



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

BİR ORTAOKULUN ZEKİ OKUL ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: DURUM ÇALIŞMASI

Didem ORTACALAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

BİR ORTAOKULUN ZEKİ OKUL ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: DURUM ÇALIŞMASI

EVALUATION OF INTELLIGENT SCHOOL CHARACTERISTICS OF A
SECONDARY SCHOOL ACCORDING TO TEACHER AND ADMINISTRATIVE
VIEWS: A CASE STUDY

Didem ORTACALAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Didem ORTACALAR'ın hazırladığı "Bir Ortaokulun Zeki Okul Özelliklerinin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Durum Çalışması" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Çoşkun BAYRAK



Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Berrin BURGAZ



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Didem KOŞAR



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Vahit BADEMCI



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan
ARASTAMAN



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 05/ 06 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı, bir zeki okulu oluşturan dokuz zeka türünün ve bu zeka türlerinin boyutlarının, bir ortaokuldaki varlığının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın modeli ise, nitel araştırmanın temel bir biçimi olan durum çalışmasıdır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme stratejilerinden, ölçüt örnekleme ile doğrulayıcı ve yanlışlayıcı durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 ile 2016-2017 öğretim yıllarında TEOG sınavlarında ilçe birincilikleri ve il ikincilikleri dereceleriyle önemli başarılar elde eden, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi Şehit Yunus Baykal Ortaokulu yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Görüşme, çalışmada, temel veri toplama yöntemidir. Aynı zamanda, gözlem ve doküman incelemesi veri toplama yöntemleri, veri üçgenlemesi/çeşitlemesi için hayata geçirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için sürekli karşılaştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, veri setlerine yönelik kategori veya tema oluşturmak için açık kodlama kullanılmıştır ve açık kodları gruplama ya da açık kodlama süreci boyunca geliştirilen kategorileri bir araya getirmek için de, eksen kodlama ya da analitik kodlama gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya konu olan okuldaki katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen verilerden türetilen bulgulara göre, etik, tinsel, bağlamsal, duygusal, meslektaş, yansıtıcı ve sistemik zekaların varlığı orta düzeyde iken, işevuruk ve pedagojik zekalar düşük düzeydedir. Ayrıca, veri analiz sürecinden ortaya çıkarılan temalar ya da bulgular uyarınca, bir zeki okulu oluşturan 9 temel ilke ve tamamlayıcı 36 ilke de bu çalışmada tanımlanmıştır.

Anahtar sözcükler: zeki okul, durum çalışması, nitel araştırma, öğrenen örgüt, yeni bilim, zeka.

Abstract

The aim of this study is to reveal to what extent nine types of intelligence constituting an intelligent school and the dimensions of each type of intelligence exist in a secondary school. The model of the research is case study which is a basic form of the qualitative research. In this research, of purposeful sampling strategies, criterion sampling and confirming and disconfirming case sampling were used. The sampling of the research were the teachers and administrators of Şehit Yunus Baykal secondary school in Odunpazarı, Eskişehir that attained important achievements of the first in Odunpazarı and of the second in the province of Eskişehir in the TEOG examinations in 2014-2015 and 2016-2017 academic years. Interview is the basic data collection method used in this research. At the same time, observation and document analysis data collection methods were implemented for data triangulation. For analysis of research data, constant comparative method was used. In this study, open coding was used to create a category or theme for data sets and axial coding or analytical coding was also implemented to combine the categories developed during the open coding process or grouping open codes. According to the findings derived from the data obtained from participating teachers and senior managers in the school which is the subject of study, the presence of ethical, spiritual, contextual, emotional, collegial, reflective, and systemic intelligence was in moderate level while operational and pedagogical intelligence was in low level. Furthermore, in accordance with the themes or findings derived from the data analysis process, nine basic principles and thirty-six complementary principles forming an intelligent school are described in this study.

Keywords: intelligent school, case study, qualitative research, learning organization, new science, intelligence.

Teşekkür

21. yüzyıl ya da bilgi çağı, eleştirici, yaratıcı ve problem çözücü düşünme, iletişim ve işbirliği, buluşçuluk, bilgi yaratma, iletişim teknolojileri okuryazarlığı, esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik, liderlik, sorumluluk, kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürler arası etkileşim gibi endüstri çağından çok farklı yeni bilgi ve beceriler gerektirmektedir ve bunları kazandırmak için de zeki okullar önerilmektedir. Bu araştırma, zeki okulu oluşturan dokuz zeka ve boyutlarının bir okuldaki varlığı konusunda, yurt içinde ve dışında ilk olma özelliği taşımaktadır. Eldeki çalışma ve bulgularının, eğitim ve bağlantılı disiplinlere de katkı getireceği beklenilmektedir.

Araştırmam süresince güdüleyici tutumuyla her zaman yanımda olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Berrin Burgaz'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, değerli önerileriyle çalışmama katkıda bulunan jüri üyeleri, Sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a, Sayın Doç. Dr. Didem Koşar'a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Vahit Bademci'ye ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Gökhan Arastaman'a da teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'nda çalışmaya görüşleriyle katkı sağlayan öğretmenler ve yöneticilere de teşekkür ederim.

Tezim süresince maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan ve bana her zaman destek olan anneme ve babama ise, saygılarımı ve sevgilerimi ileterek ayrıca teşekkür ederim.

Didem Ortacalar

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Şekiller Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
Araştırma Problemi	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	12
İlgili Araştırmalar	18
Bölüm 3 Yöntem.....	21
Araştırmanın Modeli	21
Araştırmanın Örneklemi	21
Veri Toplama Süreci.....	23
Alan Notları	25
Verilerin Analizi	29
Geçerlik ve Güvenirlik	32
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	35
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	127
Sonuç ve Tartışma	128
Öneriler	130

Kaynaklar	132
EK-A: Şekiller	149
EK-B: Görüşme Formu	161
EK-C: Gözlem Formu	168
EK-Ç: Etik Beyanı.....	169
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	170
EK-E: Thesis Originality Report.....	171
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	172



Şekiller Dizini

Şekil 1. Kurumsal/tüzel zeka: Eylemde zeki okul	8
Şekil 2. Bir zeki okulu oluşturan zekaların bütüncül gösterimi	9
Şekil 3. Zeki okul için oluşturulan kuramın ve temellerinin üç ayaklı tabure şekli ile gösterimi	13
Şekil 4. Türkiye Cumhuriyeti'nin önsözü: Çanakkale Zaferi isimli eTwinning projesiyle alınmış olan eTwinning ulusal kalite etiketi ödülü	26
Şekil 5. Atatürk'ün eğitim gördüğü okullar isimli eTwinning projesiyle alınmış olan eTwinning ulusal kalite etiketi ödülü	26
Şekil 6. Araştırma yapılan okul öğretmenleri ve yöneticileri tarafından hazırlanan Avrupalılaştan öğretmenler, bilişen beyinler isimli Erasmus+ projesinin giriş sayfası	149
Şekil 7. TUBİTAK 4006 Bilim Fuarı kapsamında, araştırma yapılan okul öğrencilerinin hazırladığı bir proje örneği	27
Şekil 8. TUBİTAK 4006 Bilim Fuarı kapsamında, araştırma yapılan okul öğrencilerinin hazırladığı bir diğer proje örneği	150
Şekil 9. Araştırma yapılan okulun düzenlediği TUBİTAK 4006 Bilim Fuarının davetiyesi	150
Şekil 10. Araştırma yapılan okulda, değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen bir etkinlik örneği.....	28
Şekil 11. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından hazırlanan değerler eğitimi zincir etkinlikleri planının birinci ve ikinci sayfaları	151-152
Şekil 12. Araştırma yapılan okulda, değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlik örneği.....	153
Şekil 13. Araştırma yapılan okulda, değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen bir başka etkinlik örneği	153
Şekil 14. Değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında, tüm okul öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve yöneticilerinin katıldığı ve ortaklaşa bir ürün meydana getirdikleri 'farklılıklarımız, zenginliklerimizdir' konulu bir etkinlik örneği	154

Şekil 15. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin ürünlerinden oluşan resim sergilerinden bir örnek.....	28
Şekil 16. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin ürünlerinden oluşan resim sergilerinden bir başka örnek	154
Şekil 17. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından gerçekleştirilen uzay sergisinden bir örnek.....	155
Şekil 18. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından gerçekleştirilen uzay sergisinden bir başka örnek	155
Şekil 19. Okul masa tenisi takımının Muğla ilinde yapılan Anadolu yıldızları ligi, ana lig müsabakalarında almış olduğu başarı belgesi	29
Şekil 20. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin farklı sportif faaliyetlerde kazandıkları bazı kupalar	156
Şekil 21. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin çeşitli masa tenisi turnuvalarında kazandıkları kupalar	156
Şekil 22. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin masa tenisi turnuvalarından kazandıkları madalyaların bir grubu	157
Şekil 23. Araştırma yapılan okulun stratejik plan kapak sayfası	157
Şekil 24. Araştırma yapılan okulda, öğretmenler ile öğrencilerin birlikte hazırladıkları eTwinning projelerinden bir örnek	158
Şekil 25. Araştırma yapılan okulun, 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi öğrenci sayısı	159
Şekil 26. Araştırma yapılan okulun, 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi öğrenci sayısı	160

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

EBA : Eğitim Bilişim Ağı.

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulaması.

TUBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, araştırmanın problemi ve alt problemleri belirtilmiş, araştırmanın sınırlılıklarına değinilmiş ve bazı terimlerin tanımlarına da yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğretmen merkezli öğretimi, dış kaynaklı kontrolü ve ezber öğrenmeyi desteklemek, okullarda endüstri çağı düşüncesini devam ettirmek demektir; oysaki enformasyon veya bilgi çağı olarak da adlandırılan 21. yüzyılda, okullar yaşayan sistemler olarak tanımlanmaktadır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Reigeluth, 1994; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Trilling & Fadel, 2009). Kendi kendini örgütleme, varlıklarını devam ettirme ve daha karmaşık ve ihtiyaçlar yönünde hareket edebilme kapasitesine sahip sistemler, yaşayan sistemler olarak adlandırılırlar; bu sistemler, değişim ihtiyacına zeki biçimde yanıt verebilirler, ayrıca dışarıdan dayatılan hiçbir yönlendirme veya plan olmaksızın kendilerini yeniden ve yeniden örgütleyebilirler (Wheatley, 2007).

21. yüzyılda bitler ve baytlar, fabrika bacaları ve kitle üretim dünyasının yerini aldığından dolayı, çoğu kişi sanayi çağının onlarca yıl önce sona erdiğini iddia etmektedir. Bununla birlikte, baskın olan teknolojiler değişmesine rağmen, sanayi ya da makine çağı zihniyeti kurumlarda ve özellikle eğitim kurumlarında hala varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2014).

Öğrenmenin yapılan sınavlardan A almak olarak tanımlandığı ve öğrencilerin öğretmenlerin onayına bağlı olduğu, dolayısıyla, öğretmenlerin kontrolü altında bulunan makine dünyasıyla ilk tanışma, daha sonraları öğretmenlerle birlikte iş yerlerinde de patronları ya da amirleri memnun etmeye doğru uzanmaktadır. Yanlış cevaplardan nasıl kaçınılacağı, doğru cevap bilindiğinde elin nasıl kaldırılacağı, başarı için nasıl saygınlık arayışına girileceğini şekillendiren alışkanlıklarla birlikte, resmi toplantılarda patron ya da amirin söyledikleri bir anlam ifade etmese de yine de söylenenlerin az sorgulanması veya konudan kopulduğu zamanlarda sessiz kalınmasının öğrenilmesi, sanayi çağı zihniyetinin günümüz kurumlarında nasıl da canlı bir şekilde yaşadığına ilişkin çok

çarpıcı bazı örneklerdir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2014).

21. yüzyılda, okullar, yaşayan sistemler olarak ifade edilmektedir ve açıklayıcı olması açısından yaşayan sisteme insan vücudu örnek olarak verilmektedir. Vücut, nehir gibidir, nehir yatağının akan suyu düzenlemesi gibi, vücutta da yeni maddeler akar ve vücut, sürekli olarak kendini yeniden düzenler. Bu, yaşayan sistemin kendi kendini üretme veya yaratma kapasitesidir (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2014).

Örgütlerin makine olduklarını varsayan düşünce 17. yüzyıla aittir, zira filozoflar evreni büyük bir saat olarak tanımlamışlardır ve neden sonuç ilişkileri de bilinebilir basit ilişkilerdir. Oysa, makineler zekaya sahip değildir, sadece verilen emirleri takip ederler, içinde bulundukları ortamdaki değişiklikler onlara zarar verir, çünkü makinelerin uyum sağlama kapasiteleri yoktur (Wheatley, 2007). 21. yüzyıla yönelik olarak örgütler üzerine düşünme biçimi de değişmiştir ve örgütler yaşayan sistemler olarak kabul edilmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Wheatley, 2007). Yaşayan sistemleri kendileri, makineleri ise başkaları üretir; makinelerin aksine, yaşayan sistemler sürekli olarak büyür, evrilir ve yeni ilişkiler oluşturur ve de yaşayan sistemlerin kendilerini yeniden yaratmak ve var olmak için doğuştan amaçları da bulunur (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000).

Bir örgüt olan okullara makineler yerine yaşayan sistemler olarak bakıldığında ise, eğitim sürecinde, öğretmen merkezli öğrenmeden ziyade öğrenci merkezli öğrenme, homojenlik yerine çok boyutlu zeka ve farklı öğrenme stillerinin desteklenerek çeşitliliği cesaretlendirme, ezber ve doğru cevapları bulmak için çabalamaktan ziyade değişim ve dayanışma dünyasını anlama ön plana çıkar. Bütün bu esaslar, 21. yüzyılda bir bireyden istenilen becerilerle de örtüşmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Trilling & Fadel, 2009). Kay (2010) ve Trilling & Fadel'e (2009) göre, öğrenme ve buluşçuluk becerileri, enformasyon, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri şeklinde üç temel başlık altında toplanılan 21. yüzyıl becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve buluşçuluk, medya okuryazarlığı, enformasyon ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, esneklik ve uyum

yeteneği, girişimcilik ve kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, verimlilik ve hesap verilebilirlik ile liderlik ve sorumluluk becerileri olarak ifade edilmektedir.

Hem bilgi çağında ya da bir başka anlatımla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında, hem de yaşayan sistemler olarak okulların odak noktasında öğrenmenin olduğunun altı kalın çizgilerle çizilmiştir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Trilling & Fadel, 2009). 21. yüzyılın belirsizliğini, fırsatlarını ve meydan okumasını benimseyen gelecek kuşakların yaşama dair öğrenmelerini ve de yaşam boyu öğrenmelerini sağlamak üzere, bir diğer ifadeyle bilgi çağında öğrenenlerin ihtiyaçları olan 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla gerekli olan kurumların tasarlanması ilk akla geldiğinde ise, yaşayan sistemler olarak okullara, daha doğrusu zeki okullara duyulan ihtiyaç da ön plana çıkmaktadır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). 21. yüzyılda, öğrenenlerin ihtiyaçlarına, haklarına ve sorumluluklarına yönelik toplumsallık bilinci ya da kamu vicdanı yaratan zeki okulların kalbinde, bir diğer ifadeyle yaşayan sistemler şeklinde belirtilen zeki okulların çekirdeğinde ise en az dokuz zekanın bulunması gerektiği vurgulanmıştır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Bir rgt olarak okulun etkililiğini ve başarısını en yüksek seviyeye çıkarmak için birlikte çalışan bu dokuz zeka, MacGilchrist, Myers & Reed (2004) tarafından etik zeka, bağlamsal zeka, tinsel (spiritual) zeka, duygusal zeka, yansıtıcı zeka, meslektaş (collegial) zekası, pedagojik zeka, işevuruk zeka ve sistemik zeka olarak ifade edilmiştir. Arabalardaki yağ, su ve yakıtı andırır biçimde, hepsi birlikte ve birbirleriyle çalışma ve kullanılma ihtiyacı içinde olan bu dokuz zeka, ‘bütün onun parçalarından daha büyüktür’ (Yıldırım & şimşek, 2006; Zohar & Marshall, 2004) ilkesi doğrultusunda, zeki okulu meydana getirir (MacGilchrist, 2000; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Zeki okul, gelecekte ne yapacağına karar verme yeteneğine sahip olan ve mevcut başarılarına güvenle bakabilmek için değişik türdeki bilgi, deneyim ve görüşleri sentezleyen okul türüdür ve tüm bunlar birbirlerine bağlı dokuz zekanın beraberce çalışması aracılığıyla ortaya konulur (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Ayrıca, zeki okul, ‘yeni bilim’ (Capra, 1996; MacGilchrist, Myers & Reed,

2004; Marshall & Zohar, 1997; Wheatley, 2006; Zohar, 1997) anlayışı üzerine inşa edilmiştir ve Newton'cu eski ya da klasik bilimi de reddetmiştir.

Bu çalışma kapsamındaki bir zeki okul ve zeki okulu meydana getiren dokuz zeka ve alakalı bütün bilgi ve açıklamalar için yararlanılan ana kaynak, MacGilchrist, Myers & Reed'in (2004) *The Intelligent School* adlı eserleridir. Zeki okulla ilgili bu hususlar, bahsedilen kaynaktan faydalanılarak, kısaca ve özlü biçimde aşağıda da ifade edilmeye çalışılmıştır. Zira Merriam'a (2009) göre, bir nitel araştırmada giriş bölümü, genellikle beş ile on sayfa arasında seyretmelidir.

MacGilchrist, Myers & Reed (2004) bir zeki okulu meydana getiren dokuz zekâyı;

1. Etik zeka,
2. Bağlamsal zeka, ,
3. Tinsel zeka,
4. Duygusal zeka,
5. Yansıtıcı zeka,
6. Meslektaş zekası,
7. Pedagojik zeka,
8. İşevuruk zeka ve
9. Sistemik zeka olarak tanımlamışlardır.

Zeki okulları oluşturan dokuz zeka, üç ana başlık altında toplanabilir; bunlar, I) vizyon, II) eylem ve III) vizyon ile eylemin beraberce çalışmasıdır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Zeki okulu oluşturan dokuz zekadan ilk ikisi vizyon, sonraki altısı, eylem ile ilgilidir, geriye kalan son zeka ise, eylem ile vizyonun birlikte çalışmasını sağlar;

I. Vizyon: Vizyon, hangi temelin korunacağı ve hangi geleceğin ilerlemeyi hızlandıracağı konusunda rehberlik yapar; bir diğer ifadeyle vizyon neyi savunduğumuzu ve niçin var olduğumuzu tanımlar, değişmezi ve tasarlanan geleceği tamamlar (Collins & Porras, 1996). Zeki okulun vizyonu ile bağlantılı iki zeka türü, etik zeka ve tinsel (ruhsal) zekadır.

II. Eylem: Okulun eylemiyle bağlantılı zekalar ise, bağlamsal zeka, yansıtıcı zeka, işevuruk zeka, duygusal zeka, meslektaş zekası ve pedagojik zekadır.

III. Vizyon ile eylemin birlikte çalışması: Zeki okulun parçaları arasındaki bağlantı ve akışı sağlayan, vizyon ile eylemin yani vizyon ile eylemle bağlantılı tüm zeka türlerinin birlikte çalışmasını sağlayan son zeka ise, sistemik zekadır.

Zeki okulu oluşturan dokuz zekanın her birinde vurgulan düşünce ve özellikler, MacGilchrist, Myers & Reed'den (2004) özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

1) *Etik zeka*, öğrenme ve öğretimin kalbindedir. *Adalet* (tarafsızlık, doğruluk ve dürüstlük), *kişilere saygı* (zorbalığı önleme, temiz ve saygılı bir dil), *aidiyetlik* (farklılıklara saygı, fırsat eşitliği, hoşgörü), *haklar ve sorumluluklar* (öğrencileri dinleme, öğrenme ve öğretme üzerinde derin düşünme) özellikleri aracılığıyla okulun değerlerini eyleme dönüştürür; bu özellikleri eyleme dönüştürmek için okul, zeki olma ihtiyacını duyar.

2) *Tinsel zeka*, mana (anlam) ve değerlerle ilgili problemlerin çözümünde kullanılır, yaşamı genişletir, zenginleştirir ve yaşama anlam verir. Zohar & Marshall'a (2004) göre, tinsel (ruhsal) zeka, dindar olmak anlamına gelmemekte ve dindar olmak da yüksek tinsel zekayı garanti etmemektedir. Tinsel zeka içinde altı çizilen dört kavram ya da düşünce ise, *anlam arayışı* (yaşamımın amacı nedir?, ben olmamın anlamı nedir? soru ve cevapları), *üstünlük [yücelik]* (benmerkezciliğin ötesine geçme), *topluluk duygusu* (bireylerin kendi kendilerini keşfetmeleri) ve *karşılıklı bağlılık* (bireylerin ve grupların birlikteliği ve dayanışmaları) şeklindedir.

3) *Bağlamsal zeka*, okulun iç bağlam (çevre), yerel bağlam, ulusal bağlam ve küresel bağlamı olmak üzere, dört çevre boyutunu okumayı, anlamayı ve yorumlamayı içerir. Bir zeki okulda bunlar; *iç bağlam* (öğrenciler ve öğrenci aileleriyle iyi ilişkiler geliştirme, özel eğitim ihtiyacı ve davranış problemlerinin farkında olma, çevredeki tüm bireylerin üzgün veya mutlu anlarına ortak olma), *yerel bağlam* (ilçe veya bölgedeki yerel yönetimlerle ve diğer okullarla iyi ilişkiler içinde olma), *ulusal bağlam* (politik havayı koklama, kendi vizyonunu kaybetmeksizin ulusal gereksinimleri yorumlama), *küresel bağlam* (küresel olaylarla ilgili öğrencilerin ilgilerini ve katılımlarını artırma) biçimindedir.

4) *İşevuruk zeka*, zeki okulun vizyonunu işlevsel hale getirme aşamasında devreye girer ve bu çerçevede, *stratejik düşünme* (kısa, orta ve uzun vadeli stratejiler belirleme ve kurum içi ve dışı uzmanlardan faydalanma), *gelişim planlaması* [ilerleme stratejisi] (hem okul çapında hem de sınıflarda öğrenme ve öğretme arasında doğrudan bağlantı sağlamak için planlar geliştirme), *yönetim düzenlemeleri* (okulun tümünün saat gibi çalışmasını sağlama ve tüm personele rol ve sorumluluklar verme), okul genelinde (yöneticiler, öğretmenler ve aileler arasında paylaştırılmış) *dağıtılmış liderlik* boyutlarını içine alır.

5) *Duygusal zeka*, kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatminini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 1998a). Bir zeki okulda duygusal zekanın boyutları ise, *kendinin farkında olma* (kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaçlarını ve güdülerini derin bir şekilde kavraması), *başkalarının farkında olma* (empati kurma, güven, açıklık, iyi iletişim), *duyguları yönetme* (kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği), *duygusal okuryazarlığı geliştirmeyi* (insan ilişkilerini geliştirme, insanların birbirlerini sevmesini ve işbirliği yapmasını sağlama ve topluluk duygusunu oluşturma) kapsar.

6) *Meslektaş zekası*, bir zeki okuldaki (çalışan tüm personel ve öğrenciler de dahil) birey ve topluluk arasındaki etkileşimdir. Meslektaş zekası, *paylaşılan amaçlara bağlılık* (öğrencilerin kapasitesini ve öğrenmelerini geliştirme ile ilgili amaçlarda mutabakata varma), *bilgi yaratma* (yeni bilgiler yaratma ve okulun tüm seviyelerine yayma), *çok katmanlı öğrenme* (öğrenen birey, öğrenen takım ve öğrenen örgüt), *güven ve merak* (öğretmenlerin sınıflarında tecrit edilmesini engelleme ve açık sınıflar oluşturma) olmak üzere, dört bakış açısını (yönünü) içine alır.

