının gereği üzerinde durulduğunu ortaya çıkmıştır (Öğretimde mükemmellik).

Bir okulda öğrenme kültürünü olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerden birisi de grup bütünlüğünü ve grup kimliğini olumsuz biçimde etkileyen yaklaşım yönetimin ayrıcalıklı davranma biçimidir. Genel olarak araştırmanın yapıldığı okullarda ayrıcalıklı davranışın önemli derecede var olduğunu söylenemez. Öğretmenlerin yarısına yakını okulda öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmadığını söylemekle birlikte, kalan diğer yarısı, ayrıcalıklı davranışın farklı derecelerde var olduğunu belirtmektedir. Yine öğretmenlerin %29.9'u okul ve çevresinde güç ve nüfuzun hiç etkili olmadığını belirtmesine karşın, büyük bölümü okulda güç ve nüfuzun etkili olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Öğretim kaynaklarının dağılımı konusunda öğretmenlere ayrıcalık tanınıp tanınmadığı konusundaki soruya öğretmenlerin yarısı tanınmadığı konusunda görüş belirtirken, diğer yarısı farklı derecede tanındığını ileri sürmektedir. Okuldaki bazı öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha fazla nüfuza sahip olduğu görüşünü paylaşan öğretmenlerin oranı %61 olmasına karşın, öğretmenlerin %39'u böyle bir ayrımcılığın olmadığı görüşündedir (Ayrıcalıklı davranma).

Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okulda, öğretimsel yenileşmelerin daha fazla desteklendiği, okuldaki öğretimsel etkinliğin, daha fazla öğrenciler için zevk alınacak bir etkinlik olarak düzenlenmeye çalışıldığı görüşündedir. Diğer taraftan, yine kadın öğretmenlerin erkeklere göre okulda, yönetimin bazı öğretmenlere daha fazla ayrıcalıklı davrandığı görüşünde

olması dikkat çekici bulunmuştur. Okul yönetimin öğretmenlere ayrıcalıklı davranma biçimi, yönetimin kadın öğretmenlere cinsiyet açısından ayrıcalıklı davranması olarak yorumlanabilir.

Öğretimde mükemmellik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, mesleki tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumlu, öğretimde mükemmellik arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenme kültürünün her üç boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında ilişkinin çıkmış olması, öğrenme kültürü ile mesleki tükenmişlik duygusunun birbirini etkilediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretimde mükemmelliğin ve öğrenmeye içsel güdülenmenin öğrenme kültürünü olumlu yönde etkilediği, ayrıcalıklı davranmanın ise öğrenme kültürünü olumsuz biçimde etkilediği ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

- Ames, C, (1990). **Teachers College Record**. 91, 409-21.
- Ames, C, Ames, R. (1989). **Research on Motivation in Education: Goals and Cognitions**. Academic Press. New York, NY.
- Ashton, P.T. (1985). "Motivation and the teacher's sense of efficacy." In C.Ames R. Ames (Eds.) **Research on Motivation in Education**. Vol:2, The Classroom Milieu pp. 141-142. Orlando, FL. Academic Press
- Banathy, B.H. ,Jenks,C.L. (1993). "The transformation of education:by design" **International Journal of Educational Research**. 19, 2, 105-45.
- Barnett, K., McCormick, J., Conners R., (2001). "Transformational leadership in schools-Panacea, placebo or problem?" **Journal of Educational Administration**. Volume: 39, Number: 1, pp. 24-46
- Bolman, L.G, Heller, R. (1995). "Research on school leadership: the state-of-the-art" Bacharach, S.B, Mundell, B, **Images of scholl: Structures and Roles in Organizational Behavior**.Corwin Press Inc., California.
- Cheng,Y.C, Townsend, T. (1999). "Educational change and development in the Asia-Pacific region: trends and issues", Townsend, T, Cheng, Y.C., **Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the Future**. Swets & Zeitlinger Publishers, The Netherlands.
- Celep,Cevat.(2000).**Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Anı Yayınları: Ankara.

- Cheng, Y.C, (1999), "Recent education developments in South East Asia: an introduction". **School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice.** 10, 1, 3-9. Caldwell ve Spinks 1992.
- Cheng, Y.C, (1997). The Transformational Leadership for School Effectiveness and Development in the New Century.
- Cheng, Y.C, (1998). "The knowledge base for re-engineering schools: multiple functions and internal effectiveness" , International Journal of Educational Management,12, 5, 203-24. Deal, T.E, Peterson, K.D, (1990), **The Principal's Role in Shaping School Culture, Office of Educational Research and Improvement.** Washington, DC.
- Dweck, C, Leggett, E. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality, Psychological Review, 95, 2, 5-12.
- Elliott, J, (1993). "Three perspectives on coherence and continuity in teacher education" Elliott, J.. **Reconstructing Teacher Education: Teacher Development.** The Falmer Press: London.
- Hallinger, P, Hausman, C. (1994). "From Attila the Hun to Mary had a little lamb: principal role ambiguity in restructured school", Murphy, J, Louis, K.S.. **Reshaping the principalship: Insights from Transformational Reform Efforts.** Corwin Press, California.
- Leithwood, K.A.. (1998). Conditions for fostering organizational learning in schools. **Educational Administration Quarterly.** 34, 2, 243-76.
- Louis, K.S, Kruse, S., Raywid, M.A. (1996). "Putting teachers at the center of reform: learning schools and professional communities", NASSP Bulletin.
- Maehr, M, Anderman, E, (1993), "Reinventing schools for early adolescents: emphasising task goals". **Elementary Schools Journal.** 93, 5, 593-609.
- Maehr, M. (1991). "The psychological environment of the school: a focus for school leadership", Thurston, P, Zodhiates, P. **Advances in Educational Administration.** 2, JAI Press, Greenwich, CT.
- Meece, J, Blumenfield, P, Hoyle, R. (1988). "Students'goal orientations and cognitive engagement in classroom activities". **Journal of Educational Psychology.** 80, 514-23.
- Midgley, C, (1993), "Motivation and middle level schools", Pintrich, P, Maehr, M. **Advances in Motivation and Achievement in the Adolescent Years.** JAI Press, Greenwich, CT.

- Midgley, C, Anderman, E, Hicks, L. (1995). "Differences between elementary and middle school teachers and students". **Journal of Early Adolescence**. 15, 389-411. Meec v.d. 1998)
- Nicholls, J, (1989). **The Competitive Ethos and Democratic Education**. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Rosenblum, S., Louis, K.S., Rossmiller, R.A. (1994). "School leadership and Teacher Quality of Work Life in Restructuring Schools." Murphy, J., K.S., **Reshaping the Principalsip: Insights rom Transformational Reform Efforts**. Corwin Press, California.
- Sashkin, M. Walberg, H.J. (1993). **Educational Leadership and School Culture**. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley. CA.
- Sheeran, T.J., Sheeran, M.F. (1996). **Schools, Schooling and Teachers: A Curriculum for the Future**. NASSP Bulletin.
- Sykes, G. (1996) **Reform of and Professional Development**. Phi Delta Kappan.
- Sergiovanni, T.J. (1992). **Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement**. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Yuen, P.Y., Cheng, Y.C. (2000). "Leadership for Teachers Action. " **The International Journal of Educational Management**. Vol.14, No:5, pp198-209