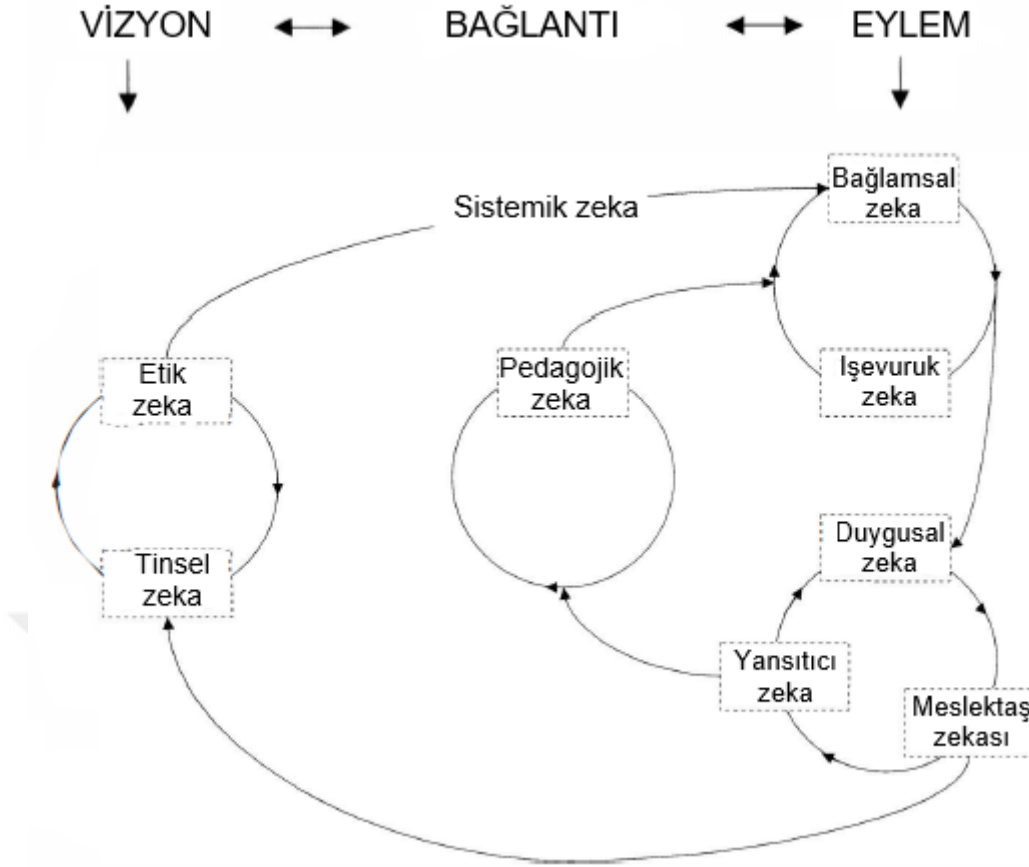
7) *Yansıtıcı zeka*, zeki okuldaki hem yetişkin hem de çocukların sayısının artması ile okul hakkında daha derinlemesine ve artan şekilde sorular sorulmasına öncülük eder. Bir zeki okulda yansıtıcı zekanın dört yönü, *derin düşünme için zaman yaratma* (girişimin kalbindeki öğrencilere sorumluluk ve haklar vermek için öğretmenlerin, personelin, ailelerin ve hükümetlerin birlikte hem öğrenici (learner)

olmaları hem de derin düşünmeleri), *öz değerlendirme* (hangi amaç için hangi verilere ihtiyaç duyulduğu ve sonrasında verilerin paylaşılabilir bir kanıtı nasıl dönüştürüleceği ve yorumlanacağına ilişkin kararlar verme), *derin öğrenme* (değişim için birlikte çalışma ve birlikte sorumluluk alma) ve *öğrenme için dönüt* (sisteme her işlemin sonunda bilgi verilmesi ve sistemin kendi kendini düzenlemesi) şeklindedir.

8) *Pedagojik zeka*, öğretime uygun bir program geliştirmek için öğrenmeye dair bilgi ve anlayışı etkileyen kapasite olarak ifade edilir ve *öğrenme için yeni vizyon ve amaçlar* (21. yüzyılın belirsizliğinin, fırsatlarının, meydan okumasının kavranması ve öğrencilerin kendilerine güvenen yaşam boyu öğrenici olmalarının sağlanması), *öğrenmeyi öğretme* (öğrenciler ve öğretmenler ile öğrenciler ve öğrenciler arasındaki iki yönlü iletişim süreci), *açık sınıflar* (köklü değişim için sınıfların incelemeye açık olması) ile *alışılmışın tersini yapmak* ya da *durağanlığa karşı devamlılık* (yaratıcılık ve deney yapmak için risk alma ve yeni fikirleri deneme) olmak üzere dört bakış açısına (yönüne) sahiptir.

9) *Sistemik zeka*, örgütün tümünü oluşturan parçalar arasındaki bağlantı ve akışı sağlayan modeller ve karşılıklı ilişkiler hakkında düşünmenin bir tarzıdır. Sistemik zekanın *zihinsel modeller* (insanların sahip olduğu ve dünyaya bakışını etkileyen tavırlar, inançlar, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler hatta resimler ve imgeler), *sistem düşüncesi* (parçalar ve parçalar arasındaki bağlantıları anlamak için bütüne bakma ya da bir bütünü görme disiplini), *kendi kendini örgütleme* (ihtiyaç duyulana karşılık verme kapasitesi, okulun amaçlarını başarması için çevresine uyum sağlama gücü) ve *ağ kurma* (okullar arasında ve okul içinde öğretmenler arasında kurulan ağ ile görüş ve düşüncelerin paylaşımı) olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır.

Toplu olarak dokuz zeka ise, zeki okulun *kurumsal zekasını* temsil eder ve Şekil 1, bu dinamik ilişkiyi ortaya koyar.

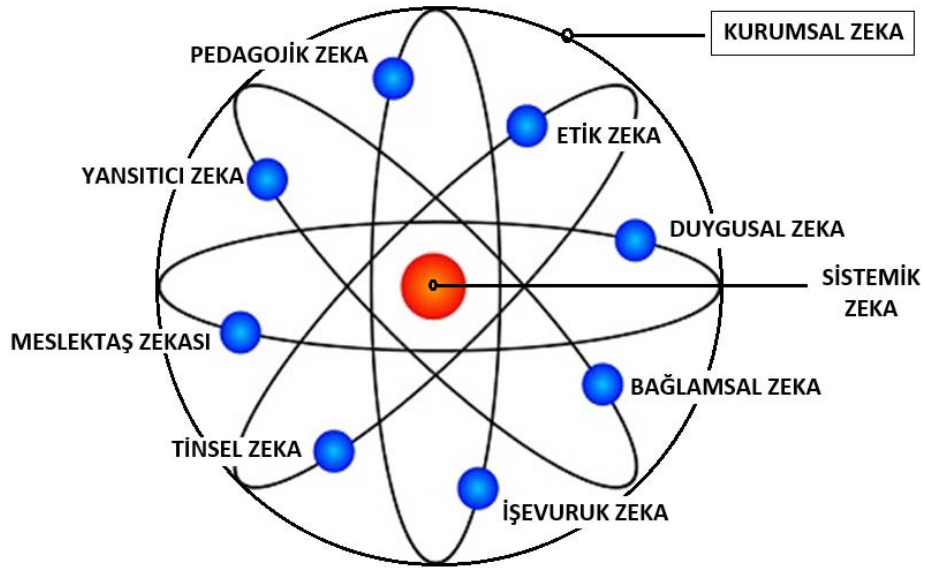


Şekil 1. Kurumsal / tüzel zeka: Eylemde zeki okul (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Şekil 1’de görüldüğü üzere vizyon zekaları solda, eylem zekaları ise sağdadır. Eylem zekaları, kendi dönüt döngüsü içinde çalışır. Eylem zekalarından olan bağlamsal zeka ile işevuruk zeka, birlikte, duygusal zekanın içini besler. Aynı zamanda duygusal zeka, meslektaş zekası ile yansıtıcı zeka için gerekli ve kapsayıcı olan bir zekadır. Bağlamsal zeka ile birlikte işevuruk zeka bir zeka olarak, duygusal zeka ikinci zeka olarak ve yansıtıcı zeka ile meslektaş zekası ise, birlikte üçüncü zeka olarak düşünüldüğünde, yani zekalar üç takım halinde ve birlikte göz önüne alındığında, takım çalışmasının/öğrenme topluluğunun temel taşı meydana getirir. Eylem zekalarından olan yansıtıcı zeka ise, pedagojik zekanın içini besler. Etik ve tinsel zekadan oluşan vizyon zekalarının döngüleri olmaksızın bu anlatılanların hiçbiri mümkün olmaz. Bu iki zeka, birbirlerini sürekli etkileme halindedir. Etik zeka, bağlamsal zekanın içini besler. Meslektaş zekası, ilk olarak işbirliği yapmak, ikinci olarak da topluluk duygusuna dayalı, dağıtılmış liderlik elde etmek için tinsel zekanın içini besler. Tüm sistemin sıkı bağları ve

döngüleri şekil de gösterilmiştir ve diğer sekiz zekanın birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması sistemik zekanın desteğine bağlıdır. Bir diğer ifadeyle, sistemik zeka, vizyon ile eylem ve de tam tersi olarak eylem ile vizyon arasındaki bağlantıyı sağlar.

Zeki okulu oluşturan dokuz zeka ile dokuz zekanın temsil edildiği kurumsal zeka, Bademci ve Ortacalar (2017) tarafından Rutherford atom modeli diyagramından uyarlanmış biçimde aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. Bir zeki okulu oluşturan zekaların bütüncül gösterimi (Bademci & Ortacalar, 2017).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Zeki okulla ilgili yukarıda sunulan bilgi aktarımlarıyla bağlantılı olarak, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının bir ortaokuldaki varlığının ne düzeyde olduğunun ortaya çıkarılmasının istenilmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Zeki okul modelinde, başarılı okulların dokuz zekaya sahip olduğu vurgulanmaktadır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Araştırmanın amacı doğrultusunda, 2014-2015 ile 2016-2017 öğretim yıllarında TEOG sınavlarında ilçe birincisi ve il ikincisi dereceleriyle başarılı olan Eskişehir ili Odunpazarı ilçesine bağlı Şehit Yunus Baykal Ortaokulu öğretmenleri ve

yöneticilerinden bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının varlığının ne şekilde olduğuna dair veri toplanılmıştır.

Ayrıca zeki okul modeli üzerine yapılan bu araştırma, çok ve çeşitli yönlerden önemlidir ve de Türkiye’de bazı hususlarda ilkleri başlatmaktadır:

MacGilchrist, Myers & Reed (2004), yurt dışında çok sayıda ve çeşitli şekillerde atıf alan ve birinci baskısı 1997, ikinci baskısı 2004 yılında yapılan *The Intelligent School* adlı çalışmalarında, bir zeki okulda dokuz zekânın var olduğunu ifade etmişlerdir; bu dokuz zekanın birbirleriyle etkileşimli biçimde ve işbirliği içinde çalıştığında okulun her yerinde ve sınıflarda başarı, değişim ve ilerleme yönünde en yüksek etkiyi yaratacağını da vurgulamışlardır. Gerçekleştirilen literatür çalışmaları sonucunda, İngiltere’de en son etkili ve ufuk açıcı çalışmalar arasında gösterilen (Brundrett, 2004; Brundrett & Silcock, 2002) ve de 400’ün üzerinde atıf alan (örneğin, Briggs & Sommefeldt, 2002; Caldwell & Spinks, 1998; Law & Glover, 2000; Needham, 2004; ayrıca, bkz., <https://eric.ed.gov/?id=ED434935>, en son, 14 Kasım 2017) iyi incelenmiş bir çalışmanın ya da ‘zeki okul’ biçimindeki önemli ve değerli bir ‘düşünce’nin doğrudan okullarda gerçekleştirilmesine yönelik yapılmış bir araştırmaya, ne Türkiye’de, ne de yurt dışında rastlanılmamıştır; dolayısıyla, zeki okul üzerine Türkiye’de yapılan bu ilk çalışmanın, Türk eğitim sistemi ve topluluğu üzerine ve okullara yeni bir bakış açısı getirmesi nedeniyle katkı sağlayacağı ifade edilebilir; ayrıca, zeki okul modelinin varlığını okullarda durum çalışması deseniyle (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2006, 2016) derinlemesine ve ilk defa olacak şekilde araştıran bu çalışmanın, hem yurt dışı, hem de yurt içi eğitim literatürüne de ciddi bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın ana problemi, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının bir ortaokuldaki varlığına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir? şeklinde oluşturulmuştur.

Alt problemler. Yukarıda verilen ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bir zeki okulu oluşturan dokuz zeka ve her bir zekanın boyutlarının varlığına ilişkin bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2. Bir zeki okulu oluşturan dokuz zeka ve her bir zekanın boyutlarının varlığına ilişkin bir ortaokulda görev yapan yöneticilerin görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sınırlılıklar yer almaktadır:

1. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde bir tez yazımına ayrılan süre ile araştırmacının süre ve olanaklarıyla sınırlıdır.

2. Araştırma, Eskişehir ili, Odunpazarı ilçesine bağlı Şehit Yunus Baykal Ortaokulu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimler ve karşılıkları, aşağıda verilmiştir.

Çok Boyutlu Zeka: Gardner (1983, 1993, 2011) tarafından ortaya atılan ve her bireyin farklı derecelerde ve dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, uzaysal, müziksel, bedensel-uyumlu hareketli, kişilerarası, özsel, doğacı şeklinde adlandırılan çeşitli zekâlara sahip olduğunu ileri süren zeka kuramıdır.

Sistem: Zamanla birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri için öğeleri birbirine bağlı olarak algılanan bir yapıdır; her çocuğun yaşamı, her eğitimsel uygulama ve ya da tüm örgütler, bir sistemdir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2014).

Sistem düşüncesi: Problemlere ve amaçlara, izole unsurlar olarak değil, birbirini etkileyen daha büyük, daha az görülebilir yapıların unsurları olarak bakan disiplin olarak ifade edilir ve öğrenen örgütlerin merkezinde de yer alır (Senge, 1990, 2014).

Yeni Bilim: Görelilik kuramı, kuantum fiziği, kaos kuramı, yaşayan sistemler kuramı, karmaşıklık kuramı, sibernetik, en son biyoloji ve beyin çalışmaları üzerine temellenen türlü fikir, dil ve kavramları içerir; örneğin, bir zeki okulun temel özelliklerinden olan 'kendi kendini örgütlenme' düşüncesi de 'yeni bilim' dahilindedir (Capra, 1996; Davis & Sumara, 2006; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Marshall & Zohar, 1997; Ortacalar & Bademci, 2017; Wheatley, 2006; Zohar, 1997).

Bölüm 2

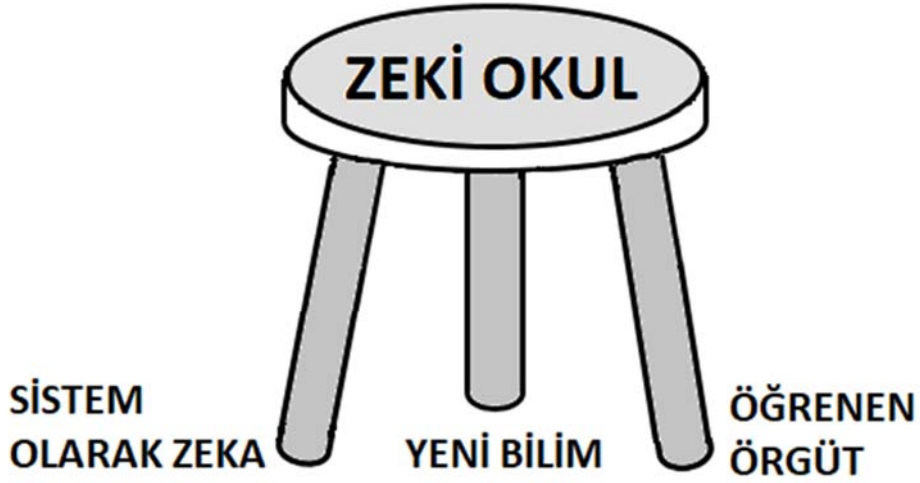
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, önce araştırmanın kuramsal çerçevesine, sonrasında da araştırma konusuyla ilgili bazı çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Durum çalışması ile ilgili kitabında Yin (2017), kuram teriminin sebep sonuç ilişkisinden daha fazlasını ifade ettiğine dikkat çekerek, kuramı, araştırma aşamalarının alanyazın, politika konuları veya diğer önemli kaynaklarla belirli bir ilişki içerisinde tasarlanması olarak belirtmiştir. Kuramsal çerçevenin, kavramsal çerçeve veya fikir çerçevesi olarak adlandırıldığını ifade eden Maxwell (1996, 2013) ise, araştırmacının kendi kavramsal çerçevesinin bir kuram olduğunu vurgulamıştır. Kuramın, tüm nitel araştırmalarda belli bir yöntemlilik ile de ilgili olduğunun altını çizen Merriam (2009), çalışmasında, bir araştırmanın kuramsal ya da kavramsal çerçevesinin belli alanyazın ve disiplin yönelimindeki kavramları, terimleri, tanımları, modelleri ve kuramları kullanması ve içermesi gerektiğine işaret etmiş ve kuramsal çerçevelerin, dönüşümcü öğrenme kuramından karmaşıklık kuramına kadar çok çeşitlilik gösterebileceğini de belirtmiştir.

Çalışmanın bu kısmına kadar araştırmanın odak noktası olan zeki okul ile ilgili çeşitli kavramlara ve aralarındaki ilişkilere, terimlere, tanımlara, modellere değinilmişken, bu bölümde zeki okul fikrinin inşa edildiği üç temele ya da kuramsal temele temas edilmektedir. Bunlar, *sistem olarak zeka* veya *Gardner'in* (1983,1999c, 2011) *çok boyutlu zeka kuramı* -ki sistem metaforu dahilinde her bir zeka, kendi başına bir sistem olarak görülmektedir (Cianciolo & Sternberg, 2004; Sternberg, 1990), *öğrenen örgüt* ve *yeni bilimdir* (Bademci & Ortacalar, 2017; Ortacalar & Bademci, 2017). Zeki okul için oluşturulan kuram ve temelleri ya da zeki okulu açıklayan kuram, Senge'nin (2006; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2012) üç ayaklı tabure fikrinden yararlanılarak, Ortacalar ve Bademci (2017) tarafından üç ayaklı tabure biçiminde Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Zeki okul için oluşturulan kuramın ve temellerinin üç ayaklı tabure şekli ile gösterimi (Ortacalar & Bademci, 2017).

Zeki okul fikrinin inşa edildiği üç temel ya da kuramsal temelden ilki, sistem olarak zeka veya Gardner'ın (1983,1999c, 2011) çok boyutlu zeka kuramıdır (Ortacalar & Bademci, 2017). *The Intelligent Shool* adlı eserlerinde MacGilchrist, Myers & Reed (2004), Gardner'ın (1983) çok boyutlu zeka düşüncesi ve kuramını kendi çalışmalarına uyarlayarak, dokuz zekadan oluşan zeki okul modelini ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir.

Zeka ile ilgili çalışmalara kısa bir giriş. Latince 'intellectus' kelimesinden türetildiği ve anlama, algılama, bilme gibi zihinsel işlevleri ifade ettiği belirtilen zeka, Oxford İngilizce sözlüğüne göre, İngilizceye 12. yüzyılda girmiş bir kelimedir (Gürel & Tat, 2010; Sternberg, 1999).

Geçmişten bugüne, zekaya ilişkin çok çeşitli tanımlamalar da yapılmıştır. Zekânın ilk tanımını yapan Binet'ye göre zekâ, dış dünyanın algılanması, algıların bellekte yerleştirilmesi ve bu içerik üzerinde düşünülmesi süreci, Wechsler' e göre ise, bireyin rasyonel düşünme, amaçlı davranma ve çevresiyle etkili biçimde baş edebilme becerilerinin tümü, Piaget'ye göre de, çevreye ve yeni durumlara uygun biçimde düşünüp davranarak uyum sağlama yeteneğidir (aktaran, Gürel & Tat, 2010). Thorndike'a göre ise, zeka, özellikle soyut düşünme, mekanik beceri, sosyal davranış yönlerinden nitelenen çok yanlı zihinsel bir işlemdir (aktaran, Yıldırım, 1983). Günümüzde pek çok uzman, zekayı üç boyutlu olarak tanımlamakta ve kabul etmektedir; bu boyutlar, a) bilgiyi edinme kapasitesi, b) soyut mantık ve düşünme yeteneği ile c) çevresine ve yeni durumlara uyum

sağlama ve alışılmamış problemleri çözme kabiliyetidir (Eggen ve Kauchak, 2001; Woolfolk, 2001).

Zeka üzerine ilk ve modern çalışmalar, felsefeci Herbert Spencer, istatistikçi Karl Pearson ve Darwin'in kuzeni olan Sir Francis Galton tarafından başlatılmıştır (Eysenck & Kamin, 1981); ayrıca, Francis Galton zihin testlerinin babası olarak da bilinmektedir (Cianciolo & Sternberg, 2004). Zeka üzerine yapılan bu çalışmalara Binet ve Simon önemli katkılarda bulunmuş, Spearman ve Thurstone ise büyük yenilikler ve açılımlar getirmiştir; yürütülen bu çalışmalar, genelde, klasik IQ (Intelligence Quotient) testleri üzerinde süregelmiştir (Baş, 2011).

1904 yılında ilk defa Alfred Binet tarafından geliştirilen ve sonrasında yaygınlaşan zeka testleri sonucunda insan zekasının objektif olarak ölçülebileceği ve zeka seviyesinin de IQ (zeka katsayısı) puanı olarak bilinen tek bir sayıya indirgenebileceği görüşü, 1900'lu yılların başlarından 1980'li yıllara kadar kabul görmüştür; klasik ya da geleneksel IQ anlayışı, zekayı, sabit, değişmez, değiştirilemez, niceliksel, ölçülebilir, tekil, gerçek yaşamdan soyutlanabilir ve öğrencileri sınıflandırmak için kullanılabilir bir kavram olarak algılamaktadır (Andreasen, 2005; Eren Yavuz, 2001; Öngören & Şahin, 2008; Saban, 2001). Ayrıca, geleneksel zeka ya da IQ tarzı zeka anlayışı, yalnızca matematik ve sözel becerilerin işlendiği yaklaşımla ve IQ testleri aracılığıyla insanları zeki olanlar veya zeki olmayanlar şeklinde iki sınıfa ayırmış, bir bireyin zeki olup olmaması hususunda IQ'nun tek ve değişmez belirleyici olduğunu ileri sürmüştür ve de bireylerin doğuştan zeki ya da zeki değil düşüncesini vurgulayarak, bu durumu değiştirecek hiçbir şeyin olmadığına da altını çizmiştir (Eren Yavuz, 2001; Saban, 2001).

Gardner'in çok boyutlu zeka kuramı. Geleneksel zeka anlayışına ya da IQ tarzı düşünmeye karşı çıkan Gardner (1983,1993, 2011) ise, Çok Boyutlu Zeka Kuramı adı altında zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını, bir başka ifadeyle, insanlardaki zekanın tek bir boyutta değil, çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Eren Yavuz, 2001; Gardner, 1999a; Saban, 2001).

Zekayı, bir veya daha çok kültürel çevre içinde değerli kılınan ürünler yaratma ya da problemler çözme yeteneği olarak tanımlayan Gardner (1993;

Hoerr, 2000), çoğulcu bir zihin anlayışı temelinde bütün insanların en azından sekiz (ya da dokuz) görece ayrı bilgi işleme düzeneğine ya da zekaya sahip bulunduğunu belirtmiştir (Gardner, 1999b; 1999c; 2006; 2011; Armstrong, 2009; Campbell, Campbell & Dickinson, 1999; Checkley, 1997). Bu zeka boyutları ya da kısaca zekalar,

- 1) Dilbilimsel (linguistic) zeka,
- 2) Mantıksal-matematiksel (logical-mathematical) zeka,
- 3) Uzaysal (spatial) zeka,
- 4) Müziksel (musical) zeka,
- 5) Bedensel-uyumlu hareketli (bodily-kinesthetic) zeka,
- 6) Kişilerarası (interpersonal) zeka,
- 7) Özsel (intrapersonal) zeka,
- 8) Doğacı (naturalist) zeka, şeklinde belirtilmiştir (Bademci, 2000; 2001).

Ayrıca, Gardner'ın (1999c, 2006) sonraki çalışmalarında sekiz buçuk zeka ya da büyük soruların zekası olarak tanımladığı varoluşsal (existential) zeka, dokuzuncu ve yeni olası zeka biçiminde gündeme taşınmıştır (Armstrong, 2000; 2009; Cianciolo & Sternberg, 2004; Gardner, 2011; Hoerr, 2000; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Gardner'ın (1983, 1993, 1995, 1999c, 2006, 2011; Checkley, 1997) Çok Boyutlu Zeka Kuramında ileri sürdüğü, başlangıçta yedi, sonrasında sekiz (son zamanlarda ise, olası dokuz) olan zeka boyutu ya da gücü, çeşitli kaynaklardan yararlanılarak aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır (Armstrong, 2000; 2009; Campbell, Campbell & Dickinson, 1999; Gardner, 1999b, 1999c, 2006; Hoerr, 2000).

Dilbilimsel zeka. Kelimeleri sözlü ya da yazılı biçimde etkili kullanma kapasitesini veya becerisini ya da kelimelerin düzen ve anlamına duyarlılığı içerir. Yazarlar, politikacılar, şairler, oyun yazarları, gazeteciler yüksek düzeyde bu zekayı sergilerler.

Mantıksal-matematiksel zeka. Sayıları etkili kullanma, çok sayıda hipotez üretme ve değerlendirme ve iyi biçimde mantıksal ilişkiler kurma ya da zinciri

oluşturma yeteneğini içinde bulundurur. Matematikçiler, bilgisayar programcıları, bilim insanları, muhasebeciler, mühendisler, bu zekayı güçlü bimde kullanırlar.

Uzaysal zeka. Görsel-uzaysal dünyayı doğru algılama ve bu algılar üzerine dönüşüm gerçekleştirme ya da bir nesneyi üç boyutlu bimde düşünme ve yeniden yaratma kapasitesini ihtiva eder. Pilotlar, gemiciler, mimarlar, ressamalar, bu zekayı kullanan insanlara örnek teşkil ederler.

Bedensel-uyumlu hereketsel zeka. Düşünce ve duygularını ifade etmede tüm vücudu kullanma ve ince ayar bedensel becerileri ustaca sergileme yeteneğini içinde bulundurur. Bu zekayı st düzeyde kullananlara örnek olarak, atletler, cerrahlar, oyuncular, heykeltraşlar verilebilir.

Müziksel zeka. Melodi, ton, ses perdesi ve ritme karşı duyarlı olma veya müziksel formları ayırt etme, algılama, dönüştürme ve gösterme kapasitesini içerir. Müzisyenler, besteciler, enstrüman yapanlar, hassas dinleyiciler, bu zekayı iyi bimde gösteren kişilerdir.

Kişilerarası zeka. İnsanlarla etkileyici bimde etkileşim içinde olma ve ruh hali, mizaç, niyet gibi hususlardan insanlar arasındaki farkları ve ilişkileri anlama yeteneğini içinde barındırır. Başarılı ğretmenler, dini veya siyasi liderler, satış elemanları ve terapistlerde bu zeka hayli gelişmiştir.

Özsel zeka. Kendi kendini doğru algılama ve tanıma ve bu doğrultuda kendi yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğini kapsar. Psikologlar, teologlar, filozoflar, bu zekası gelişkin kişilerdir.

Doğacı zeka. Çevredeki değişik türdeki hayvanları ve bitkileri tanıma ve sınıflandırma ve insan yapımı ve doğal sistemleri anlama yeteneğini içerir. Çiftçiler, botanikçiler, avcılar, marifetli bimde bu zekaya sahiptirler.

Varoluşsal zeka. İnsanların, yaşamın, ölümün, evrenin ve kaderin bilmeceleeri karşısında tavır alma ve mücadele etme eğilimini ve kapasitesini yansıtır. Bu zekanın somut örnekleri olarak akla gelen kişiler, filozoflar, dini liderler ve çok etkileyici devlet adamlarıdır (Gardner, 1999b, 2006).

MacGilchrist, Myers & Reed (2004), Gardner'ın (1983) ok boyutlu zeka kavramını ya da düşüncesini alarak, kurumlar bağlamında okullara uygulamışlar ve dokuz zekadan oluşan zeki okul düşüncesini ortaya koymuşlardır (Briggs ve

Sommefeldt, 2002). Gardner'ın (2006, 2011) çok boyutlu zeka kuramı, tek bir yapıdan değil, biri diğerinden görece bağımsız sekiz ya da dokuz yapıdan ya da zekadan oluşmaktadır (Sternberg & Sternberg, 2012). Gardner'ın (2011) işaret ettiği zekaların aksine, MacGilchrist, Myers & Reed'in (2004) zeki okulu meydana getiren dokuz zekası birbirlerine bağımlıdır ve bileşik halde faydanılmaktadır. Bununla birlikte, Gardner'da (2006) karmaşıklığın herhangi bir derecesindeki hemen hemen her kültürel rolün zekaların bir bileşimini gerektirdiğini, örneğin dansın, değişen derecelerde müziksel, uzaysal, kişilerarası ve bedensel-uyumlu hareketler ya da zekaları istediğini önemle vurgulamıştır. Çok boyutlu zeka kuramıyla ilgili olarak, bir zeki performans üretmede zekaların etkileşim içinde oldukları vurgusu, bazı diğer çalışmalarda da bulunmaktadır (Sternberg & Sternberg, 2012; Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008). Ayrıca, Gardner (2006), hemen hemen her kültürel rolün birkaç zeka ya da beceri gerektirdiğini, bir bireyin herhangi bir zekada üstün yetenekli olmasa bile, becerilerin ya da zekaların belli bir bileşimi veya karışımından dolayı bir alanda benzersiz şekilde göz doldurabileceğini ifade etmiş, dolayısıyla, bütünün parçalardan daha büyük olabildiğini de eklemiştir. Gardner'ın (2006) bu söylemine benzer şekilde, birbirlerine bağlı dokuz zekadan oluşan zeki okul düşüncesini öne süren MacGilchrist, Myers & Reed'e (2004) göre de, zeki okul, onun parçalarının toplamından daha büyüktür.

Yeni bilim. Zeki okul fikrinin inşa edildiği üç temel ya da kuramsal temelden diğeri olan yeni bilim, kaos kuramı, yaşayan sistemler kuramı, görelilik kuramı, kuantum fiziği, karmaşıklık kuramı, en yeni biyoloji ve en son beyin çalışmaları üzerine temellenen çeşitli düşünce, dil ve terimleri içerir; örneğin, bir zeki okulun temel özelliklerinden olan 'kendi kendini örgütlenme' düşüncesi veya 'yaşayan sistemler' ya da 'sistem düşüncesi' de 'yeni bilim' dahilindedir; bunun aksine, Newtoncu yaklaşım ise, eski ya da klasik bilim şeklinde ifade edilmektedir (bkz., Andreasen, 2005; Capra, 1996; Gleick, 1987; Holte, 1993; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Marshall & Zohar, 1997; McMaster, 1996; Ortacalar & Bademci, 2017; Posner & Raichle, 1997; Waldrop, 1992; Wheatley, 2006; Wolfe, 2001; Zohar, 1997).

Öğrenen örgüt. Zeki okul fikrinin inşa edildiği üç temel ya da kuramsal temelden üçüncüsü olan öğrenen örgüt/okul kurulması için ise, her biri büyük

önem taşıyan beş öğrenme disiplini işe koşulmaktadır; bunlar, kişisel ustalık (hakimiyet), paylaşılan vizyon (görme gücü), zihinsel modeller, takım öğrenmesi ve sistem düşüncesidir (bkz., Senge, 1990, 2006; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000, 2012; Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 1994) ve bu disiplinlerin, bazılarının doğrudan, bazılarının ise, dolaylı biçimde bir zeki okul ve de bir zeki okulun sahip olduğu dokuz zeka içinde var olduğu görülmektedir (Ortacalar & Bademci, 2017). Zeki okul düşüncesinin merkezinde de sürekli öğrenme yatmaktadır (Lunenburg, 2011; Lunenburg & Ornstein, 2012; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Ortacalar & Bademci, 2017).

Bir zeki okul, sistem olarak zeka ya da Gardner'ın (1983, 1993, 2011) çok boyutlu zekası, yeni bilim ve öğrenen örgüt/okul olmak üzere üç ayak ya da üç temel üzerine oturmaktadır ve her bir ayak ya da bileşen, birbirine bağımlı ve uyum içinde çalışmaktadır; asla gözden kaçırılmamalıdır ki, burada kuramsal çerçevesi önerilen bir zeki okul, sistem olarak zekanın, yeni bilimin ve öğrenen örgütün toplamından daha büyüktür (Ortacalar & Bademci, 2017).

İlgili Araştırmalar

Kitaplar, dergiler, akademik tezler, teknik raporlar ve bilgisayarla erişilen (ya da elektronik) veri tabanları (Educational Resources Information Center, ERIC gibi), bir araştırmanın konusuyla ilgili başlıca bilgi kaynaklarıdır (Merriam, 2009; Johnson & Christensen, 2012) ve bu araştırmanın konusu olan zeki okulla alakalı bazı bilgi ve bulgular da, kimi bilgi kaynaklarından yararlanılarak bu kısımda aktarılmaya çalışılmıştır.

Zeki okul konusunda ana kaynak olan MacGilchrist, Myers & Reed'in (1997, 2004) *The Intelligent School* isimli ve pek çok tekrar baskı (reprint) yapan kitapları, ilk defa 1997 yılında yayımlanmış ve bu zamana kadar, türlü bilimsel kitaplar ve makaleler de içinde olmak üzere, 400'ün üstünde ve önemli sayılan bir sayıda atıf almıştır (<https://eric.ed.gov/?id=ED434935>, en son, 14 Kasım 2017). Yapılan uzun süreli ve ayrıntılı alan yazın incelemeleri sonucunda, 400'ün üzerinde çok sayıda atıf alan bir çalışma ya da 'zeki okul' düşüncesinin doğrudan okullarda gerçekleştirilmesine dair yapılmış olan bir araştırmaya, Türkiye'de ve yurt dışında rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma, 'öncü bir çalışma' (Karasar, 1991)

olma durumundadır. Bir diğ er ifadeyle, bu çalışma; konusu, okullara inmesi ve de tüm süreciyle, Türkiye'deki *ilk*  alışma olmaktadır.

Bu çalışmanın konusu olan zeki okul ile doğrudan ilgili olan alan yazındaki birincil araştırma ise, Ortacalar & Bademci (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir: Nitel araştırma desenlerinden gömülü kuram (ya da kuram oluşturma) kullandıkları çalışmalarında Ortacalar & Bademci (2017), zeki okul düşüncesinin okullarda kolaylıkla uygulanmasına yönelik olarak büyük faydalar sağlayacağını ifade ettikleri bir kuramsal açıklama getirmişlerdir; zeki okul için kuram oluşturma üzerine 18 ay sürdürüldüğü belirtilen en son analiz süreci boyunca da, önce 9 olarak seyreden kategori sayısı, sonra birleştirilerek 5'e indirilmiş, en sonunda da 3'te tamamlanmıştır ve bunlar da, *sistem olarak zeka, yeni bilim, öğrenen örgüt* şeklinde ve zeki okul için oluşturulan kuramın temelleri (ya da bileşenleri) biçiminde, araştırmacılar tarafından ve literatürdeki çeşitli bilimsel kaynaklardan yararlanılarak isimlendirilmiştir.

Ayrıca, araştırma konusuyla ilgili olarak bazı bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiler  zetlererek aşağıda sunulmuştur.

Okullarda veya yüksek okullarda ya da fakültelerde etkili öğrenme, öğretme, ilerleme ve gelişime yönelik başarılı bir değişim ya da değişim yönetimi için zeki okulu oluşturan dokuz zekanın uygulanır olmasına dikkat çeken Briggs & Sommefeldt (2002), ayrıca dokuz zekayı da çalışmalarında tanıtımışlardır.

Caldwell & Spinks (1998), okul reformunda yeni gündem başlığı altında zeki okulu oluşturan dokuz zekayı ve içeriğini, bir zeki okul onun parçalarının toplamından daha büyüktür vurgusu ile eserlerinde sunmuşlardır.

Busher (2006) ise, okullarda anlamlı değişime öncülük etme hususu altında takdim ettiği zeki okulu oluşturan dokuz zekanın, okullarda ihtiyaç duyulduğuna da vurgu yapmıştır.

2020 yılı ve ötesinde okulların geleceğine yönelik yaptđđı çalışmasında Caldwell (2000), birinci sınıf ya da dünya çapındaki okullarda profesyonellikte yenilik  nerildiğine işaret etmekte ve zengin bir profesyonelliğin ise, bir zeki okulda apaçık var olduğunu belirtmekte ve bir zeki okuldaki profesyonellerin de dokuz zekaya sahip olduğunu ifade etmektedir.

Gelişen bir okulun güçlü bir özelliğinin öğrencilerin katılımı ve başarısı üzerine odaklanmak olduğunu belirten Craft (2000), bu hususla bağlantılı olarak da kurumsal zeka düşüncesine işaret etmiş ve bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın da ne olduğunu açıklamıştır.

Öğrenen örgütler olarak okullara işaret eden O'Donoghue & Clarke (2010) ise, Senge'nin (1990) beş disiplini ile bir zeki okulu oluşturan zekalar arasında çeşitli bağlantılar kurmuştur.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama süreci, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirliğe yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, durum çalışmasıdır ve durum çalışması (case study), nitel araştırmanın temel ya da ana bir biçimi veya türü olarak belirtilmektedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Gall, Gall, & Borg, 2007; Merriam & Tisdell, 2016; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Yin, 2003a).

Bir durum çalışması, sınırlandırılmış bir sistemin ayrıntılı ve derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Creswell, 2007; Merriam, 2009). Sınırlandırılmış bir sistem ise, tek bir varlıktır, çevresinde sınırlar olan bir birimdir; bir başka ifadeyle, araştırılacak şeyin etrafının -örneğin, zaman ve mekan ile- çitle çevrilmesidir. Bu bağlamda, bir durum (örnek olay), bir fenomenin örneği olan bir kişi, bir program, bir grup (ya da öğrencilerin bir grubu), bir kurum, bir örgüt, bir eylem, bir süreç, bir olay, bir kavram, bir topluluk, bir ulus veya özel bir politika da olabilir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Creswell & Poth, 2018; McMillan & Schumacher, 2006; Merriam, 2009; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Adelman, Jenkins, & Kemmis'e (1983) göre, sınırları besbelli olan sınırlandırılmış bir sistemin ya da bir durumun en açık örnekleri ise, tek bir öğretmen veya tek bir okul ya da yenilikçi bir programdır (Merriam, 2009 ile Zuber-Skerritt, 2012'den aktarılmıştır). Stake'de (2006), okulların, gözünde canlandırılması kolay gerçek şeyler sundukları için durum (örnek olay) olabildiğinin altını çizmiştir. Başka bir söyleyişle, bir durum, bir okul olabilir (Savin-Baden & Howell Major, 2013) ve bu çalışmadaki "durum" da bir okuldur.

Araştırmanın Örnekleme

Durum çalışmalarında örnekleme, amaçlıdır (Flick, 2014). Bu çalışmada da amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme ile doğrulayıcı ve yanlışlayıcı durum örnekleme kullanılmıştır (Gall, Gall & Borg, 2007; Marshall & Rossman, 2006; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1987, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda, her bir örnekleme stratejisi farklı amaçlar gütmektedir ve

birden fazla örnekleme stratejisi ya da yöntemi de aynı anda kullanılabilmekte veya gerek duyulduğunda, başlangıç aşamasında olmadığı halde yeni örnekleme stratejisi ya da yöntemi de her an uygulamaya konulabilmektedir. Tüm bunları yapmanın amacı, çalışılan durum ya da durumlarla ilgili daha zengin, betimsel ve derinlemesine bilgiye dayalı bir veri seti meydana getirmektir (Patton, 1987, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Ölçüt örneklemede, ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilmektedir; örneğin, 10 günden fazla devamsızlığı olan öğrenciler bir çalışmanın örneklemini meydana getirebilmekte ve 10 günden fazla devamsızlık da örneklem ölçütü olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Örneklem ölçütü olarak, ödül ya da başarıyı alan durum çalışmaları da bulunmaktadır (Andreasen, 2005). Zeki okul modelinde de, başarılı okulların dokuz zekaya sahip olduğunun altı çizilmektedir (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Bu açıklamalar doğrultusunda, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının varlığının ne şekilde olduğunun ortaya çıkarılmasının istenilmesi amaçlandığından araştırmacının örneklemini de, 2014-2015 ile 2016-2017 öğretim yıllarında TEOG sınavlarında ilçe birincilikleri ve il ikincilikleri dereceleriyle önemli başarılar elde eden, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi Şehit Yunus Baykal Ortaokulu (okul yöneticileri ve öğretmenleri) oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, önemli başarılarla sahip olan adı geçen ortaokulda, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının varlığının ne şekilde olduğuna ilişkin ortaya çıkan örüntülerin ya da düşüncelerin kontrol edilmesi ya da teyit edilip, edilmemesi veya farklılıkların ortaya çıkarılması amacıyla, doğrulayıcı ve yanlışlayıcı (aykırı) durum örnekleme de, ölçüt örnekleme ile birlikte aynı anda ya da ardışık biçimde kullanılmıştır (Creswell, 2012; Patton, 1987, 2002). Doğrulan veya doğrulanmayan bulguların ya da düşüncelerin kontrolü veya sınırlarının belirlenmesi ya da değerlendirilmesi için ilgili alanyazından (Patton, 2002) yararlanılmıştır.

Örneklem büyüklüğü, nitel araştırmalarda örnekleme stratejisi belirleme kadar önemli olan bir karardır, ancak örneklem büyüklüğü, nitel araştırmalardaki belirsizliğin en net olarak görüldüğü de bir yerdir ve örneklem büyüklüğü belirlemeye yönelik kesin bir kural da bulunmamaktadır (Creswell, 2007; Patton, 2002). Örneğin, McMillan & Schumacher (2006), nitel araştırmalarda amaçlı

örneklem için 1 ile 40 arasında veya daha fazlası bir sayı önerirken, Creswell'de (2012), bazı durumlarda tek bir kişi veya tek bir mekan ya da yer ile çalışılabildiğini, bazı durumlarda ise, bu sayının 1 ile 2'den, 30 ile 40'a kadar değişebileceğini ifade etmiştir. Patton (2002) ise, nitel araştırmaların bazen amaçlı seçilen tek bir durumla derinlemesine yapıldığını belirtmiştir.

Creswell (2002), nitel araştırmalarda durum çalışması modeli için minimum örneklem büyüklüğünün 3 ile 5 katılımcı olmasını tavsiye etmiştir (aktaran, Onwuegbuzie & Collins, 2007). Durum çalışmalarında, kimleri araştırmaya dahil edeceğine karar veren kişi ise, araştırmacıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Modeli durum çalışması olan bu araştırmanın örneklem büyüklüğü ya da katılımcı sayısı ise, 15 katılımcı veya bireyden meydana gelmektedir; araştırmanın durumunu veya tek bir analiz birimini (Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003b, 2009) ya da örneklemi oluşturan Şehit Yunus Baykal Ortaokulunda, araştırma başlamadan önce araştırmacı tarafından tüm öğretmenlerle toplantı yapılmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılma talebi iletilmiş, sonrasında öğretmenlerin önerisiyle her zümreden (örneğin, matematik dersi zümresi gibi) kendisini ve düşüncelerini iyi ifade eden bir kişinin katılımcı olmasına karar verilmiştir. 11 kişi çalışmaya katılmış, bunun yanı sıra farklı zümrelerden olup araştırma sürecinin içinde olmak isteyen gönüllü 2 öğretmen de katılımcılar arasına dahil edilmiş, okulun, yani kurumun bütünü [bütüncül] tek bir durum olarak çalışıldığından 2 okul yöneticisinin de örneklem alınmasıyla katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü 15 olarak belirlenmiştir. Bu sayı ise, örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken veri miktarı gibi ilkeler (Yıldırım & Şimşek, 2006) göz önünde tutulduğunda, okulun tüm öğretmen ve yönetici mevcudunun yaklaşık yarısını oluşturan önemli bir büyüklüktedir.

Veri Toplama Süreci

Görüşme, gözlem ve doküman (ya da doküman incelemesi), nitel araştırmalarda veri toplamada kullanılan teknikler (Merriam, 2009) veya yöntemler (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006; Marshall & Rossman, 2006; Maxwell, 2013; Saldaña, 2011) ya da prosedürler (Creswell, 2003) şeklinde belirtilmektedir. Durum çalışmaları da, veri toplamada, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi veya analizi yöntemlerine yaslanır (Denzin & Lincoln, 2005). Durum çalışmalarında da işe koşulan bu yöntemlerden en yaygın kullanılanlarından biri ise, görüşmedir

(Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006) ve bu çalışmada da görüşme, temel veri toplama yöntemidir. Görüşmenin yanı sıra, gözlem ve doküman incelemesi veri toplama yöntemleri kullanılarak veri kaynaklarında 'çeşitleme' veya 'üçgenleme' (triangulation) ya da *veri üçgenlemesi / çeşitlemesi* (Gall, Gall & Borg, 2007; Patton, 2002; Robson & McCartan, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003b; 2009; 2012) gerçekleştirilmiştir; ayrıca, veri toplamının bir parçası olarak üçgenlemede iki ya da daha çok veri kaynağı kullanılabilir (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006; Wiersma & Jurs, 2005).

Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların görüşlerine yönelik veriler görüşme formu ya da kılavuzu yaklaşımı (Patton, 1987, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2006) ile elde edilmiştir. Sondalarla (probes, Patton, 2002) ve alternatif sorularla zenginleştirilmiş ve toplam 7 sayfadan oluşan görüşme formu (EK B) hazırlandıktan sonra, Ankara ve Ankara dışındaki üniversitelerde görev yapan ve nitel araştırma hususunda deneyimli iki öğretim üyesinin de formla ilgili [uzman] görüşüne başvurulmuştur. Görüşmelerin tümü de araştırmanın örneklemini oluşturan Şehit Yunus Baykal Ortaokulundaki teknoloji ve tasarım dersliğinde ve mesai saatleri içerisinde eğitim-öğretim aksatılmadan yapılmış ve görüşmeler, 24 Ekim 2016 ile 30 Aralık 2016 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Görüşme formundaki görüşme sorularının bütününe ve görüşme sürecinde ortaya çıkan ek soruların tamamına yönelik tüm katılımcıların görüşleri veya yanıtları, toplam 58 oturumda toplanmıştır: Görüşmeciler veya katılımcılar, EK B'de sunulan görüşme formundaki soruların tümünü de programlarındaki boş ders saatlerinde yanıtlamışlar, bazı katılımcıların yanıtlarının ya da görüşlerinin alınması 2 oturumda bitirilmişken, verdikleri geniş bilgi ve ayrıntılı cevaplardan dolayı da bazı katılımcıların görüşlerinin alınması 9 oturumda tamamlanmıştır. Görüşme verilerinin kaydedilmesi dijital 'ses kayıt' (Merriam, 2009; Patton, 2002) cihazıyla gerçekleştirilmiş olup, bazı zamanlarda not alma yoluna da (Patton, 2002) gidilmiştir. Görüşmelerin başlangıcında, tüm görüşmecilerden ses kaydı yapılmasına ilişkin gerekli onaylar alınmıştır.

Ayrıca, örneklemini oluşturan okulda, katılımcılarla yapılan görüşmelerin yanında, Ankara ve Ankara dışındaki üniversitelerde görev yapan ve nitel araştırma hususunda deneyimli iki öğretim üyesinin de uzman görüşüne de başvurularak tamamlanmış olan ve EK C'de sunulan 'gözlem formu' (Merriam,

2009; Yıldırım & Şimşek, 2006) ile de gözlemler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı başlangıç ve bitiş tarihi aralıklarında sürdürülen gözlemler, not almanın (Merriam, 2009; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006) yanı sıra, fotoğraflar ve video çekimleri yolu ile de kaydedilmiştir. Başkaca, araştırmacının amacı ve örnekleme alınan kurum dahilinde çeşitli yazılı ve görsel materyaller gibi değişik dokümanlar da elde edilmiş ve tüm dokümanlar için de “şekil” terimi kullanılmış (Merriam, 2009) ve de “Şekil 1”, “Şekil 2” biçiminde de numaralandırılmıştır.

Alan notları. Araştırma yapılan Şehit Yunus Baykal Ortaokulu, Eskişehir’in en merkezi yerlerinden biri olan Odunpazarı ilçesindedir ve okul, araçla, il ve ilçe merkezine 5-10 dakikalık mesafede yer almaktadır. A ve B blok olmak üzere iki ayrı bağımsız binadan oluşan okul, içinde ağaçların da olduğu geniş bir bahçe içinde konumlanmıştır.

Okulda, 21 derslik, 1 fen laboratuvarı, 1 bilişim teknolojileri sınıfı, 1 teknoloji ve tasarım atölyesi, 1 çok amaçlı salon, 3 yönetici odası ve 1 öğretmenler odası bulunmaktadır. Ayrıca, B blok binası giriş katında okul kantini de yer almaktadır. Okul binaları dahilindeki tüm bölümler, eğitim öğretim faaliyetleri için kullanılmaktadır, dolayısıyla, ekstra yapılacak herhangi bir çalışma ya da şartların zorlanması ile yeni bir derslik açılması durumunda, okulun fiziksel kapasitesinin yetersiz kalacağı da söylenebilir. Okulda dersliklerin ve atölyelerin her birinde etkileşimli tahtalar mevcuttur ve bu tahtaların fiber internet bağlantıları da tamamlanmıştır. Dersliklerden ayrı olarak, atölyelerin ve laboratuvarların olması öğrenciler için önemli avantajlar sağlarken, bina içinde veya dışında kapalı bir spor salonunun olmaması da, sportif faaliyetlerinin yürütülmesi aşamasında bir takım ciddi sıkıntılar yaratmaktadır.

Okul, 38 öğretmen ve 3 yönetici olmak üzere, oldukça genç ve tecrübeli insanlardan oluşan 41 kişilik bir eğitim kadrosuna sahiptir. Okuldaki öğretmenler, eğitim ve öğretme konusundaki yenilikleri takip etme ve değişime ayak uydurma konusunda isteklidirler. Okulun eğitim kadrosundaki 7 kişi, yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış veya tamamlamak üzeredir. Ayrıca, okulda öğrencilerle birlikte proje çalışmaları yapan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır ve 2 öğretmen, yaptıkları proje çalışmaları sonucunda, eTwinning ulusal kalite etiketi ile ödüllendirilmiştir (bkz. Şekil 4, 5). Bunun yanı sıra, okulda bazı öğretmenler ile yöneticilerin hazırladıkları Avrupalılaştan öğretmenler, bilişen beyinler isimli

Erasmus+ projesi de kabul edilmiştir ve bu kapsamda öğretmenler ve yöneticiler, 2 İspanya, 1 Hollanda ve 1 Portekiz olmak üzere farklı konularda eğitim almak üzere, 4 ayrı hareketlilik gerçekleştirmişlerdir (bkz. Şekil 6).



Şekil 4. Türkiye Cumhuriyeti'nin önsözü: Çanakkale Zaferi isimli eTwinning projesiyle alınmış olan eTwinning ulusal kalite etiketi ödülü.



Şekil 5. Atatürk'ün eğitim gördüğü okullar isimli eTwinning projesiyle alınmış olan eTwinning ulusal kalite etiketi ödülü.

Okuldaki sosyal boyut gözleendiğinde, öğretmenler arasındaki küçük gruplarda iletişim, çok daha güçlüdür, ancak, oluşturulan bu grupların birbirleriyle iletişimlerinin de varlığı söz konusudur. Bir grupta yer alan kişi/kişiler, diğer gruplardaki kişi/kişilere karşı saygılıdır ve gerektiği zamanlarda ya da iyi veya kötü günlerde bir arada olmayı başarabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olabilecek, ders içi araç-gereç ve materyal paylaşımında öğretmenler arasında güçlü bir meslektaş dayanışması da mevcuttur.

Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişki, mesafelidir ve karşılıklı saygı içerisinde yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin okuldaki başarıyı artırmak için yüksek düzeyde çaba ve girişimlerinin olduğu da dikkat çekici bir husustur. Okuldaki öğretmenlerin, öğrencilere karşı ilgili ve sıcak, öğrencilerin ise, öğretmenlere saygılı oldukları görülmektedir. Öğrenciler, teneffüslerde ya da öğle aralarında, tereddüt etmeden, soru sormak ya da paylaşımda bulunmak için öğretmenlerle rahat bir şekilde görüşebilmektedir. Aynı zamanda yönetici oda kapılarının çoğunlukla açık olması, herhangi bir durumda öğrencinin yöneticilere erişebildiğini de göstermektedir.

Okulda çok çeşitli bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yürütüldüğü gözlenmektedir. Bunlar, TUBİTAK 4006 Bilim Fuarı sergisi (bkz. Şekil 7, 8, 9), eTwinning projesi olarak yürütülen değerler eğitimi etkinlikleri (bkz. Şekil 10, 11, 12, 13, 14), resim sergileri (bkz. Şekil 15, 16), teknoloji ve tasarım sergisi, uzay sergisi (bkz. Şekil 17, 18), lise tanıtım gezileri, belirli gün ve haftaların kutlamaları vb. olduğu söylenebilir.



Şekil 7. TUBİTAK 4006 Bilim Fuarı kapsamında, araştırma yapılan okul öğrencilerinin hazırladığı bir proje örneği, http://shyunusbaykal.meb.k12.tr/icerikler/tubitak-4006-bilim-fuarimiz-sergiye-acildi_3290947.html, adresinden Şubat 2018'de alınmıştır.



Şekil 19. Okul masa tenisi takımının Muğla ilinde yapılan Anadolu yıldızları ligi, ana lig müsabakalarında almış olduğu başarı belgesi.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcı öğretmenler ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde, katılımcıların çoğunun sakin ve rahat bir tavır içinde oldukları gözlenmiştir. Katılımcıların bazıları, görüşme başlangıcında biraz heyecanlı olsalar da, görüşmenin ilerleyen zamanlarında bu duygu durumlarından sıyrılmışlardır. Katılımcıların pek çoğunun soruları büyük dikkatle dinlediği ve soruları düşünerek, samimi ve içtenlikle cevapladıkları görülmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcıların birkaçı, sorulan bazı sorulardaki içeriğin okulda var olmadığını söyledikten sonra, *“aslında, bu, okulumuzda olsaymış, iyi olurdu, bunun olması ya da yapılması için kurul toplantısında öneri olarak sunacağım”* ya da *“bu yöndeki eksikliği fark ettirdiğiniz için teşekkür ederim”* biçimlerinde dikkat çekici ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca, katılımcıların bazılarının sorulan görüşme sorularına yönelik olarak *“bu soruların sorulması, bizlerin de özeleştiri yapmasını sağladı”* şeklindeki ifadeler kullandıkları ve kendilerini de açık yüreklilikle eleştirdikleri gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Durum çalışması, nitel araştırmadaki temel model ya da yaklaşımlardan biridir (Flick, 2014; Lichtman, 2010) ve durum çalışması ile nitel araştırma hususlarında önde gelen isimlerden olan Merriam’a (1998; 2009; Merriam & Tisdell, 2016) göre, durum çalışmaları dahil tüm nitel veri analizleri öncelikli olarak *tümevarımsal* ve *karşılaştırmalıdır*; kategorilerin son halini desteklemeye yönelik daha fazla kanıt aranması ise, *tümdengelimse*dir. Nitel araştırmalarda veri analizinin araştırma sorularını cevaplamak için kullanılan bir süreç olduğuna işaret

eden Merriam (2009), nitel veri analizi için Glaser & Strauss (1967/2006; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998) tarafından önerilmiş olan *sürekli karşılaştırma yönteminin* kullanımı vurgulamış, sürekli karşılaştırma yönteminin tümevarımsal ve karşılaştırmalı olduğuna da dikkat çekmiştir. Gall, Gall & Borg'da (2007), durum çalışması yorumsal veri analizinde sürekli karşılaştırma yönteminin kullanılmasının altını çizmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada da verilerin analizi için 'sürekli karşılaştırma yöntemi'nden (Lichtman, 2010; Robson & McCartan, 2016) yararlanılmıştır.

Görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak verilerin elde edilmesinin sonrasında, tüm veriler bir araya getirilmiştir (Merriam, 2009). Görüşmecilerle yapılan ses kayıtları kelimesi kelimesine araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu işlemde Microsoft Office Word kelime işleme programından ya da yazılımından (Merriam, 2009) yararlanılmıştır; görüşmecilerden elde edilen veri seti, 1,5 satır aralığı ve Arial yazı tipi ve 12 yazı tipi boyutunda, toplam 461 sayfadan oluşmuştur; aynı işlem, gözlem formu ve not alma yoluyla kaydedilen veriler için de gerçekleştirilmiş, tüm veri seti ise, 6 sayfadan meydana gelmiştir. Gözlem formu ve eklerde de sunulan çeşitli dokümanlar yoluyla edinilen veriler, görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek, çürütmek ya da alternatif açıklamalar getirmek, bir diğer ifadeyle verilerin tutarlılığını karşılaştırmak amacıyla (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006) kullanılmıştır.

Veri analizinin amacı, araştırma sorularına cevaplar bulmaktır ve bu cevaplar, kategoriler ya da temalar veya örüntüler ya da bulgular şeklinde de adlandırılmaktadır; bir başka söyleyişle, kategori oluşturma, veri analizidir (Merriam, 2009). Bu çalışmada, veri setlerine yönelik kategori veya tema oluşturmak, bir diğer ifadeyle veri setleri içinde kavramsal kategoriler bulmak ya da verileri kategorilemek için *açık kodlama* ve açık kodları grupta ya da açık kodlama süreci boyunca geliştirilen kategorileri bir araya getirmek için ise, *eksen kodlama* ya da analitik kodlama gerçekleştirilmiştir (Corbin & Strauss, 1990; Merriam, 2009; Richards, 2005; Robson & McCartan, 2016; Silverman, 2006). Açık kodlama, birinci çevrim/safha/düzey kodlama ve eksen kodlama ise, ikinci çevrim/safha/düzey kodlama olarak da isimlendirilmektedir (Merriam, 2009; Saldaña, 2013; Savin-Baden & Major, 2013) ve bu araştırmada da olduğu gibi,

Çalışılan fenomen ya da olayı araştırmak veya betimlemek ile ilgilenildiyse, analiz burada, yani birinci ve ikinci safhayla ya da aşamayla, tamamlanmaktadır (Robson & McCartan, 2016). Bu noktada hatırlanmalıdır ki, bir kod; bir kelime, birkaç sözcükten oluşan ifade, bir cümle, bir yorum, bir paragraf veya metnin birkaç sayfası uzunluğunda olabilir (Gall, Gall & Borg, 2007; Merriam, 2009; Robson & McCartan, 2016). Araştırma sorusuna verilen cevapların veya temaların adlandırılması için ise, iki kaynak birlikte kullanılmıştır. Bunlar, literatür ile araştırmacıdır (Merriam, 2009).

Nitel araştırmacılar sayılara düşman değildir (Richards, 2005). Bununla birlikte, nitel araştırmacıların sayılarla uğraşmadığı ve uğraşmayacağı şeklinde mitler (hayali şeyler) de bulunmaktadır (Sandelowski, 2001). Oysaki sayılar nitel araştırmanın ayrılmaz bir parçasıdır ve nitel çalışma sonuçlarının birçoğu örtük bir nicel bileşene sahiptir (Maxwell, 2010, 2013; Sandelowski, 2001). Ayrıca sayılar, durum çalışmalarından genelleme yapmaya yardım edebilir ve nitel veri sunumlarının ve iddiaların ikna ediciliğini ve inandırıcılığını çoğaltabilir (Seale, 2000). Nitel araştırma bulguları, düz yazı, drama, şiir, kurgu, aforizmalar, hikayeler yazma, sohbetler, komedi, hiciv, görsel metinler, mektuplar vb. olarak çok çeşitli türlerde sunulur (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016; Richardson & St. Pierre, 2005). Alternatif olarak nitel araştırma bulguları, frekanslar, yüzdeler veya ki-kare analizi gibi çıkarımsal istatistikler şeklinde nicel olarak da sunulabilir (Bryman & Burgess, 2002; Glesne, 2011; Grbich, 2007, 2013; Sandelowski, 2001; Onwuegbuzie & Daniel, 2003; Schreier, 2014; Yıldırım & şimşek, 2006, 2016). Ayrıca, nitel çalışma bulguları, 'bazı', 'genellikle', 'nadir', 'sıklıkla', 'çoğu', 'yüksek', 'orta', 'düşük' benzeri basit sayısal sonuçlara işaret eden çeşitli yarı-istatistiksel (quasi-statistics) ifadelerle de rapor edilebilir (Bryman, 2012; Gall, Gall, & Borg, 2007; Hammersley, 2000; Maxwell, 2010, 2013; Onwuegbuzie & Daniel, 2003; Ratcliffe, 2004; Seale & Rivas, 2012). Nitel araştırma verilerinden elde edilen bulgular ya da temalar, 'yok' ve 'var' ya da 'yok', 'orta düzeyde var' ve 'yüksek düzeyde var' gibi miktar ifadeleriyle de aktarılabilir (Gall, Gall, & Borg, 2007; Miles & Huberman, 1994; Miles, Huberman, & Saldaņa, 2014). Çoğu gözlemsel durum çalışmalarındaki en büyük hatalardan biri, sonuçların yarı-istatistiksel temelini belirginleştirme hususundaki başarısızlıktır (Becker'dan aktaran Maxwell, 2013). Nitel araştırmalarda sayıların veya yarı-istatistiksel ifadelerin kullanılması,

bulguların geçerliğini artıran ve araştırmanın kalitesini güvence altına alan bir stratejidir (Gall, Gall, & Borg, 2007; Maxwell, 1996, 2013; Seale, 2000).

Zeka alanlarında ve alt boyutlarında sözü edilen zeki okul özelliklerinin araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler tarafından araştırma yapılan okulda ne düzeyde varlık gösterdiğini ortaya koyabilmek için bu özellikler hakkında görüşlerini dile getiren öğretmenlerin ve yöneticilerin sayısına göre bir gruplama yapılmıştır. Elde edilen veriler; zeki okul özelliklerinin varlığına işaret eden ve bunu dile getiren araştırma örneklemindeki bireyler (öğretmen ve yöneticiler) 1 ile 5 arasında ise bu özelliklerin araştırma yapılan okulda “düşük düzey”de görülmekte olduğu; 6 ile 10 birey arasında ise “orta düzey”de görülmekte olduğu; 11 ile 15 birey arasında ise “yüksek düzey”de görülmekte olduğu biçimde yorumlanmıştır.

Alanyazında, Microsoft Office Word ya da Excel gibi kelime işleme veya tabloları programlarının, pek çok nitel veri analizi için yeterli olduğu belirtilmektedir (Hahn, 2008; Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016; Ruona, 2005) ve bu çalışmada da, nitel verileri analiz etmek için Microsoft Office Word ve Excel ile Adobe Acrobat yazılımlarından yararlanılmıştır (Bademci & Ortacalar, 2017; Hahn, 2008; Ruona, 2005).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir nitel araştırmanın bulguları, görüşme, gözlem veya dokümanlar vasıtasıyla toplanan verilerden türetilmiştir (Merriam, 2009). Bir nitel araştırmada geçerlik, bulguların doğruluğuna işaret eder ve bulguların geçerliği ifadesi de, bağlam, katılımcılar ve araştırma modeli üzerine temellenen bulguların inandırıcılığını sağlamak için araştırmacıların stratejiler kullandıkları anlamına gelir. Veri analiz sürecinden ortaya çıkan bulgular, katılımcıların deneyimlerinin ve toplanan verilerin inandırıcı ve doğru temsilleri veya gösterimleri olmalıdır (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006; Creswell, 2007; Plano Clark & Creswell, 2015). Dolayısıyla, nitel araştırmalarda ya da durum çalışmalarında, nitel verinin doğasını ve nitel veri analiz sürecini vurgulayan bulguların geçerlenmesi (ya da geçerliği) için de, çok çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Creswell, 2003, 2007; Gall, Gall & Borg, 2007; McMillan & Schumacher, 2006; Merriam, 2009; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Plano Clark & Creswell, 2015). Bununla birlikte, bir grup geçerlik stratejisini de tanıttığı çalışmasında Creswell (2007), herhangi bir

nitel çalışmada, nitel araştırmacıların, nitel araştırmanın veya yaklaşımın türüne bakmaksızın geçerlik stratejilerini kullanmalarını ve geçerlik stratejilerinden en az ikisiyle meşgul olmalarını ve de geçerlik stratejilerini kendilerinin seçmeleri gerektiğini de ifade etmiştir. Bu durum çalışmasında ise, bulguların geçerliğini sağlamak için yedi ayrı geçerlik stratejisi işe koşulmuştur:

1) Bir nitel araştırmada bulguların geçerliğini artırmanın belki de en çok bilinen ve yaygın kullanılan stratejisi, *üçgenlemedir* (Merriam, 2009; Robson & McCartan, 2016) ve bu durum çalışmasında da, görüşmenin yanı sıra, gözlem ve doküman incelemesi veri toplama yöntemleri kullanılarak *veri üçgenlemesi / çeşitlemesi* (Gall, Gall & Borg, 2007; Patton, 2002; Robson & McCartan, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003b; 2009; 2012) gerçekleştirilmiştir.

2) Araştırma bulgularını tartışması ve değişik sorular sorması için, araştırmanın dışında olan ve başka bir üniversitede görev yapan nitel araştırma hususunda da uzmanlaşmış bir öğretim üyesiyle yapılan çeşitli araştırma sorgulama oturumları aracılığıyla *uzman incelemesi* ya da *sorgulaması* da sağlanmış ve geçerlik artırılmıştır (Creswell, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2006; Guba, 1981; Johnson & Christensen, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2006).

3) Çalışmanın niteliğini değerlendirmek için, bir başka ifadeyle hem süreç hem de ürünü incelemek ve de araştırma soruları, veriler ve bulgular arasında anlamlı bağlantılar kurmak ve doğruluğunu belirlemek üzere, biri öğretim üyesi, biri de bilim uzmanı olan ve nitel araştırma ile durum çalışmaları konularında uzmanlaşmış iki ayrı *dış denetçi* aracılığıyla, geçerliği arttırmak üzere *dış denetim* stratejisi işe koşulmuştur (Creswell, 2007; Gall, Gall & Borg, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2006; Johnson & Christensen, 2008; Merriam, 2009; Savin-Baden & Howell Major, 2013). Bir dış denetçi, eleştirici bir arkadaş, bir yönetici ya da okul müdürü, mezun bir öğrenci veya bir uzman olabilir (Gay, Mills & Airasian, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2006).

4) Katılımcıların ifadelerinden ve belgelerden doğrudan ve de harfi harfine alıntılarının yapılması sağlanarak *katılımcı dili* ya da *gerçekçi raporlama biçimi* stratejisi, geçerliği artırmak için hayata geçirilmiştir (Gall, Gall & Borg, 2007; Johnson & Christensen, 2008; McMillan & Schumacher, 2006).

5) Ayrıca, araştırmada kullanılan veri toplama, analiz ve yorumlama yaklaşımlarının ve *yöntemlerinin yoğun tanımlamaları* ile de geçerlik artırılmıştır (Krefting, 1991; Savin-Baden & Howell Major, 2013).

6) Katılımcılarla olan görüşmelerde elektronik (dijital) üst düzey kalitede ses kaydı yapılması ve verilerin bazı fotoğraflar ve video çekimleri yollarıyla da toplanması, çalışmadaki bulguların geçerliğinin artırılması için kullanılan ve *mekanik veri kaydı* olarak da adlandırılan bir başka stratejidir (Gay, Mills & Airasian, 2006; McMillan & Schumacher, 2006).

7) Araştırmacı, durum çalışması bulgularının geçerliğini artırmak üzere, çalışılan durumla ve veri kaynaklarıyla olan etkileşim süresini yaklaşık 24 ay gibi çok süren bir zamana genişleterek ve oldukça büyük sayıdaki katılımcıyla çok uzun süreli görüşmeler gerçekleştirerek, *uzun süreli etkileşim* ya da *katılım* stratejisini de uygulamaya dökmüştür (Creswell, 2007; Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993; Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmacıların bulguların kalitesini iletmek için kullandıkları bir diğer terim ise, bulguların tutarlılığına işaret eden güvenilirliktir (Merriam, 2009; Plano Clark & Creswell, 2015). Bu durum çalışmadaki bulguların güvenilirliğini sağlamak için de 1) veri *üçgenlemesi* / *çeşitlemesi*, 2) *dış denetim* ve 3) *uzman incelemesi* stratejileri işe koşulmuştur (Creswell, 2003, 2007; Merriam, 2009; Robson & McCartan, 2016; Ward & Street, 2010) ve bu stratejiler, yukarıda açıklanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, verilerden türetilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Durum çalışmaları da dahil nitel araştırmaların rapor edilmesinde, bir diğer söyleyişle nitel araştırmalarda bulguların raporlaştırılmasında standart veya belirli bir format ya da biçim yoktur. Bunun yanı sıra, raporda kullanılan dil de, bilimsel, akademik, popüler ya da kişisel olabilir veya geleneksel olmayan ve yaratıcı çok çeşitli yazma biçimleri de kullanılabilir. Bu araştırmada ise, bilimsel dilin kullanımı tercih edilmiştir; ayrıca, hatırlatılması amacıyla araştırmacının problem ve alt problemleri aşağıda yinelenmiş ve bu bölüm, çoğu nitel araştırmalarda olduğu ve nitel araştırmacıların yaptığı üzere, temalar etrafında düzenlenmiş ve oluşturulmuştur (Merriam, 1998, 2009; Creswell, 2007; Creswell & Poth, 2018; Johnson & Christensen, 2008; Miles & Huberman, 1994; Neuman, 2006; Richardson & St. Pierre, 2005; Rudestam & Newton, 2007; Sandelowski, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamındaki katılımcılardan elde edilen verilerden türetilen bulgular ya da temalara ilişkin olarak, literatürden destekli biçimde diğer araştırmacıların çalışmalarıyla irtibatlar kurulmuş ve ilgili çeşitli kaynaklar gösterilmiştir (Burnard, 2004; McMillan & Schumacher, 2006; Merriam, 2009). Yine bu bölümde, katılımcılardan elde edilen verilerden, bir diğer açıklayıcı ifadeyle katılımcılarla yapılan görüşmelerden, doğrudan ve kelimesi kelimesine aktarımlar yapılmış (Merriam, 2009) ve bu aktarımlar da *eğik* yazı tipinde ve 11 yazı tipi boyutunda gösterilmiştir. Araştırmaya katılan tüm bireylere yönelik olarak katılımcı ifadesi kullanılmış (Christensen, Johnson & Turner, 2015), ayrıca, görüşmelerin oturumları belirtilmiş, katılımcıların kimlikleri ise, 'öğretmen A', 'yönetici A' şeklinde gizlenmiş veya maskelenmiştir (Creswell, 2007; Merriam, 2009); katılımcılardan yapılan kelimesi kelimesine doğrudan aktarımlarda, sözcük ya da tümcelerin gerekli kısımları alındığında ... biçiminde üç nokta noktalama işareti konulmuş, cümle düşüklüklerinin ortadan kaldırılarak metnin daha rahat takip edilmesini sağlama gibi sebeplerden dolayı, araştırmacı tarafından [...] içine eklemeler yapılmasına da ara sıra gerek duyulmuştur.

Bu çalışmanın ana problemi, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının bir ortaokuldaki varlığına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması ve alt problemleri ise, bir zeki okulu oluşturan dokuz zeka ve her bir zekanın boyutlarının varlığına ilişkin bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir ile bir zeki okulu oluşturan dokuz zeka ve her bir zekanın boyutlarının varlığına ilişkin bir ortaokulda görev yapan yöneticilerin görüşleri nelerdir, biçimindedir. Araştırma sorularına verilen cevaplar, bu çalışmanın bulgularıdır (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016).

Bu doğrultuda, araştırma örneklemine alınan Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'ndaki katılımcılardan, görüşme, gözlem ve dokümanlar vasıtasıyla toplanan verilerden türetilen (Merriam, 2009), bir diğer ifadeyle veri analiz sürecinden ortaya çıkarılan (Plano Clark & Creswell, 2015) bulgular veya mevcut araştırma sorularına verilen cevaplar ya da diğer adlandırılmalarıyla kategoriler veya temalar, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekayla bağlantılı biçimde dokuz ana tema halinde bu kesimde sunulmuştur; ayrıca, her ana temanın altında, yine bir zeki okulu oluşturan her bir zekanın boyutları ya da bakış açılarıyla irtibatlı şekilde bulgular veya temalar da ortaya konulmuştur. Oluşturulan kategoriler ya da temalar, kapsayıcı ve açıklayıcı olup (Gall, Gall & Borg, 2007; Merriam, 2009; Robson & McCartan, 2016), bunların adlandırılması için de araştırmacı ile literatür kaynakları birlikte kullanılmıştır (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016).

Bütün, onun parçalarının toplamından daha büyüktür (Morgan, 1997; Caldwell & Spinks, 1998) ve bu bütüncül yaklaşım, nitel araştırmanın da temel özelliklerindendir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bütüncül bakış açısıyla, bir zeki okul, onun parçaları olan dokuz zekanın toplamından daha büyüktür (Caldwell & Spinks, 1998; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Mortimore, 2004). Zeki okulu meydana getiren dokuz zeka ve her bir zekanın boyutlarının varlığının ne düzeyde olduğunun araştırıldığı örnekleme konu olan Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'ndaki öğretmenlerin ve yöneticilerin, daha doğrusu katılımcıların görüşleri, hem karşılaştırmaya olanak tanıyacak düzende, hem de zekaların okuldaki varlığına yönelik olarak bütüncül bir bakış açısıyla birlikte, her bir zeka ve onun alt boyutlarına ilişkin temalarda (bulgularda) aşağıda sunulmuştur.

Bir zeki okulda etik zeka, öğrenme ve öğretimin kalbindedir. Etik değerleri yansıtmaya eğitimde özel bir öneme sahiptir; çünkü öğretmenler ve yöneticiler sadece günümüz çocuklarının değil, aynı zamanda gelecek neslin eğitimi ve ahlaki refahlarından da sorumludurlar (Haynes, 1998). Öğretmenler, ahlaki eğitimin formal eğitimde var olup olmadığına bakmaksızın ahlaka ait değer ve prensipleri iletmekle yükümlüdürler (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Ayrıca, öğretmenler ve yöneticiler, eğitimde etik çevre oluşturulması ile ilgili ahlaki bir hesap verme zorunluluğu da taşımaktadırlar (Starrat, 1991).

Araştırma yapılan Şehit Yunus Baykal Ortaokulu öğretmenleri ve yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, katılımcıların bazıları okulda etik zekanın varlığına ilişkin olumlu görüşler bildirirken, diğer katılımcılar ise etik zekanın var olmadığını belirtmişler ya da varlığına ilişkin kanıt olabilecek herhangi bir görüş öne sürmemişlerdir.

Etik zeka ile ilgili öğretmenlerin görüşleri gözden geçirildiğinde ise, okulda etik zekanın varlığına ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcı öğretmen H, etik zeka ile ilgili etkinliklerin yıl içerisinde yapıldığını ifade etmiş, ayrıca yapılmasını istediği bir etkinliği de aşağıdaki sözleriyle beyan etmiştir;

“...Etik değerleri yansıtan geçen yıl bir etkinlik yapılmıştı, ...eTwinning projesiydi. Burada iyilikten, dürüstlükten, yardımseverlikten özellikle bahsedildi. Tüm yapılan yani o etkinliğin her bir bölümü aslında bir insani değere göndermede bulundu, atıfta bulundu. Şimdi benim aklımda etik ilkelerle ilgili daha farklı etkinlikler var bu yıl içinde,...benim aklımda mesela ‘de-kart’ uygulaması var (bkz. Şekil 11). De-kart birazcık açabilirim değerler eğitimi kartı aslında...ben koydum ismini. Bunu...kitabında okudum,...de-kart şeklinde yapabilirim diye düşündüm ve onun alt yapısını birazcık da hazırladım aslında, mesela 10-15 kart biriktiren bir çocuğa,...hani gazeteler, televizyon böyle şeyler yaparlar ya veya marketler. 10 kart biriktirene bir CD çalar, 15 kart biriktirene, işte bir kalem, defter gibi. Kart sayısı arttıkça ödül miktarı da veya değeri de değişiyor. Böyle bir şeyi okulda başlatabiliriz diye düşündüm. Bazen öğrenciler öyle bir hareket yaparlar ki, işte yani, bu dersiniz, hani hiç kimsenin umursamadığı bir konuda, bir çocuk, belki de hiç tahmin etmediğiniz bir çocuk öne çıkabilir. Ve orda...aklınızda kalan bir hareket gerçekleşir. İşte orada, bir kart verilebilir mesela öğrenciye. Ve bu giderek...okulda genişletilebilir ve kartlarını biriktiren öğrenciler, daha çok kart biriktirmek için, daha çok insani davranış, etik değer ilkesine uymayı düşünebilir...(1. Oturum)”

Buna karşılık olarak, katılımcı öğretmen K ise, okulda etik zekanın var olmadığı yönündeki fikirlerini, *“...Benim görebildiğim kadarıyla yok, böyle bir şey yapılmıyor, belki derslerde yapılıyordur, sosyal bilgiler dersinde öğretmenleri konuşuyor olabilirler, ama...bizim buna yönelik olarak yaptığımız bir çalışma yok, yapılan bir çalışmada olduğunu görmedim...(1. Oturum)”* şeklinde ifade etmiştir.

Etik zeka ile ilgili yöneticilerin görüşleri de şu şekildedir; katılımcı yönetici A, fikirlerini, *“...her şeyden önce öğrenciyle muhatap olan, sınıflarda birebir öğretmen arkadaşlar olduğu için, öğretmen arkadaşların derste verdiğini düşünüyorum. Biz kendimizde,...girdiğimiz derslerde veya sabahları öğrencileri sıraya alırken,...gördüğümüz ya da olması gereken etik davranışları yer yer dile getiriyoruz...Bir de etik kulübü var, kulüp öğrencileri aracılığıyla, hem sınıflarda, hem de panolarda görsel olarak öğrencilere iletildiğini düşünüyorum...(1. Oturum)”* biçiminde belirtirken, katılımcı yönetici B ise, *“...okullar da genelde...kulüp düzeyinde kalıyor..., geçen sene zorunlu konuldu bildiğim kadarıyla okullarda...yani kulüp çalışması seviyesinde. Onun haricinde kurullarda, bizim hatırlattığımız, öğretmenlerimize, çocuklara değerler eğitimi ile ilgili olarak. Neticede değerler eğitiminden bağımsız tutamayız eğitimi, değerleri,...onun haricinde belki sözel olarak törenlerde, tören esnasında, toplantılarda...alışkanlıklar, kazanımlar dile getiriliyor. Ama onun haricinde, özellikle yaptığımız maalesef bir çalışma yok [etik değerlerin] kazandırılması ile ilgili, bu da okul olarak bizim eksikliğimiz ya da işte idare olarak, öğretmen olarak bizim okulumuzun eksi yönlerinden bir tanesi...genelde programlı olarak yok...(1.Oturum)”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Her iki yönetici de okulların temel amacının, etik değerlerin kazandırılması olması gerektiğini de vurgulamışlardır. Kendi çalıştıkları okulda da etik değerlere önem verildiğini, ancak etik değerlerin daha çok kulüp gözetiminde ya da öğretmenlerin bireysel çabalarıyla kazandırılmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Okul genelini kapsayan planlı ve programlı herhangi bir çalışmanın olmadığı da, yöneticiler tarafından ayrıca ifade edilmiştir.

Katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen verilerden türetilen bulgulara göre, çalışmaya söz konusu olan Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'nun etik zekasının varlığı *orta düzeydedir*.

Etik zeka, adalet, kişilere saygı, aidiyetlik ile haklar ve sorumluluklar özellikleri ile okulun değerlerini eyleme dönüştürür (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Zeki okulda adalet; tarafsızlık, doğruluk ve dürüstlük gibi konuları içeren çok yönlü bir kavramdır. Adalet ilkesi, beşeri ya da fiziksel okul kaynaklarının nasıl etkin kullanılacağı ile ilgilidir. Zeki okul, okul topluluğunun ve kişilerin yaptığı ve yapacağı seçimlerin ayrıntılı düşünülmesi ve tartışılması ile mevcut uygulamaların doğru olup olmadığını değerlendirmede personele ve öğrencilere fırsatlar yaratır.

Etik zekanın adalet ilkesinin varlığına ilişkin görüş bildiren katılımcı öğretmen E ve katılımcı öğretmen C ‘nin ifadeleri aşağıdaki şekildedir;

“...mesela sınıfta...öğrencilere sırayla söz vermek, adalet duygusunu kazandırmak...(Öğretmen E- 1. Oturum)”

“... Adaletli olmak...herkes kalkacak tahtaya, diyelim ki, iki defa kalkan var mı ya da hiç kalkmayan var mı deyip, onu kaldırmaya çalışıyorum sınıfta...istekli değilse, istemiyorum diyorsa...ona da saygı gösteriyorum...(Öğretmen C- 1. Oturum)”

Benzer şekilde katılımcı öğretmen G’ de, *“...Adalet konusunda...en çok bunu not konusunda yaşarız biz...hareketi yapandan ziyade, düzgün davranış gösterenlere yüksek not veririm...[öğrenci] bana öğretmenim hani bu adaletli mi diye sorduklarında, bazı şeylere herkesin yeteneğinin olmadığını ama düzgün davranışların mutlaka ödüllendirilmesi gerektiğini belirterek, adaletli olduğumu söylerim...(1. Oturum)”* biçiminde fikirlerini belirtmiştir. Adalet ilkesine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerinden de görüleceği üzere, okulda adalet ilkesinin hayata geçirilmesi, daha çok sınıf içi uygulamalarda ve bir öğrencinin diğer öğrencilere örnek teşkil edecek bir davranışı öğretmen tarafından gözlemlendiğinde davranışı sergileyen öğrencinin not ile ödüllendirmesi şeklinde görülmektedir.

Diğer taraftan etik zekanın adalet ilkesinin okulda varlığına ilişkin öğretmenlerden pek çoğu herhangi bir görüş bildirmemiştir; bununla birlikte, birkaç okulda adalet ilkesinin işlemediğine dair görüşlerini beyan etmiştir. Örneğin katılımcı öğretmen K, adalet ilkesinin okulda işlerliğine yönelik olarak, *“...benim görebildiğim kadarıyla yok.(1. Oturum)”* biçiminde düşüncesini belirtmiştir.

Katılımcı yönetici A, adalet ilkesi ile ilgili olarak, *“...öğrenciler genel olarak, rol model olarak öğretmeni seçiyorlar kendilerine...adaletli davranma konusunda, sınıfta...bütün öğrencilere eşit olarak davrandığını [öğrenciler] gördüğünde...öğrenciye örnek oluşturabilecek davranışlar, hem öğrenciler arasında, hem de öğretmenlerin öğrencilere davranışları anlamında karşımıza çıkmıştır.(1. Oturum)”* şeklinde fikirlerini

belirtirken, katılımcı yönetici B ise, “...doğruluk, dürüstlük, sadakat...bunlar zaten hep istenir, ama program anlamında...böyle bir eksiğimiz var, kulüp düzeyinde ne yapılabiliyorsa ya da öğretmenler bireysel kendileri ne verebiliyorsa,...böyle keskin, net, sınırları belli bir çalışmamız yok...(1. Oturum)” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Her iki yöneticinin beyanları, okulda adalet ilkesini kazandırmayla ilgili çalışmaların, etik ve değerler kulübü ve öğretmenlerin bireysel çabaları ile sınırlı kaldığını, okul yöneticilerinin ve tüm öğretmenlerin de içinde olduğu bir program dahilinde planlı bir çalışmanın yapılmadığını da göstermektedir.

Bir zeki okulda, tarafsızlık, doğruluk ve dürüstlük gibi konuları içeren çok yönlü bir kavram olan adalet ilkesini geliştirmede, okul konseyleri, düzenli toplantılar, yapılandırılmış tartışmalar, eğitim programının çok önemli bir parçasıdır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Bu yol gösterici açıklamalar ve katılımcılardan elde edilen bulgular işaret etmektedir ki, araştırma yapılan okulun etik zekasının adalet ilkesinin *düşük düzeyde* varlığı söz konusudur.

Bir zeki okul, yaptığı her şeyde kişilere saygıyı okul çevresine yansıtır.

Kişilere saygı ilkesi, karşılıklı saygı, özsaygı gelişimi ve eşit fırsatlar sağlama gibi derin konuları içerir. Kişilere saygı ilkesinin var olduğu bir zeki okulda, öğrenciler, saygıyı, birbirlerine yardım etmeyi, zedelenen ilişkileri onarmayı, affetmeyi, eleştiri kabul etmeyi ve tartışmayı öğrenirler. Dolayısıyla, bir zeki okulda, zorbalık gibi, insanlara saygı eksikliğinin herhangi bir görüntüsü asla kabul edilemez. Ayrıca, bir zeki okulda, kişilere saygı; dilin kullanımı, ödül sisteminin seçimi, törenler ve gösteriler aracılığıyla iletilir.

Kişilere saygı ilkesini kazandırma öğelerinden biri olan özsaygı gelişimine ilişkin, bir diğer ifadeyle öğrencilerin kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlamaya yönelik olarak, katılımcı öğretmen D'nin uyguladığı yaklaşım dikkat çekicidir; “...bireysel çalışma, birebir öğrencinin tek başına sergi açma[sını sağlıyorum]...ismini yazıyorum işte, resimlerini asıyorum (bkz. Şekil 15, 16), bu da onun hoşuna gidiyor,...her hafta tüm öğrencilerimden bir tane muhakkak çalışma alıyorum, kötü olsun ya da olmasın,...hani sende çizebilirsin, senin çalışmanı da asıyorum duygusunu vermek için...illa mükemmel bir çalışma beklemiyorum onlardan,...[bir] kaynaştırma öğrenci[si]...bir çöp adam dahi çizse, onu sergilerim...(2. Oturum)”

Aynı şekilde katılımcı öğretmen G'nin “...bizim derslerimiz... spor faaliyetleri olduğu için orada [öğrenciler] birbirlerine saygılı olmak zorunda. Birbirleriyle,...temas

halinde oldukları zaman, birbirlerine zarar verdiklerin de, düşürdüklerin de ya da nasıl diyeyim iteklediklerinde, özür dilemesi gerektiğini ya da haksız olduklarını anlamaları gerektiğini,...düşen birini kaldırmaları gerektiğini, maça devam etmemeleri gerektiğini...biz onları vurguluyoruz...oyun esnasında gerçekleşiyorsa ve birini düşürdükleri zaman müdahale etmiyorlarsa, oyunu durduruyorum. Diyorum ki, arkadaşınız yerdeyken, oyunun devam etmesi yanlış, öncelikle yaptığınız şeyi düzeltin,...oyun size çok şey katmaz ama birbirinize saygı size çok şey öğretir...(1. Oturum)” şeklindeki açıklamaları, okuldaki öğrencilere, birbirlerine karşı saygılı olma, birbirlerini önemseme, yanlış bir davranışta bulunduğu anda af dileme ve affetme gibi etik değerlerin kazandırılmaya çalışıldığına yönelik bazı önemli bilgilerdir.

Katılımcı öğretmen N ile katılımcı öğretmen F’nin aşağıdaki ifadelerinden, okuldaki öğrencilerin birbirlerine karşı olan kaba davranışlarını, özellikle de zorbalığı önlemeye yönelik çalışmaların, daha çok davranış sergilendiğinde, yani davranış sergileyen öğrenciyle birebir görüşme ve öğrenciyi uyarma biçiminde olduğu, ayrıca kaba davranışları önlemeye yönelik herhangi bir ortak çalışma, plan ya da projenin bulunmadığı da görülmektedir:

“...genelde sınıf öğretmenleri...zorba öğrencilerle...herhangi bir şekilde zorbalıkla karşılaşıldığında...o[nu] yapan öğrencilerle konuşup bir daha yapamamaları konusunda uyarıyoruz...çocuk hakları konusunda, yani o çocuk haklarının olduğu bir hafta vardı, o haftada ben...çocuk hakları ile ilgili...videoları izlettim mesela, ama diğer öğretmen arkadaşlarla çok fazla şey yapmadım...(Öğretmen N- 1. Oturum)”

“...Okulun en iyi öğrencilerinden [X] sürekli kızların başına vuruyormuş...sınıfta. Kızlar bunu şikayet ettiler bana. Ben...konuştum...birebir konuşma şeklinde...artık büyüdün,...artık elin çok ağırlaştı,...vurduğun zaman...arkadaşının gerçekten canını acıtır...bu şekilde anlattıktan sonra, vurmayağım öğretmenim, haklısınız dedi...bence genelde bütün öğretmenler bu konuda duyarlı bizim okulumuzda gerçekten, ...zorbalığa karşı...kendimiz projelendirmedik, duymadım, hep birebir konuşma şeklinde çözmeye çalışıyoruz gibi geliyor bana...(Öğretmen F- 1. Oturum)”

Kendisiyle yapılan görüşmede katılımcı yönetici A, kişilere saygı ilkesine yönelik olarak “...bilimsel bir çalışmanın bir sonucu herhalde ama...davranış yönüyle problem olan bireylere sorumluluk yüklendiğinde, bu olumsuz davranışlar azal[maktadır]...biz bunu derslerde de...önceki yıllarda...uygulamışızdır...(1. Oturum)”

biçiminde fikirlerini ifade etmiştir. Katılımcı yönetici B ise, “...öğretmene saygı-sevgi, arkadaşına saygı-sevgi, sözünü kesmemek vs. bunlar zaten hep istenir, ama program anlamında maalesef veremedik, böyle bir eksiğimiz var, kulüp düzeyinde ne yapılabiliyorsa,...öğretmenler bireysel kendileri ne verebiliyorsa, ...sınırları belli bir çalışmamız yok...(1. Oturum)” beyanlarıyla, etik değerlerin kazandırılmasının, bireysel ya da kulüp düzeyinde yapılan çalışmalarla sınırlı kaldığını ve de yeterli olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcılardan bazıları kişilere saygı ilkesinin hali hazırdaki bazı özelliklerine vurgu yapmışlar, diğer katılımcılar ise, kişilere saygı ilkesinin varlığına ilişkin net ve somut bir görüş beyan etmemişlerdir. Elde edilen bulgular, çalışma yapılan okulun etik zekasının kişilere saygı ilkesinin varlığının *orta düzeyde* olduğunu belirtmektedir.

Zeki okul, aidiyetlik ilkesi ile farklılıklara saygı gösterir ve fırsat eşitliğini savunur. Aidiyetlik ilkesi, tüm öğrencilerle ilgilidir (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Bir zeki okul aidiyetlik düşüncesiyle, yeteneği, dili, türü, etnik ve kültürel kökenine bakmaksızın okuldaki tüm çocuklara eşit fırsatlar sağlar ve her bir öğrencisinin eşit şekilde değerli olduğunu belirtir (Thomas, Walker & Webb, 1998).

Aidiyetlik eğitimi, bütün öğrencilerin etkili ve sürdürülebilir katılımına olanak tanır (Armstrong & Barton, 2008) ve tüm öğrencilere öğrenmesi için fırsatlar sunar (Thomas, Walker & Webb, 1998). Örneğin, öğretmenler, sınıflarında, resim, sanat, kitap okuma, oyun oynama, bilim keşfi gibi farklı etkinlikleri uygulayarak, bu etkinliklere de gelişimsel seviyelerine bakmaksızın bütün çocukları dahil ederek, çocukların deneyimlerini en üst seviyeye çıkarırlar (Miller, 1996).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcı öğretmen H'nin söylemleri, aidiyetlik eğitime yönelik yukarıda verilen bilgilerle olumlu biçimde örtüşmektedir;

“...Mesela, biz sınıfımıza zeka oyunları aldık, zeka oyunları onlarda böyle bir şevke, hevese sebep oldu, hep bir arada olmak istiyorlar, o oyunları birlikte oynamak istiyorlar, sonuçta nerede oynuyorlar, okulda sınıflarında, yani bu aidiyet duygusu oluşturmada etkindir. Yani ben okulda başardığımıza inanıyorum, çünkü bir çocuk okuldan gitmekten zorlanıyorsa, ...bir öğrencimiz...okul çıkışı...herkes dağıldı ve o durdu böyle...beni gördü, öğretmenim kursunuz var mı dedi bana...evet dedim ama 6. Sınıflara,...8. Sınıf öğrencimdi ve kursu olan bir

öğretmen aradı, onun kursuna girmek istedi. Yani...bence, hangi dersten, hangi kursa, ek derse ihtiyacı olduğu değildi aslında. Okulda olma istediğiydi onun...Spor faaliyetleri çok önemli. Öğrencilerimiz masa tenisi oynuyorlar teneffüslerde, öğle paydoslarında. Mesai sonrasında, yine beden eğitimi öğretmenimizin katkılarıyla antrenmanlar yapılıyor. Bunlar okulda yapılıyor. Okul ikinci bir ev gibi oluyor bence, biz bunu sağladık okulumuzda... (1. Oturum)”

Aidiyetlik eğitiminin başarısı, öğretimin nasıl organize edildiğine, öğrenciler arasındaki etkileşimin nasıl yapılandırıldığına ve birbirlerine nasıl yardımcı olduklarına bağlıdır (Thomas, Walker & Webb, 1998). Bu bağlamda, katılımcı öğretmen C'nin davranış problemi olan bir öğrenciyi sınıfa ve arkadaşlarına kazandırmak için uyguladığı yaklaşım, dikkat çeker bir örnek teşkil etmektedir;

“...mesela [X] öğrenci vardı ve sınıftaki birçok arkadaşıyla hani anlaşılamıyordu ve sürekli...kavga ediyor, kavga etmese de bir şekilde dışlanıyordu, anlaşılamadığı için de,...önce rehber öğretmeniyle görüştük,...psikologla görüşmesini sağlamaya çalıştık. Biraz psikologla görüştü ama çok netice alamadı...arkadaşlarıyla sınıfta kaynaştıralım diye...sınıf içinde şey yaptık, onlar biraz etkili oldu. Diyelim ki grup çalışması işte...onu da gruplara dahil edip, ona da görev [verdik]...bir ders saati içerisinde, hemen bir ürün ortaya koyup, birlikte çalışacakları bir şey oldu...O da, diğer arkadaşlarının içinde, onun da adının olduğu bir ürün koymuş oldu ortaya ve asıldı sınıfa hepsininki, her grubunki, bu biraz etkili oldu, mutlu gördüm onu orada ve gerçekten onu yaparken kimseye sataşmadı. Mesela...teneffüste ya da öğle arasında birlikte oyun oynamalarını sağlamaya çalıştık...Sınıfta...birlikte, grupça, yemek yiyelim dedik...(3. Oturum)”

Aidiyetlik eğitiminde bir diğer önemli husus, sınıflarda sıkıntı ve zorluklar yaşayan öğrenciler için akranlarının desteğinden faydalanmak ve empatiyi teşvik etmektir; bu sayede, sıkıntı ve zorluklar yaşayan öğrencilerin derse katılımı artmakta ve derslerde bazı başarılar göstermektedirler (Charles, 2004). Bu hususla ilgili olarak katılımcı öğretmen C, “...sınıftan...başlayayım. Sınıfta, özellikle...kaynaştırma ya da kaynaştırma düzeyinde olabilecek öğrencilere, diğer öğrencilerin bakış açısı farklı oluyor. Sınıfta da öyle bir öğrencim var. Mesela onunla empati kurmalarını ve onun yerinde olsalar nasıl davranırlardı gibi onu anlamaya çalışmalarını sağlayarak, onlarla konuşuyorum,...belki de, hani bizim içimizden biri de olabilirdi, ailemizden biri de olabilirdi ve onu...dışlamak yerine içimize almamız gerektiği konusunda söylüyorum...(1. Oturum)” biçiminde düşüncelerini beyan etmiştir. Benzer

şekilde katılımcı öğretmen H'de okulda aidiyetlik duygusunun nasıl kazandırıldığını kendine has ifadeleriyle anlatmıştır:

“...Yaptığınız projelerde, okul sonrasında öğrencilerle birlikte kaldığınızda, ders dışı faaliyetler yaptığınızda, bu, çocukta aidiyet duygusunu geliştirmeye başlıyor,...8'lere yeni girmeye başladım bu yıl, ama 8'lerin öğretmenlerini, 5. Sınıfta aldıklarından beri neler yaptıklarını gözlemlemiştim. Mesela, onlar çok fazla gezi yapmışlardı, 5. Sınıftan aldıklarında. Birbirleriyle bütün 5. Sınıf öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri, birbirleriyle hiç ayrı gayrı olmadan çalışmışlardı...Birisi, diğerinden habersiz hareket etmedi. Gezilere çok çıktılar. Geziler de,...mesai dışındadır, hafta sonudur. Hatta şehir dışı gezilerinde tabii, hani birlikte kalma da işin içine girince, öğretmene farklı bir gözle bakar olur çocuk, gerçekten de öyle olmuş. 8. Sınıfta bazı öğrencilerin dershaneye gitmiş oldukları halde okulun kursuna çok gelmek istediklerini fark ettim. Hatta bazı kurslar ne yazık ki... kapanmak zorunda kaldı...öğrenciler çok üzülmüştü...Bunun altında yatan tek sebep acaba TEOG da başarılı olmak mıdır? Hayır, çünkü gelen öğrencileriniz ders dışında birlikte bir şeyler de yapmak istiyorlardı. Yani, bugün kursunuzda şunu da yapalım mı? şeklinde ders dışında da bir şeyler tavsiye ediyorlardı. Birlikte olmaktan mutlu oldukları anlamına gelir bu. Ben, bu sene aldım, bunu görebiliyorum, okula, kendilerini ait hissetmişler. Bunda gezilerin etkisi vardır. Çok fazla gezi yapılmıştı...şu anda kendi sınıfım için de, benim aklıma ilk gelenlerden bir tanesidir.(1. Oturum)”

Aidiyetlik ilkesinin varlığını belirlemeye yönelik sorulan soruya, yukarıda aktarılan ifadelerde de olduğu gibi bazı öğretmenler etkileyici yanıtlar vermişlerdir. Ancak, diğer öğretmenler aidiyetlik ilkesinin varlığına kanıt olabilecek nitelikte cevaplar vermemişler, yorum yapmamışlar ya da herhangi bir yaşantıyı paylaşmamışlardır. Benzer şekilde yöneticiler de okulda aidiyetlik ilkesinin mevcudiyetine yönelik bilgi aktarmamışlardır. Bu hususla ilgili mevcut bulgular, okulun etik zeka aidiyetlik ilkesinin orta düzeyde varlık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Zeki okul, öğrencilerini, öğrenme ve öğretme üzerinde derinlemesine düşünmeye ve yorumlamaya cesaretlendirir. Öğrenme, öğretme ve okullaşma hakkında öğrencilerin söyledikleri, okulları iyileştirmenin yolları hakkında önemli destekler sağlar. Öğrencilerin başarısı ile özsaygıları arasında doğrudan bağlantı vardır ve bir zeki okul, öğrencilerine saygı duyar ve sorumluluklar verir, aynı

zamanda öğrencilerinin ihtiyaçlarını bilir ve de okulda yapılacaklara ilişkin öğrencilerin görüşlerini dinler (Myers, 2005).

Katılımcılardan, öğretmen D, haklar ve sorumluluklar ilkesinin okulda varlığına ilişkin olarak, *“...diyelim ki yaptığım konuyu öğrenci beğenmez, sıkılır, yani konuyu sıkıcı bulur...bu konu sıkıcıymış, başka bir konu yapmalıyım veya konuyu değiştirmeliyim, kendi kendime konuyla ilgili eleştirilerde bulunuyorum, yani öğrenciyi gözlemliyorum, gözlemledikten sonra bakıyorum, öğrenci sıkılıyor, bu çalışmayı nasıl değiştirebilirim daha sıkıcı olmayan boyuta getirebilirim diye düşünürüm...(1. Oturum)”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, katılımcı öğretmen C’de *“...diyelim ki soru sormaya geldi öğrenci,...o an benim işim varsa ya da nöbetçiysem, mutlaka, bir sonraki zamanda bana gelin deyin,...dinliyorum, ama dinlememezlik, hiç yaptığım olmuyor ya da o an işim varsa, ‘şimdi işim var, mutlaka daha sonra benim yanıma gel’ diyorum...(1. Oturum)”* biçiminde fikirlerini ortaya koymuştur. Bu hususla ilgili katılımcı öğretmen F ise, *“...öğrenci dersten öğrenemiyor, öğrenemiyorsa niye öğrenemiyor, öğretmeninden memnun mu ya da öğretmenin nasıl anlatmasını istiyor, bence bu tür şeyler çocuklara sorulmalı, ben bu konuda öğretmenlerin de kompleksiz olması gerektiğini düşünüyorum açıkçası...benim için olumsuz bir şey yazdıysalar da...benim için hiç sorun değil, çünkü en azından bunun bir dönütünün verilmesi lazım...(1. Oturum)”* tarzında beyanlarda bulunmuştur.

Ayrıca, katılımcı öğretmen K, haklar ve sorumluluklar ilkesiyle ilgili olarak *“...benim görebildiğim kadarıyla yok, böyle bir şey yapılmıyor (1. Oturum)”* biçiminde ve katılımcı öğretmen M ise, *“yok (1. Oturum)”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, yöneticiler de haklar ve sorumluluklar ilkesinin varlığına ilişkin somut bir açıklama yapmamışlardır.

Yapılan görüşmelerde, okuldaki haklar ve sorumluluklar ilkesi hususunda katılımcıların birçoğu, ya görüş beyan etmemişler ya da somut bir veri ileri sürememişlerdir. Tüm bu bulgular neticesinde, etik zekanın haklar ve sorumluluklar ilkesi varlığının okulda *düşük düzeyde* mevcut olduğu da ifade edilebilir.

Zeki okulda tinsel zeka, mana (anlam) ve değerlerle ilgili problemlerin çözümünde kullanılır; ayrıca, tinsel zeka, yaşamı genişletir, zenginleştirir ve yaşama anlam verir. Tinsel zeka, insan deneyimlerinin anlamını değerlendirmede potansiyel bir rehberdir; ne öğreneceğimiz ya da nasıl davranacağımızla ilgili

olmakla beraber, aynı zamanda yaptığımız şeyi niçin yaptığımızla da yakından bağlantılıdır ve mutluluk, başarı, yaratıcılık, doğallık, güven, cesaret, liderlik gibi sınırsız özellikleri bizim yaşamımıza aktarır (Bowell, 2004). Örneğin, drama, tinsel zeka içinde bahsedilen değerleri kazandırmaya yönelik bir öğretme yöntemidir. Drama yöntemi, öğrencilerin güven kazanma, empati kurma, yaratıcılıklarını geliştirme, yeni şeyler öğrenme, yeni durumlara kolayca uyum sağlama ve başarıyı arttırma gibi kazanımları edinmesinde önemli katkılar sağlar (Genç, 2005). Ayrıca drama, tinselliğin gelişiminde bir araç olarak önemli potansiyele de sahiptir (Grainger & Kendall Seatter, 2003). Tinsel zeka duygusuyla gelişen zeki okullar, kendilerini tanımak için yoğun çaba harcarlar; kısaca, tinsel zeka, zeki okulların dürüst olmaları ve kendi kendilerini tanımalarını gerektirir ve sağlar.

Bu hususla ilgili olarak, katılımcı öğretmen F ve katılımcı öğretmen N'nin beyanları aşağıda aktarılmıştır;

“...drama etkinliği çok önemli diye düşünüyorum...ki drama alanında her sene birkaç tane sınıfımız açılıyor...Başarılarını gözlemledim ben bu etkinliğin... Birde benim kendi dersimle alakalı,...bizde iletişim üniteleri var...Bu tür ünitelerde, ben çocukların,...olduğu gibi bir şeyi kabul etmemeleri, her şeyi araştırarak, sorgulayarak değerlendirmeleri, kendi değerlerini oluşturmaları gerektiği ile ilgili etkinlikler de yapıyorum...bu konuda sürekli diyalog yazdırıyorum, işte konuşma yaptırıyorum, sunum yaptırıyorum, mesela bir örnek olay alıp, örnek olayı inceliyoruz, yani bu tür olaylarda yaşadıkları hisleri ifade ediyor çocuklar...(Öğretmen F- 1. Oturum)”

“...öğrenci meclisi seçimleri, dolaşıyorlar, kampanya yapıyorlar, işte şunu yapacağım, bunu yapacağım diye. Hani o aslında biraz daha desteklenmeli,...o tür şeylere önem verilmesi lazım ki, çocuk orada, burada...kendini ifade edebilme özelliğini kazansın. Seçim, propaganda, vs., bunları ufak yaşta öğrenebilsin, ‘oy’unun kıymetini bilsin. Her bir oy ne kadar değerli, hani o oy için nasıl insanların çabaladığını,...(Öğretmen N- 1. Oturum)”

Katılımcı öğretmen G’de, bu konuyla bağlantılı şekilde, *“...kendilerini ifade etmeleri için bir ortam sağlarım mutlaka, yani diyorum ya, önce dinlemeye özen gösteririm...dinlendiklerini bilmek, [öğrencilere] bir cesaret kazandırıyor (1. Oturum)”* ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcı yönetici A ise, öğrencilerin cesaret, güven ve yeni durumlara kolayca uyum sağlama gibi tinsel zekanın bazı hususlarına yönelik, *“...genellikle*

sınıflarda öğrenciler aktif olarak kendilerini ifade edebildikleri için derse giren öğretmen arkadaşlar öğrencilere bol miktarda söz hakkı verirler, öğrenci düşündüğünü...ifade edebilmesi için sınıflarda...söz hakkı almalı ki, buradan...sonra bir belirli günler ve haftalarda veya milli bayramlarda ona görev verildiğinde sınıfta...yani okulda, komple bütün öğrencilerin karşısında falan çıkıp orada rahat bir şekilde anlatabilir düşüncelerini...(1. Oturum)” biçiminde fikirlerini sunmuştur.

Katılımcı öğretmenler ile yönetici beyanlarından türetilen bulgulara göre, araştırma yapılan okulun tinsel zekası *orta düzeydedir*.

Tinsel zeka içinde altı çizilen dört boyut ise, anlam arayışı, üstünlük (yücelik), topluluk duygusu ve karşılıklı bağlılıktır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Bir zeki okuldaki tinsel zeka, anlam arayışı, yaşam içindeki değerler ve yaşamın amacı ile ilişkilidir. Tinsel zeka, anlam ve anlam (mana) arayışıdır, dolayısıyla herhangi bir durumdaki gerçek doğruları, yani yaşamın büyük resmini görmektir; tinsel zekadaki mana arayışı, değerlerimiz, düşüncelerimiz ve sorumluluklarımızın, ne, nasıl, niçin olduğunu bir ömür boyu keşfetme bilincini geliştirmek demektir; kısaca, mana ya da anlam, yaşamın kendi ödülüdür (Bowell, 2004). Bir diğer söyleyişle, “Anlam arayışı, hayatlarımızın pek çok yönünde belirgindir. Yaşamımın amacı nedir? İşimin anlamı nedir? Bulduğum ve çalıştığım bu şirketin...? Bu ilişkinin...? Neden bu dalda eğitim görüyorum? Ben olmamın anlamı nedir? Bir gün ölecek olmamın anlamı nedir? Neden bir şeyden öbürüne, bir kişiden diğerine sözler veriyorum?” (Zohar & Marshall, 2004, s.37) gibi sorular ve yanıtları, doğrudan anlam arayışı ile alakalıdır.

Anlam arayışına yönelik olarak kullanılan metaforlar ya da belirsiz şekiller aracılığıyla zeki okullar, öğrencilerin özgüvenlerini, öz saygılarını geliştirir; ayrıca, öğrencilerinin görüşlerini rahatça ifade edeceği bir çevre yaratarak, yaratıcı bir şekilde düşünmeleri ve hayal güçlerini kullanmaları yönünde cesaretlendirir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmenler, öğrencilerin risk alma, bağlılık, motivasyon, güçlükler karşısında dayanma, bağımsız muhakeme gibi belirli özelliklerini teşvik etmelidir (Joubert, 2001; NACCCE, 1999). Ayrıca, öğretmen ve öğrenci iletişimi “bu zor ya da karışıktır” yerine, “yapabilirsin” şeklinde yapılandırılmalıdır; bunun yanı sıra, öğretmenler yaratıcı sonuçlar için öğrencilerine zaman ve fırsat tanımalıdır (Fautley & Savage, 2007). Yaratıcılığın

öğretilmesindeki ilk görev ise, genç insanların yaratıcı potansiyellerine inanmaları ve olasılık duygusuna bağlanmaları için kendilerine olan güvenlerini desteklemektir (NACCCE, 1999). Eğer çocuklar yaratıcı yeteneklerini kullanmaları yönünde teşvik edilirse, çocukların kendilerine olan öz saygısı ve güveni inşa edilecek ve de başarıya duydukları açlık da artacaktır; unutulmamalıdır ki, başarı, başarıyı besler (Joubert, 2001).

Katılımcı öğretmen D'nin ifade ettikleri, yukarıda aktarılan bilgi bütünleriyle örtüşmektedir;

“... Mesela bir öğrencim, örnek vereyim, dinozorlar çiziyor, gerçekten farklı farklı dinozorlar çiziyor ve onu yönlendiriyorum, dinozorlar çizmesini yönlendirdim, çünkü onu seviyor,...ve şu an bitirecek. Bireysel sergi açıyorum onun için, ona özel,...kendini keşfetme adına mutluluk duyuyor, hem duygusal bazda,...yani benim işim sergileniyor diyerek haz alıyor...Gerçekten de çocuk başarılı oluyor, mutlu oluyor, yaptığı çalışma[nın] sergilenmesinden...(Öğretmen D- 2. Oturum)”

“...Yaratıcılıklarını geliştirmeleri adına bir kere özgür ve rahat bırakıyorum onları, yani sen böyle çizeceksin, böyle yapacaksın direktiflerinden daha çok...harika olmuş, çok güzel yapıyorsun, devam et, bu şekilde motive ediyorum, öğrenci özgür...olduğu için, öğretmenin sert disipliniyle karşılaşmadığı için,...daha yaratıcı şeyler çıkartıyor...daha farklı, daha özgün şeyler çıkartıyor...öğrencinin...yaratıcılığını ortaya çıkarmada bir de zaman çok önemli, yani zamana bırakıyorum...(Öğretmen D- 3. Oturum)”

Yaratıcılığın özünde gömülü olan kavramlardan birisi de hayal gücünü kullanmadır (NACCCE, 1999). Bir şeyi hayal etmeyi, zihinsel bir görüntü, resim, ses, hatta zihindeki bir duygu dahi yaratır, ancak hayal etme, daha önceden olmayan yeni bir fikir ya da görüntüyü oluşturan yeni bir düşünce sürecidir (Joubert, 2001). Katılımcı öğretmen F'nin, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmede hayal gücüne ilişkin görüşleri ise, şu şekildedir; *“...okul olarak, resim dersimizde, gerçekten hayal gücünü yansıtırıcı çalışmalar yapılıyor, panolarda hep görüyoruz (bkz. Şekil 15, 16), çocukların resim yetenekleri çok iyi...benim dersimde de...diyelim ki, şöyle bir anlaşmayı imzaladık mı, anlatıyoruz, anlattıktan sonra benim öğrencilerim hep şunu der, yani öğretmenim, bu böyle değil de, böyle imzalarsaydı, şöyle olurdu. Yani aslında burada bir yaratıcı düşünce var. (1. Oturum)”* Benzer şekilde katılımcı öğretmen M'de, anlam arayışı ilkesi ile ilgili olarak, *“...mesela bir müzik çalıyor, onlar hayal kuruyorlar ve hayallerini bana anlatıyorlar, bu dersin içinde olan ya da*

müfredatta olan bir şey değil, ama çocukların çok hoşuna gidiyor böyle bir şey. Hem hayal güçleri gelişiyor hem de müziği daha farklı açıdan algılamış oluyorlar...(1. Oturum) şeklinde beyanda bulunmuştur.

Yukarıda aktarılanlardan da görüleceği üzere, öğretmenlerin birkaçının anlam arayışı kavram ya da düşüncesini kazandırma çabalarına dair izledikleri yollar, alanyazınla örtüşmektedir. Bu hususlarla ilgili olarak bazı katılımcılar ise, yukarıdakilerin tam tersi görüşler de sunmuştur; katılımcı öğretmen K, *“...hiçbir etkinlik yapılmamaktadır, bilakis hayal güçleri körelsin diye etkinlikler yapılmaktadır. Bu kadar cevap...(1. Oturum)”* şeklinde fikirlerini ortaya koyarken, katılımcı öğretmen L’de *“...yani ben, sırf bu amaçla etkinlik yapmıyorum. Hadi çocuklar hayal gücümüzü geliştirelim diye bir etkinlik yapmıyorum...(1. Oturum)”* biçiminde düşüncelerini dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmen N ise, anlam arayışı boyutunun kazandırılmasına yönelik fikirlerini *“...beş ve altılar...daha çok ailesine bağımlı olduğu için, bireysel hareket eden...öğrenci çok az olduğu için, ilkokuldan gelen alışkanlıklar...işte öğretmen şu ödevi verdi, baba nasıl yapacağız? anne nasıl yapacağız? abisi, ablası varsa, işte nasıl yapacağız? şeklinde olduğu için, çok fazla kendi başına düşünen öğrenci çıkmıyor, beşlerden ve altılardan...yani biraz daha anne babalarının etkisinde kaldıkları için...hani sen konuşma, sen bilmezsin, sen büyüklerine cevap verme şeklinde olduğu için,...aralarında seyrek öğrenci çıkıyor gerçekten düşündüğünü ifade edebilen,...hani hocam bunu niye böyle yapıyoruz ya da bunu bu şekilde de yapabiliriz diyen...(1. Oturum)”* biçiminde aktarmıştır. Öğrencilerin deneme yanılma süreçlerini üstlenmeleri, fikirlerini sınamaları ve yaratıcılığa yönelik risk almaları için, özgür olmaları sağlanmalıdır (Fautley & Savage, 2007).

Katılımcı yönetici B ise, bu hususlarla ilgili, *“...hayal gücü,...bu üzerine eğildiğimiz projelerle ilgili, yani TUBİTAK başta olmak üzere, Bu Benim Eserim başta olmak üzere,...mutlaka öğretmenlerimiz çalışma yapıyor...çocukların içerisinde bu yetenekler varsa...yaratıcılığı keşfedebilecek, ortaya koyabilecek, öğretmen zaten bunun için var, okullar onun için var, bizim eğitim sisteminin sıkıntısı...çocukların yaratıcılığını ortaya koymaya dönük değil de,...ezberci müfredat... maalesef o anlamda Türkiye’deki sıkıntı bizde de var, ilköğretim seviyesinde olsun, ortaöğretim seviyesinde olsun, üniversitede,...ezbere dönük bir takım kısıtlı bilgileri verelim, alalım şeklinde benim gördüğüm...(1. Oturum)”* tarzında düşüncelerini sunmuştur.

Yukarıda aktarılan ve katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, tinsel zeka anlam arayışı boyutunun araştırma yapılan okuldaki varlığı, *orta düzeydedir*.

Zeki okulun üstünlük (yücelik) boyutu, öğrencilerin şu anın ötesinde düşünmesine yardım eder. Tanım olarak tinsellik, genelde, kendini yüceltme ile ilgilidir (Hay & Nye, 2006). Çocuklar, diğer insanlarla ilişkilerini ve çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye çalışırlar ki, kurulan bu ilişkiler, diğer yandan bizi kim olduğumuza dönüştürür (Eaude, 2008). Tinsellik diğer insanlarla ve çevreyle ilişkilerimizi dikkate alarak, benmerkezciliğin ötesine geçmeyi de gerektirir (Hay & Nye, 2006). Benmerkezciliğe karşı, hem aşı, hem de panzehir olmayı işaret eden empati, başkalarının bakış açısından dünyayı görmek ve hissetmek için insanlara olanak sağlayan bir niteliktir (Cooper, 2000; Eaude, 2008).

Yapılan görüşmelerde katılımcı öğretmen G, tinsel zekanın üstünlük boyutu ile ilgili, *“...belki de en büyük problemleri bu, sadece kendilerini düşünüyorlar. Bunu yaparken de ben her zaman biraz empati kurmalarını istiyorum, yani bir şey yaparken çocuklar karşıdakinin ne düşüneceğini karşı tarafa geçerek, bir de onun tarafından bakın siz bunu yaptığınızda o ne hissedecek, bunu düşünerek hareket edin diyorum, en basiti ben derse girdiğimde mesela konuşuyorlar, ben sessizce bekliyorum onların susmasını. Sonra, öğretmenim susmamızı mı bekliyorsunuz dediğinde çocuklar, ben, siz bir şey anlatırken, başka biriyle konuşsam ne hissedersiniz diyorum, haklısınız öğretmenim diyorlar, susuyorlar...(1. Oturum)”* beyanında bulunmuştur. Katılımcı öğretmen C ise, bu hususta, *“...ben, özellikle...birbirlerini şikayet derecesine geldiği zaman, birbirini şikayet etmek yerine, mesela şunu çok söylüyorum ‘o bana vurdu’ ya da ‘o bana şunu söyledi, bende ona şunu yaptım’ gibi ikisi de geliyor, ‘peki, önce birbirinizi dinlediniz mi, önce birbirinizle konuştunuz mu’ diyorum... Yaptığı şey hoşuna gitmedi, o da bana gelip söylediği zaman, ‘peki, sen ona bundan hoşlanmadığını söyledin mi ya da ben bunu istemiyorum, bana bunu söyleme diye konuştun mu’, hayır, konuşmadım diyor. En çok bunu yapıyorum,...önce siz konuşun, konuştuktan sonra işe yaramıyorsa, evet belki ben müdahale edebilirim, ama sen karşıdaki kişiye neyden hoşlanmadığını, neden rahatsız olduğunu söylemediğin zaman, karşıdaki kişi bilemez, önce bunu söylemeniz gerekir diye...(1. Oturum)”* şeklinde fikirlerini ortaya koymuştur.

Burada anımsanmalıdır ki, ailenin, çocuğun empati yeteneğinin gelişiminde önemli bir rolü vardır. Aile, çocuğun yaşamının bütün yönleri üzerinde ciddi bir güce sahiptir. Özellikle bu güç, çocuğun yaşamının ilk yıllarında derin bir şekilde hissedilir; ayrıca çocuğun evde ailesi ile kurduğu yakın ilişki, empatinin ilk

adımlarıdır; çevresinin ve ailesinin genişlemesiyle birlikte, yani çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte ailenin çocuk üzerindeki etkisi zayıflamaya, bir diğer ifadeyle empati yeteneği de gelişmeye başlar (Hoffman, 2000). Ancak araştırma yapılan okuldaki öğrenci velilerinin, çocuklardaki empati yeteneğinin gelişimini engelleyici tavır ve davranışlar içerisinde olduğu, katılımcı öğretmenler tarafından görüşmelerde dile getirilmiştir. Katılımcı öğretmen M ile katılımcı öğretmen H'nin bu doğrultudaki açıklamaları ise, aşağıda sunulmuştur;

“...çocuklarımızı hep haklıymış gibi yetiştiriyoruz...yani, her şeyde arkalarında duruyoruz, ben de bir veli olarak, mümkün olduğunca bunu yapmamaya çalışıyorum, ama çocuklarımızda bu var, her yaptıklarında sanki kendilerini haklı görüyorlar. O yüzden de bu benmerkezcilikten kurtulamıyorlar...(Öğretmen M - 1. Oturum)”

“...evet öğrencilerimizde bencillik var. Aslında çağın gerektirdiği bir şey ve görülmeye başlandı. Şimdi, burada, aile ön planda. Çünkü ilk eğitim, ailede alınıyor ve yanlış öğretilenlerin üstüne doğrusunu koyabilmek çok zor...Kişisel gelişim kitaplarında, özellikle çok satan bu kişisel gelişim kitaplarında, ben merkezci olmayı tavsiye ediyor yazarlar ve bunlar, çok satan kitaplar. Dünyada prim yapıyor ve ülkemize de taşınıyor, bu şekilde. Popüler kitaplar listesinde, sanki olması gereken budur şeklinde veriliyor. Yani, sen başarılı olmak için birilerini ezmek zorundasın ve kendini ön plana koymak zorundasın, kendin haksız bile olsan, ortaya çıkartmak zorundasın şeklinde. Yani, çağ bunu gerektiriyor şeklinde bir şey var ve ailelerde de ben hakkımı arayamadım, o yüzden hayata yenik düştüm, benim çocuğum haksız olsa dahi ön plana çıksın, hakkını arasın, hakkı olmayanı bile arasın, böylelikle hayatta güçlü olsun şeklinde bir düşünce var. Bu bizim öğrencilerimize de yansımış haliyle. Şimdi biz öğrencilerin arasındaki sürtüşmelerde bununla çok karşı karşıya kalıyoruz. Ben haklıyım diyor çocuk, biz o zaman haklı olup olmayanı çözmeye çalışıyoruz... Şimdi uygulamalı olarak ne yapıldı okulunuzda, aklıma gelen bir şey yok, hep sözde kaldı... Ama,...ben öğrencilerime, özeleştiriyi yapmayı, empati kurmayı öğretmeye çalışıyorum. Ama, dediğim gibi, hep sözde kalıyor bunlar, uygulamalı bir şey yapmış değilim, en azından hatırlayamadım... (Öğretmen H- 2 Oturum)”

Katılımcı yönetici A, kendisiyle yapılan görüşmede, üstünlük boyutunun okuldaki varlığına ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır; *“...yani, şimdi, öğrencilerin empati kurmaları, özellikle 5. Sınıf öğrencileri yeni geldiğinde, biraz zor oluyor. Hani, bu konuda biraz daha rehberlik servisleriyle işbirliği yapmak gerekiyor.*

Öğrenci...olumsuz bir olayla karşılaştığında, sadece kendi penceresinden bakıyor. Diyelim ki bir arkadaşı ile arasında bir problem var. Bu problem yüzünden arkadaşıyla tartışılar. Sadece kendi penceresi açısından bakıyor ve kendini haklı çıkarmaya çalışıyor. Diğer öğrenci de, tabii ki kendisini haklı çıkarmaya çalışıyor. Böyle bir öğrenci geldiğinde, olayı karşı taraf açısından da düşünmeyi, senin için doğru olan şeyin, karşı taraf için doğru olmayabileceğini söylüyoruz. Ya da senin açıdan kızacak bir şey yoktur da, belki arkadaşın senin yaptığın şakadan hoşlanmıyordur ya da kendisine yapılan şakadan hoşlanmıyordur. Sen hiç o pencereden baktın mı şeklinde konuşuyoruz...(1. Oturum)”

Katılımcı yönetici B ise, empati yeteneğinin gelişimini, bir diğer ifadeyle okulda üstünlük boyutunun kazandırılmasını engelleyen nedenlerden biri olan zaman hususuna gönderme yapmıştır; “...ben yerine biz,...Türkçe’de bir atasözü var, bir elin nesi var, iki elin sesi var, öncelikle öğretmenler[!]e bizim bunu vermemiz lazım...öğrenciye...Onun için bu anlamda ben yerine biz...çalışmasını sağlamalıyız. Burada zaman sıkıntımız var. Çocukları yönlendiremiyoruz, alıkoyamıyoruz, derste bunu sınırlı verebiliyorsun, müfredata takılıyoruz bu konularda...(2. Oturum)”

Üstünlük ya da yücelik boyutuna ilişkin sorulan görüşme sorusuna katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin verdiği yanıtlardan türetilen bulgular, araştırma kapsamındaki okulun tinsel zeka üstünlük boyutunun *orta düzeyde* mevcut olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir zeki okul, topluluk duygusu boyutu ile okul topluluğundaki bütün bireylere değerli ve önemli olduklarını hissettirir ve de bireylerin kendi kendilerini keşfetmelerine imkân tanır. Bir zeki okulun bütün üyelerinin önemli olduğunun altını çizen tinsel zeka topluluk duygusu boyutu, herkesin okul topluluğuna katkıda bulunmak için bir şeylere sahip olduğunu ve önemli olduğunu tekrar tekrar hatırlatır. Topluluk duygusu, bir zeki okulda öğrenme topluluğunun gelişmesini sağlar ve daha iyiye adanan öğrenme toplulukları da bireylerin kendi kendilerini keşfetmelerine neden olur. Tinsel zeka, bir bütün olarak okul topluluğunun ve bireylerin gelişiminin temelinde yer alır; dolayısıyla, zeki okullara yerleşen topluluk duygusu, okullarda çocuklar için korkutucu olan durum ve olayları anlamayı veya onlara güvenli bir çevre sağlamayı taahhüt eder. Bir okulda öğretmenler, güvenli bir çevre yaratmakla yükümlüdürler. Bir başka deyişle öğretmenler, öğrencilerine yönelik herhangi bir fiziksel zarar riskini en aza indirme ile sınıftaki öğrencilerin duygusal güvenliğini sağlamaya ilişkin gerekli tedbirler alma sorumluluğuna sahiptirler (Eaude, 2008); ki, bu hususlar, bir zeki okulun

güvenli bir çevre sağlamaya ilişkin üzerinde durduğu ve dikkat çektiği noktalara tümüyle vurgu yapmaktadır.

Kendisiyle yapılan görüşmede katılımcı öğretmen G, tinsel zekanın topluluk duygusu boyutuna ilişkin öğrencilerin değerli ve önemli olduklarını hissettirmeye yönelik görüşlerini, “...yapılan etkinliklerin hepsinde tüm öğrencilere görev verilmeye çalışılıyor. Sadece başarılı olanlara değil, herhangi bir dalda, herhangi bir şeyde, nasıl diyeyim önemli bir ürün çıkarmasına gerek yok, yani mesela hiç yapmayacak bir çocuk yerden bir çöp aldığında da...sözle ödülllenmeyi ya da çocuklar bakın arkadaşınız görevi olmadığı halde bunu yaptı diyerek, arkadaşlarının önünde de en azından az da olsa saygınlık kazanmasını sağlamaya çalışıyorum...onun dışında yarışmalara katıldıklarında, mutlaka okulda duyuruyoruz. Görsel sanatlar olsun,...spor olsun, eğer okulumuz adına değil de, dışarıda bu etkinliği sürdürse de, mesela saz kursuna giden öğrencilerim var benim, etkinliklerde onlara görev verdiğimiz zaman, mutlaka onları da onore etmek adına küçük bir belge de olsa ya da okulda ne diyelim, ona kürsü mü diyelim, merdivene çıkarıp, herkesin onların bu başarısını ya da bu etkinliğe zaman ayırdığını görmesini istiyorum...(1. Oturum)” biçiminde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmen H’de, bu hususlarla ilgili olarak aşağıdaki beyanlarda bulunmuştur;

“...okulumuzda eTwinning projeleri ciddi bir şekilde yapılmakta. Birçok proje de yapıldı (bkz. Şekil 24). Bu öğrenciler ne denli katılabildi...sadece kendi projemde bunu gözlemleyebildim ve bana yakın olan, benimle samimi birkaç arkadaşımın da öğrencileri ne derece işin içine dahil edilebildiğini gözlemledim. Dahil edildiklerinde, o zaman yeteneklerine önem veriliyor. Bu öğrencim şunu yapsın, bunda görev alsın, gerçekten de başarılı oluyor, çok başarılı etkinlikler, ödevler çıktı, projeler çıktı okulumuzdan. Dolayısıyla, demek ki keşfedilmiş veya öğretmen tarafından sınıf içerisinde, sınıf ortamında gözlemlenebilmiş ki, demek ki o göreve layık görülmüş ve o görevin üstünden başarıyla kalkabilmiş, üstesinden gelebilmiş...demek ki böyle ekstra çalışmalarda, ders dışı çalışmalarda öğrencilerin yeteneklerini, başarılı oldukları konuları...böyle gündeme getirebiliyoruz...(1. Oturum)”

Katılımcı öğretmen K ise, topluluk duygusu boyutunun vurguladığı istenmeyen durumları önlemeye yönelik azami tedbirlere dair düşüncelerini, “...Kendi öğretmen arkadaşlarımızla birlikte yaptığımız çalışmalarda da öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlarının yakından gözlenmesi, gerekli yerlere bildirilmesi

konusunda çok hassasız ve bu konuda gayet iyi çalışmalar yapıldığını düşünüyorum...(2. Oturum)” tarzında dile getirmiştir.

Katılımcı yönetici B ise, kendisiyle yapılan görüşmede, topluluk duygusu boyutunun altını çizdiği öğrencilere değerli ve önemli olduklarını hissettirme ile ilgili fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir; *“...Öğrenciler okula geldiği zaman, temel eğitim ya da okul öncesi bile olsa,...benim öğrencim diye kabullendiği ve ona hissettirdiği zaman, çocuğa ismiyle hitap etmesi ona bir değer ver[il]diğinin göstergesidir. Eşit söz hakkının verilmesi, ders için söylüyorum, ama okul idaresi içinde ne olabilir, törenlerde konuşulurken yani kırıcı üsluptan kaçınılması, toplantılarda, derslerde, sınavlarda yani çocukları rencide edici yerine, onları daha çok teşvik edici onların kendilerini değerli olduklarını hissettirici ifadeler kullanılması, okul idaresinin...odasının çocuklara açık tutulması, rahatlıkla kapıyı vurup girebilmesi, ki bu anlamda çok şükür sıkıntı yok, çocuk rahatlıkla girebiliyor, kendi meramını varsa rahatlıkla bana söyleyebiliyor...(2. Oturum)”*

Topluluk duygusu boyutunun düzeyini belirlemeye ilişkin görüşme sorularına yönelik olarak katılımcılardan elde edilen verilerden türetilen tüm bulgular, araştırma yapılan okulun tinsel zeka topluluk duygusu boyutunun *yüksek düzeyde* var olduğunu sergilemektedir.

Bir zeki okulun karşılıklı bağıllık boyutu, okul bileşenlerinin birbirine bağlı ve dayanışma içinde olmaları gerektiğini vurgular. Günümüzde mevcut okul sisteminde vurgu, öğrenciler ve öğretmenlerin okul sistemi içindeki güçlü yerel topluluklar aracılığıyla dönüşüm yaratmalarına neden olan karşılıklı bağıllık duygusunun geliştirilmesine değil, siyasi gelişime, ulusal ekonomiye fayda sağlayan ve küresel sistemde ulusun rekabetini çoğaltan, rekabet, gelişim ve ilerleme üzerinedir (Kawano, 2011). Bununla birlikte, okul eğitim programı (yetişge), verimlilik, uzmanlaşma ya da sınav sonuçlarını iyileştirme uğruna parçalanmıştır; oysaki, eğitimin ana görevi, çocuğun ruhunu beslemektir ve tinsel eğitim, eğitim programının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Hay & Nye, 2006) ve de bir zeki okul, bu hususun önemini ve gerekliliğinin farkındadır. Tinsel zekanın boyutları arasında yer alan karşılıklı bağıllık boyutu, ait olduğumuz çevrede karşılıklı olarak dayanışma içinde hissettiğimiz ve birbirimize bağlı olduğumuz anlamına gelmektedir (von Werlhof, 2012). Karşılıklı bağıllık boyutu, bireylerin birbirine bağlı biçimde daha geniş bir dünyanın parçası olduğu görüşünün altını çizer. Bir zeki okul, bireylerin ve grupların birbirlerine bağlı ve dayanışma içinde

olmaları gerektiğini bilir ve onların bu durumu takdir etmelerinin önemini ve anlamını fark etmelerini de sağlar.

Karşılıklı bağlılık boyutuna ilişkin katılımcıların yanıtlarında okulda bağlılık ve dayanışmayı geliştirmeye yönelik etkinliklerin varlığına ilişkin olumlu ve olumsuz yönde iki karşıt düşünce söz konusudur.

Katılımcı öğretmen C, katılımcı öğretmen F ve katılımcı öğretmen G'nin araştırma yapılan okulda karşılıklı bağlılık ve dayanışmanın varlığına dair açıklamaları aşağıda aktarılmıştır;

“...okul olarak kermes yapıldığında,...hem çocuklar bir şeyler yapmak için çabılıyor, hem öğretmenler, hem de veliler, herkes koşturuyor bir şeyler için, bir işin ucundan tutmaya çalışıyor sanki, bu tür şeyler biraz o bağı kuvvetlendiriyor gibi...sınıfla da beraber, bazı öğle aralarında, birlikte yemek yediğimiz, birlikte bir etkinlik düzenlediğimiz zaman, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle bağı kuvvetleniyor... (Öğretmen C- 2. Oturum)”

“...Gün yapıyoruz. Bu sayılır bence, çünkü ben şöyle düşünüyorum, okul personeli özel hayatında da birlikte olabilirse, o zaman birbirini sever ve bağlanır. ...mesela biz arkadaşlar olarak birine bir şey olduğunda gidiyoruz...çocuk doğuyor, ev alınıyor, düğün oluyor, herkes birbirini gerçekten yalnız bırakmıyor, destek oluyor, hastalık halinde, aynı şekilde destek olunuyor, yani emekli olanlara aynı şekilde, bu güzel bir uygulama. Çünkü en ufak bir hastalığında bile, hemen çiçek yolluyor okul sana, bu insanı mutlu ediyor, o okula bağlılığını artırır diye düşünüyorum...(Öğretmen F- 1. Oturum)”

“... Ben buradaki öğretmenlerin şanslı olduğunu düşünüyorum, çünkü gerçekten birbirine saygılı, birbirlerinin düşüncelerine değer veren insanlar...belirli gün ve haftalarda da herkes bir etkinliğe dahil olup,...aşure günü yapıyoruz, Çanakkale şehitlerini anma gününde, Çanakkale’de ki askerlerin yedikleri pilav ve hoşafı dağıtabiliyoruz...Burası bir kurum, aman ben onunla konuşmayayım, onunla etkinlik yapmayacağım deme hakkına sahip olduğumuzu düşünmüyorum, belki başkası ben bununla olmak istemiyorum diyebilir ama o bizim birlikteliğimizin en güzel işareti. Biz fikir olarak anlaşamayabiliriz ama bir arada durduğumuz sürece güçlüyüz...en basiti doğum gününde bile, bir arkadaşımıza pasta alıp da doğum gününü kutlayabiliyorsak, çocukları olduğunda ya da ev aldığında onların mutluluğunu paylaşılabiliyorsak, bu benim için güzel bir mutluluk ya da bir arada

olduğumuzun en güzel işareti. Biz, Eskişehir’de sayılı okullardan biriyiz diye düşünüyorum. (Öğretmen G- 1. Oturum)”

Katılımcı öğretmen E ile katılımcı öğretmen K ise, araştırma yapılan okulda tinsel zekanın karşılıklı bağlılık boyutunun sınırlı düzeyde olduğunu ya da olmadığını şu şekilde anlatmışlardır;

“...Her birey günümüzde çok aşırı egolu olduğu için, yapılan kaynaştırma etkinliklerinde bile egolar girer,...işte öğretmenler günü yemeği,...burada olsun, benim dediğim olsun, bunlar yensin, bunlar içilmesin, şu yapılsın, bu yapılmayın, bence çok kötüye gidiyoruz, yani maalesef öyle,...o gelirse, ben gelmem, onun yanında oturmam,...kesinlikle herkes bireysel, bireyselin ötesinde ufak gruplar...işte whatsapp grubu, facebook gibi, birisi hasta oluyor herkes geçmiş olsun diyor. Ben aynı şeyi çocuklara söylüyorum, şimdi facebook kullanıyorsunuz, benim doğum günümde 150 tane mesaj geldi, doğum günün kutlu olsun diye, ama iki tane arkadaşım da eve geldi, bana pasta getirmiş, sizce hangisi benim için değerlidir diyorum, iki kişi mi, sayının hiçbir anlamı yok, yani o yapılan işin gerçekten hani görev savmak anlamında oluyor...ders bitiyor paldır küldür herkes koşturarak okuldan çıkıyor, tatil oluyor...öğrenci kadar öğretmen de seviniyor, bağlılık...böyle olmaz. Ben...ortaokulunda çalışırken, abartmıyorum hiçbir zaman, o ders bitince gitmezdik, otururduk, öğretmenler odasında muhabbet ederdik...hiç durmadan gezilere giderdik, piknikler yapardık, sürekli mangal yakardık, artık bunlar yok. Hiçbir yerde yok, yani bir tek bu okula mı has, değil, ama artık çoğu yerde yok. Hiç kimsenin birbirine güvenmemesi ya benim arkamdan iş çevirirse diye düşünmesi...(Öğretmen E - 1. Oturum)”

“...Geziler, yılsonunda yapılan sosyal aktiviteler, bunlar öğrenciler arasında ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşimi kuvvetlendirmekte, bağı kuvvetlendirmekte. Ama bizim okulumuzun özünde bu işlerin zayıf olduğunu düşünüyorum. Çok daha fazlası yapılabilir. Ama yapılmıyor...(Öğretmen K - 2. Oturum)”

Katılımcı yönetici A, tinsel zekanın karşılıklı bağlılık boyutu ile düşüncelerini, *“...her zaman olmasa bile, ara ara...bütün arkadaşların toplanıp bir yerde kahvaltı yapmaları,... nitekim okulumuzda da oluyor, hani bütün öğretmenler katılmasa bile, durumu uygun olan, vakti uygun olan arkadaşlar,...bir hafta sonu olabilir, derslerin olmadığı bir zamanda, toplu olarak bir yemeğe gidiyorlar, bir kahvaltıya gidiyorlar...öğretmenler arasındaki dayanışmayı pekiştirmek için yapılan davranışlar...kısmen de olsa okulumuzda ben bu şekilde dayanışmayı sağlayıcı*

faaliyetlerin yapıldığını düşünüyorum (1. Oturum)” şeklinde ifade ederken, katılımcı yönetici B ise, “...Toplu etkinlikler, kişilerin birbirlerini daha iyi tanması adına sınırlı, hiç yapılmıyor diyemem, çünkü öğretmenler gününde yapıyoruz, özellikle de seminer döneminde veya kapanış töreninde, bir takım etkinliklere, kahvaltıya, işte brunch dediğimiz ya da öğle yemeğine gidebiliyoruz, ama bu yeterli değil. ...biz bir ekipsek...bir kişinin bile ayrılmaması gerekir, ama maalesef...gruplar var,...münferit de olsa katılmayan arkadaşlarımız var,...o yanımız eksik kalıyor...(2. Oturum)” biçiminde belirtmiştir.

Katılımcı okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen bulgular, araştırma yapılan okulda tinsel zeka karşılıklı bağlılık boyutunun *orta düzeyde* var olduğunu ortaya koymuştur.

Bağlamsal zeka, zeki okulun parçası olduğu yerel, daha geniş topluluk ve de dünyadaki ilişkilerini görme kapasitesi ile ilgilidir. Zeki okul, dünyanın olumlu ve olumsuz yönlerine cevap veren, ileriye gören ve dünyayla sağlıklı ilişkiler kuran bir okuldur, yani ne dünyadan uzak duracak ne de onun altında ezilecek şekilde, tüm bağlamı (çevreyi) okuma kapasitesine sahiptir.

Katılımcı öğretmen G, araştırmanın sürdürüldüğü okulun bağlamsal zekası ile ilgili olarak “*Yeri geldiği zaman maddi imkansızlıklar yaşıyorum... belediyeler...maddi destek sağlayabilecekken...milli eğitimle belediyeler[in] arası açık olduğu için...bu imkanlardan yararlanamıyorum...benim kurumum milli eğitim...oraya gidip de o ihtiyacı karşılamama izin vermiyor...ama benim amacım o çocukları iyi bir yerlere getirmek...(1. Oturum)”* biçiminde ifadeler kullanırken, katılımcı yönetici A ise, “*...hem diğer okullarla, hem de yerel yönetimlerle işbirliği yapılıyor.(1. Oturum)”* biçiminde görüşlerini ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamındaki okul öğretmenleri ve yöneticileriyle yapılan görüşmelerde alınan yanıtlardan türetilen bulgular göstermektedir ki, okulun bağlamsal zekası *orta düzeydedir*.

Bir zeki okulda mevcut olan bu zeka türü, okulun iç bağlam (çevre), yerel bağlam, ulusal bağlam ve küresel bağlam olmak üzere, dört çevre boyutunu okumasını, anlamasını ve yorumlamasını içerir.

Zeki okul, iç bağlamın (çevrenin) hem niteliksel, hem de niceliksel yönlerini geliştirmede uzmandır. Bir zeki okul, öğrencilerini çok iyi tanır ve öğrenciler arasındaki kişisel farklılıklara, özel eğitim ihtiyaçlarına saygı duyar. Aynı zamanda, zeki okul, öğrenci profilinde meydana gelebilecek herhangi bir

değişimin, hareketliliğin, özel eğitim ihtiyacının, disiplin işlemlerinin, davranış problemlerinin de farkında olan bir okuldur. Ailelerin arzularına, sosyal ve kültürel farklılıklarına değer veren ve karşılaştıkları zorluklarda yanında olan zeki okullar, ayrıca ailelerle öğrenme ortaklığı çabası içerisindedir. Bir zeki okul, doğum günü, küçük seyahatler, okul içi kutlamalar, okul ziyaretleri ve özellikle de bireylerin, hem mutlu, hem de üzgün olaylarını hatırlama gibi ritüeller arasındaki anlam ve ayrımın da farkındadır. Bağlamın niteliksel yönlerinin yanı sıra, bir zeki okul, okulun tüm amaç ve hedefleri kapsamında, iç etkililik ve yeterlilikte en yükseğe ulaşmak için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulaması (TEOG) gibi sınav ve inceleme sonuçlarını da niceliksel yönlerini geliştirmek için kullanır.

Okulun iç çevresiyle etkileşimine yönelik olarak katılımcı öğretmen C, *“...öğretmenler...doğum olduğunda ya da bir hastalık anında mutlaka aranıyor ya da ziyaretine gidiliyor. Rahatsızlanan veya ameliyat olan velilerim olduğunda telefonla konuşurum. Mesela doğum yapan velilerimiz ya da kardeşi olan öğrencilerimiz olduğunda sınıfta paylaştık, tebrik ettik, çocuklara, bir çikolatadır, şekerdir verdik. Duymayan da, ‘öyle mi, kardeşin mi oldu’,...diye sevindi ya da biri işte, diyelim ki kaza atlattı ya da iyi bir sonuç aldı onu da sınıfta birlikte paylaşıyoruz...(2. Oturum)”* ifadelerini kullanırken, katılımcı öğretmen L, *“...ev görmesi, çocuk görmesi gibi, onlara katılabiliyoruz ya da maddi yardıma ihtiyacı varsa, para toplayıp aramızda o arkadaşına veriyoruz...(1. Oturum)”* biçiminde düşüncelerini dile getirmiş, katılımcı öğretmen P ise, *“...herhangi bir şekilde olumsuz bir durum olduğu zaman geçmiş olsuna gidilebiliyor. İnsanların zor zamanlarında ziyaret edilebiliyor veya mutlu zamanlarında bir hediye alınıyor...(1. Oturum)”* şeklinde fikirlerini beyan etmiştir. Okulun iç bağlamına yönelik görüşme sorularına yanıt veren üç katılımcı öğretmen de, okul topluluğundaki bireylerin mutlu ve üzgün olaylarında bir arada olmanın, sevinç ve üzüntülerini paylaşmanın önemine dikkat çekmiştir.

Yukarıdaki katılımcıların aksine, katılımcı öğretmen K, okul topluluğundaki bireylerin mutlu ya da üzgün anlarında beraber misiniz şeklindeki sorusuna *“Hayır, değiliz. Hep birlikte bir okulu bütün olarak düşünürsek, değiliz. Ama okulun içerisindeki küçük gruplar halinde, arkadaş gruplarında, öğretmenler arası etkileşim dayanışma söz konusu...(2. Oturum)”* ifadeleriyle, katılımcı öğretmen N’de, *“...Önceki idareyle etkinlikler biraz daha fazlaydı...Toplantılar, kahvaltı şeklinde yapılıyordu, velilerin birbiriyle kaynaşması sağlanıyordu, bir toplantıda sırada oturmak başkadır, beraber yiyip içmek başkadır. Okul aile birliğinin kim olduğuyla da çok alakalı, kimlerden oluştuğuyla, pilav*

günü, kermes, bunlar hep velilerle... gene öğretmenler arasında herhangi bir şey olduğu zaman, doğum, ölüm,...birliktelik sağlanıyor...(1. Oturum)” sözleriyle düşüncelerini aktarmışlardır.

Ayrıca, araştırma yürütülen okulun, iç çevresiyle bağlantılı biçimde niceliksel yönlerini geliştirme yeterliliğine yönelik olarak katılımcı öğretmen H ise, *“...istatistikler, yani grafik olarak değerlendirildi, her yılda TEOG sonrası toplantılarımız olur. Bilişim öğretmeni ve rehber öğretmen, bu konuda ön çalışmaları yaparlar,...onları toplantıda bize sunarlar, bizi bilgilendirirler. Biz zaten orda da görürüz, hangi dersten ne...olduğunu...veya sınıflar arası karşılaştırmalar olur. Soru bazında karşılaştırma ve kazanım bazında karşılaştırma pek yapmayız, genellikle yapmayız,...çocuklar acaba hangi kazanımda eksik kaldılar, en çok neyi yanlış yaptılar. Çünkü aynı kazanımla ilgili olarak, ikinci TEOG da bir soruyla daha karşılaşılabiriz, ama yapmadık...(4. Oturum)”* şeklinde fikirlerini dile getirirken, ulusal sınav sonuçları ile ilgili yetersiz dönüte vurgu yapmıştır.

Okulun iç bağlamına ilişkin olarak katılımcı yönetici A, *“...Maddi durumu iyi olmayan velilere, öğretmenler arkadaşların ve gönüllü olan diğer velilerin de desteğiyle, gerek öğrencinin, gerek ailenin ihtiyaçlarını karşılama yoluna gidiliyor...(1. Oturum)”* sözleriyle düşüncelerini dile getirirken, katılımcı yönetici B ise, iç çevreyle bağlantılı olan okulun niceliksel yönlerini geliştirme yeterliliğine dair, *“...Bunu sadece kağıt üzerinde yapıyoruz, öğretmene geri dönüyoruz, fakat öğretmenin tekrar o konuya dönüp dönmediğini takip edemiyoruz...Sıkıntılı olduğum[uz] konulardan birisi de bu. Yani, sınavlardan sonra ölçeği ortaya koyup da, hangi soru, hangi derece de çözülmüş, çözülme oranları, anlaşılmayan konular nelerdir, dönütünün yapılabilmesini ben ölçemiyorum. Takip edemiyorum...(4. Oturum)”* biçiminde düşüncelerini aktarmıştır.

Araştırma yürütülen okulun iç bağlamı okuma, anlama ve yorumlama kapasitesinin orta düzeyde olduğunu, katılımcı öğretmenler ve yöneticilerin açıklamalarından türetilen bulgular göstermektedir.

Bir zeki okul, yerel çevre boyutuyla, ikamet ettiği yerel çevreyi okur, anlar ve yorumlar; aynı zamanda, bölgedeki diğer okullarla da işbirliğine dayalı çalışmalar yürütür. Hiçbir okul tek başına bir ada değildir ve zeki okul, okulun ikamet ettiği yerel çevreyi ya da yerel bağlamı detaylı biçimde anlar. Zeki okul, aynı zamanda okulun bulunduğu ilçenin hizmetlerinin türü ve kalitesini, destek ve baskıya yönelik yaklaşımlarını, gelir akışı ve bütçenin sağlığını ve etkililiğini veya yerel eğitim otoritesini anlama kapasitesine sahiptir. Girişimcilik

ruhuna da sahip olan zeki okullar, hizmet ettiği yerel topluluğun öğrenmesi için fırsatlar sağlar ve okulun kaynaklarını geliştirmek için bölgedeki diğer okullarla da iletişim kurar ve işbirliğine dayalı düzenlemeler yapar.

Okulun yerel yönetimlerle işbirliğinin yalnızca çevre düzenlemesi ve temizliği temelinde kurulduğuna ilişkin katılımcı öğretmen F, “...Belediyenin çevre bölümünden birkaç yetkili gelmişti, bizim çocuklara tişört, şapka getirdiler. Bizim çocuklarla birlikte çevre düzenlemesi için etrafı gezdiler. Çocukların isteklerini dinlediler, çevre temizliği gibi bir şey yaptılar...(1. Oturum)” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, katılımcı öğretmen K’da “...yerel yönetimler tarafından, okulların bahçesi temizlenir, bakımı yapılır, okulun çöpleri toplanır, okulun bankları onarılır, etraftaki çer-çöpü toplanır...(2. Oturum)” biçiminde fikirlerini dile getirmiştir.

Bunların yanı sıra, katılımcı öğretmen N’nin “...[okulumuz] yerel yönetimlerle iş birliği olma çabası içindedir, ama ülkemizdeki saçma sapan engellerden dolayı çok fazla iş birliği yapılamamakta...(1. Oturum)” biçimindeki ve katılımcı öğretmen G’nin “...yerel yönetimlerden çok destek alıp almadığımızı bilemiyorum, ama milli eğitimle belediyelerin arası açık olduğu için, yerel yönetimlerden çok destek aldığımızı düşünmüyorum...(1. Oturum)” şeklindeki açıklamaları, diğer katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle uyumsuzluk halindedir.

Bölgedeki diğer okullarla yapılan işbirliğine dayalı çalışmalar hususuyla ilgili olarak, katılımcı öğretmen E, işbirliğinden ziyade rekabetin söz konusu olduğu hakkında, “...Rekabet konusunda işbirliği içindeler,...okulu şunu yapmış, bizde yapmalıyız. Öğrenciler arasında, öğretmenler arasında, okullar arasında ciddi bir yarış var ve bu tamamen sistemle de alakalı olabilir. Herkes birbiriyle yarışıyor, sınav oluyor yarışyorsun, öğretmene puan veriliyor, yarıştırılıyor...(1. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen H’de, “...ortaokulların, özellikle de bizim okulumuz, başarılı bir okul olduğundan, birazcık da rekabetten kaynaklı çok bir araya gelmediklerini düşünüyorum,...bir araya geldiklerinde de,...bakalım onlar neler yapmış, biz acaba ne yapsak şeklinde bir gözlemlene olarak vardır, sadece bu...(1. Oturum)” şeklinde görüşlerini sunmuş ve katılımcı öğretmen N ise, “...eğitim sisteminin, öğretmenlere, öğrencilere dayattığı bir çekişme olduğu için, sınavlara dayalı şu okul daha iyi, bu okulda şu kadar öğrenci birinci çıkmış, yarışma halinde olduğu için,...öğretmenler arasındaki, okullar arasındaki bağ da giderek zayıflıyor...(1. Oturum)” biçimde düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcı üç öğretmenin ifadeleri, eğitim kurumlarında rekabete dayalı bir eğitim sisteminin var olduğunu, ne yazık ki sanayi çağı düşüncesinin okullarda

halen devam ettiğini (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000, 2012) destekleyici niteliktedir.

Mevcut işbirliğine dayalı çalışmaların öğretmenlerin kendi yakın çevresindeki meslektaşlarıyla yaptığı bireysel görüşmeler şeklinde olduğu, katılımcı öğretmen G'nin "...kendi adıma, çevredeki okullarda tanıdığım arkadaşlarımla, bir sıkıntı yaşadığımda onları arayıp, sorunu nasıl aştıklarını sorgulayabiliyorum. Eğer çözüm yolu mantıklı gelirse uygulamaya çalışıyorum ya da ben bir şeyi başardığım zaman, onlara da, ben bunu böyle yaptım, deyip paylaşabiliyorum...(1. Oturum)" tarzındaki açıklamalarından da görülebilir.

Bağlamsal zekanın yerel bağlam boyutu ile ilgili olarak, katılımcı yönetici A, "...yerel yönetimlerle işbirliği yapılıyor...yerel yönetimlerin gelip bahçeyi kardan temizlemesi basit bir örnek...(1. Oturum)" şeklinde görüşlerini açıklarken, katılımcı yönetici B ise, diğer okullarla işbirliğine dair, "...diğer okullarla, sadece eğitim öğretim anlamında, belki gerekli görülürse, irtibata geçiliyor, onun haricinde ciddi bir yardımlaşma, dayanışma yok, açıkça söylemek gerekirse, çünkü herkes kabuğuna çekilmiş, kendi çalışması içerisinde, kendi kabuğuna bürünmüş, o anlamda bizde dışarıya kapalıyız. Diğer okulların da kapalı olduğunu, istisnalar kaideyi bozmaz, düşünüyorum...(1. Oturum)" biçiminde düşüncelerini dile getirmiştir.

Araştırma kapsamındaki okulun yerel çevre boyutunu okuma, anlama ve yorumlama kapasitesine ilişkin eldeki bulgulara göre, okulun yerel çevre boyutunun varlığı orta düzeydedir.

Bir zeki okul, ulusal bağlam boyutuyla, kendi vizyon ve inançlarından ödün vermeksizin, ulusal gereksinim ve fırsatları özümser ve yorumlar. Son yıllarda, ulusal bağlam ya da çevre, okullar üzerinde doğrudan ve artan bir şekilde etki yapmıştır. 1990'lar ve 2000'lerin başlarındaki hükümet politikaları, okullarda, denetim, öğrenci değerlendirmesi ve eğitim programlarını (yetişeceği) devreye sokan ulusal bir çerçeve meydana getirdi. Bu nedenlerle, yakın gelecekte okulları etkileyebilecek olay ve konularla ilgili önceden önlem almak üzere, zeki okul, politik havayı hem koklar, hem de takip eder.

Tam da bu noktada ve öncelikli olarak, Türk milli eğitim sistemine yönelik bazı açıklamalarda bulunmak, faydalı görünmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi merkezîyetçiliğe dayanan bir yapıya sahiptir (Bademci, 1997; Başdemir, 2012) ve ülkenin tüm okullarında öngörülen düzenlemeler, kabiliyet, beklenti ve

gereksinimler dikkate alınmaksızın aynı şekilde uygulanır. Örneğin, ülke genelinde devlet memurları tarafından belirlenmiş olan tek bir müfredat yürütülür ve bu müfredat çeşitliliğe ve farklı seçeneklerin oluşmasına da fırsat tanımamaktadır (Başdemir, 2012). Aynı zamanda, merkeziyetçi yönetimin varlığı eğitim kurumlarının duvar saati gibi, hep merkezden kurularak yönetilmesine de neden olmaktadır (Baloğlu, 1990). Bakioğlu & Demiral'ın (2013) okul yöneticilerine yönelik yaptıkları araştırmada da, okul yöneticileri, kararların merkezden alındığını ifade etmiş ve alınan kararların herhangi bir ön hazırlığı yapılmadan, okulların içinde bulunduğu mevcut durum incelenmeden ve uygulayıcılara danışılmadan yürürlüğe konulduğunu ve de eğitim kurumlarında merkezi yönetim tarafından belirlenmiş kuralların geçerli olduğunu ve bu kurallar dışına çıkılmasına da müsaade edilmediğini dile getirmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara paralel biçimde, araştırma dahilindeki katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin ulusal bağlam boyutu ile dile getirdikleri görüşler ise, bir bütün halinde aşağıda sunulmuştur;

“idarenin...elini kolunu bağlayan yukarı taraf, yani yukarı taraftan ne yapılacak deni[li]yorsa idare geliyor, öğretmenlere onu dayatıyor, bu yapılacak deniyor...yönetim, dediğim gibi, bazı konularda eli kolu bağlı istese de devam edemiyor...(Öğretmen N- 1. Oturum)”

“...öncelikle...o kadar çok şey...çabuk değişiyor ki, artık neyin değiştiğini takip edemiyoruz. Bence bu kadar çok değişiklik yapılmamalı, yap-boz tahtasına döndü...eğer bir şey yapılacaksa da, bu önceden karar verilsin, insanlar kendilerini ona göre ayarlasınlar, desinler ki, iki yıl sonra bu uygulanacak, herkes kendini buna göre ayarlasın ya da 5. Sınıftayken çocuğa deyin ki TEOG sınavını biz 4 yıl sonra buna göre gerçekleştireceğiz...ondan sonrasında [çocuklar] ziyan olmasa...(Öğretmen K- 2. Oturum)”

“...sistem olarak...oralara çok fazla müdahale edebileceğimizi düşünmüyorum. Bakanlıktan gelen kararlar doğrultusunda oluyor...Bunu yaparken bize sormayacaklardır. Bizim o konuda bir etkimiz olacağına inanmıyorum...(Öğretmen N- 1. Oturum)”

“...eğitim sistemindeki değişikliklere artık bir son verilmesi lazım. Çünkü bizim takip edemediğimiz değişiklikler var, kitapları takip edemiyoruz en basitinden. Siz 8. Sınıflara giren bir öğretmen olarak, bir sonraki yıla son derece donanımlı geldiğinizde artık profesyonel olduğunuzu düşünüürken, bir kitabı açıp bakıyorsunuz

ki, yani, geçen seneki ve ondan önceki konuların hiçbirisi yok. Tekrar sıfırdan başlıyorsunuz. Dolayısıyla, yeni bir şeyler öğrenmeye çalışırken, siz sürekli telafi yoluna gidiyorsunuz. O yüzden, değişikliklere, evet, dur denilmesi lazım. Milli Eğitim Bakanlığının artık kendine bir yol çizip, o yolda ilerlemesi lazım. Ne yapacağını karar vermesi lazım. Yani, buna karar vermedikçe, bu deneme-yanılma tahtasına döndükçe, öğretmenler için de, öğrenciler ve veliler için de, bu, bıkkınlık oluşturuyor...(Öğretmen L- 1. Oturum)”

“...müfredat değişikliği çalışması var, ama şu an için tam bilmiyoruz...bakanlık zaman zaman kendi uzmanlarına danışarak, saha elemanı mı değiller mi, onu da bilmiyoruz, bir takım program taslağı göndererek, daha sonra ne yapıyor, genelgeyle bunu duyuruyor, çalışmalar bu şekilde...(Yönetici B- 1. Oturum)”

Katılımcıların yukarıdaki açıklamalarından da görüleceği üzere, çok sık ve plansız yapılan değişmelerin ya da değişikliklerin, okulun ulusal bağlam ile bağlantısını kopardığı ve ulusal gereksinim ve fırsatları özümseme ve yorumlama kapasitesini de aşırı zayıflattığı söylenebilir. Ceyhan & Summak (1999, s.522) ise,

“değişim akşamdan sabaha eskiyi kaldırıp yerine yeni bir şeyler getirmek de değildir. Tam tersine, değişim bir lider önderliğinde hedeflenen işleri daha iyi yapmanın araçlarını ve yöntemlerini araştırarak, planlı, kasıtlı belirli bir zamana yayılan ve önceden belirlenmiş amaçlara erişmeyi sağlayacak özgür süreçlerin uygun işletilmesi sonucu ortaya çıkar.”

şeklinde, değişimin ve sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin aydınlatıcı söylemlerde bulunmuşlardır. İlginç olan şudur ki, Bademci'nin (1997, s.18), ödül alan çalışmasındaki,

“Türkiye’de eğitim sistemi tümüyle bir yazı tahtası gibidir. Birileri gelir bu tahtanın üzerine bir şeyler yazar ve çok geçmeden gider. Yeni gelen tahtayı hemen siler ve yeniden bir şeyler yazar ve çok geçmeden gider. Diğer gelenler de, silerler, yazarlar ve giderler. Bakıldığında, silinti izleriyle dolu bomboş bir tahta görülür.”

şeklindeki ifadeleriyle, aradan 20 yıl geçtikten sonra, araştırma yapılan ortaokuldaki katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimdeki plansız programsız değişikliklere ilişkin söylediklerinin benzerlikler taşımaları ya da örtüşmeleri, Türkiye’deki eğitim ve sisteminin geleceğine dair ümit kırıcı ve düşündürücüdür.

Eldeki bulgulara göre, araştırma yürütülen okulun bağlamsal zekasına ilişkin ulusal bağlam boyutunun, bir diğer ifadeyle ulusal gereksinimleri özümseme ve yorumlama kapasitesi ile yakın gelecekte kendisini etkileyebilecek olay ve konularla ilgili önceden önlem alma hususunda, hali hazırdaki durumunun *düşük düzeyde* olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir zeki okul, küresel çevre boyutu ile ‘tüm içerikleri okuma’ kapasitesine ulaşır; bu sayede zeki okul, daha geniş toplumlardaki ilişkileri görme ve dünyanın bir parçası olma yeterliliği kazanır. Küresel bağlam ya da çevre de tüm işler hızlı biçimde değişmekte ve evrim geçirmektedir. Çok kısa bir zaman içerisinde, dünyada önemli değişiklikler yaşanmıştır ve tüm okulların yeni gerçeklere uyum sağlaması, ancak küresel çevrede kısa sürede gerçekleşen üç temel dönüşümü keşfetmesi ile mümkün olacaktır (Wagner, 2008). Bu dönüşümlerden ilki, bütün iş dünyasında derin etkileri olan yeni küresel bilgi ekonomisi ile yeni becerilere duyulan ihtiyaçtır. Dönüşümlerden ikincisi, miktar ve bulunabilirlik açısından sınırlı olan bilgiden, katlanarak büyüyen, sürekli ve hareketli bilgiye geçiştir. Dönüşümlerden sonuncusu ise, medya ve teknolojinin gençlerin öğrenmesi ve birbirleriyle ve dünya ile ilişkileri üzerindeki artan etkisidir. Bağlamsal zekanın küresel bağlam boyutu ile bir zeki okul, dünyanın bir parçası olma yeterliliğini kazanır ve dünyadaki tüm içerikleri okuma kapasitesini elde eder. Böylece zeki okul, ne dünyadaki gelişmelerden uzak durur, ne de dünyadaki gelişmelerin altına ezilir. Ayrıca bir zeki okul, küresel olaylarla ilgili konuları ve tartışmaları izler ve öğrencilerin küresel olaylardaki ilgi ve katılımını artırmayı da amaç edinir.

Okulun bağlamsal zekasının küresel bağlam boyutuna ilişkin katılımcı öğretmen G, “...Erasmus+ projesi ile birlikte...4 tane yurt dışı eğitim projemiz oldu (bkz. Şekil 6). Bunlar öğretmen eğitimleriydi, 2 İspanya, 1 Hollanda ve de 1 Portekiz’e yapıldı. Bu arkadaşlarımız, okulda, Türkiye genelinde proje yapanlar ve proje yapmaya meyilli ve hevesli arkadaşlar arasından seçildi... Bizim gittiğimiz eğitim, bilişimle ilgili, bilişim ve web2 araçları ile ilgiliydi. Ben, bu aldığım eğitimle, en azından bilişimi derslerime nasıl aktarmam konusunda çok verimli bilgiler edindim ve onları yavaş yavaş dersimde uygulamaya başladım,...web2 araçlarıyla hazırladığım sunular ya da görsel materyaller sayesinde çocukların derse ilgisi, bakış açıları değişti. Onlar da merakla dinlemeye başladılar...(2. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen F, “...Erasmus+ projesi,...uluslararası KA1 projesi yaptık (bkz. Şekil 6)...bir de KA2 projesi yapacağız,

öğrenci hareketliliği projesi. Öğrenci götürüyorsun, öğrenci döndükten sonra, diğer öğrencilere anlatıyor...uluslararası eTwinning yapan arkadaşlarımız var...eTwinning de kayıtlı çok öğretmenimiz var ve diğer okullara bakarak oranladığımızda, sayısı gayet iyi...yaklaşık 16 öğretmen eTwinning yapıyor. Dolayısıyla bu iyi bir sayı, okul[un]...neredeyse yarısı...(1. Oturum)” ifadelerini kullanmış, katılımcı öğretmen C ise, “...Arkadaşların katıldığı Erasmus+ projeleri yapıldı (bkz. Şekil 6). Onun dışında, küresel çapta eTwinning projeleri yaptık. Ben kendi öğrencilerimle, yurtdışındaki öğretmen de kendi öğrencileriyle,...çalışmalar düzenledik,...7. Sınıflarda, aynı konu belirlendi. O konu üzerine, bizim öğrencilerimiz çalışma yaptı, videoları yükledik sayfamıza, onlarda sayfalarına yüklediler ve o şekilde bağlantı kurmuş olduk,...mesela Romanya’da özel gününde ne varmış ve neyi kutladılar, görmüş olduk. Öğrenciler, bilgilerini kendileri yazdılar, biraz İngilizcelerini de kullanmış oldular,...böyle bir çalışma yaptık eTwinning projesiyle ve güzel oldu, farklılık oldu...(2. Oturum)” şeklinde fikirlerini beyan etmiştir.

Araştırma yapılan okuldaki katılımcı öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarından da anlaşılabacağı üzere, okulda yürütülen ulusal ve uluslararası projelerle birlikte, okulun değişen küresel çevreye uyum sağlama, yerel ve daha geniş topluluklarla etkileşim içerisinde olma çabaları mevcuttur ve olumludur. Bunun yanı sıra, okulun küresel çevredeki gelişmelere ve değişikliklere ayak uydurma sürecindeki mevcut çabalarına yönelik eleştirilerde bazı katılımcılar tarafından gündeme taşınmıştır. Görüşmelerde de belirtildiği gibi, okuldaki öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı tarafından yürütülen Erasmus+ projesi, eTwinning projeleri, okulun dış dünyaya açılma ve dünyadaki değişiklikleri takip etme noktasında önemli adımlardır. Ancak yapılan projelerin, sadece projeyi yürüten öğretmen ve projeye dahil olan öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği, proje ekibi dışındaki öğrencilere ve öğretmenlere yeterince tanıtımının yapılmadığı ve bilgi verilmediği de eleştiri konusu olmaktadır. Bu hususlara yönelik düşüncelerini aktaran katılımcılardan, öğretmen H, “...ötekilerin konusuna çok hakim değilim, çok detaylı bilmiyorum,...eğer arkadaşların projelerini de kapsamlı olarak bilsem, detaylarını bilebilsem, belki onlardan da örnek vereceğim. (4. Oturum)” biçiminde görüş bildirirken, öğretmen K ise, “...sadece Avrupa birliği projesi kapsamında okulumuzdaki bazı öğretmenler geçen yaz Avrupa’ya gittiler...yaptıkları bir proje vardı. Gittiler, ama tam olarak ne yaptılar, orada ne öğrendiler, o konuda bir fikrim yok. Çünkü dönüşte bize dönütü olmadı. Ne yaptıkları hakkında bir şey bilmiyorum. Daha doğrusu, şöyle söyleyeyim, toplantı halinde ya da bir seminer halinde, öğrenilen şeyler ya da orada görülen şeyler paylaşılmadı. Sadece bireysel arkadaşlıklarında, ne yaptıklarını

sorduğumda, sohbetlerimde, ancak ne yaptıklarını öğrenebildim. Onda da, eğitim içeriğine ilişkin çok fazla şey anlatılmadı.(2. Oturum)” şeklinde beyanlarda bulunmuştur.

Yukarıdaki bulgularda da söz edildiği gibi, okuldaki öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı küresel çevredeki gelişmeleri ve değişimleri takip etmeye ve yürüttükleri projelerle de küresel çevre de var olmaya çalışmaktayken, hem proje çalışmalarının içinde yer alan öğretmenlerin birbirlerinden ve ne yaptıklarından habersiz olmaları, hem de proje çalışmaları dışında kalan diğer öğretmenlerin de okulda hangi konularda ve ne türde projeler hazırlandığına dair bilgilerinin olmamaları eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ve kalitesinin artırılması adına ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanılmadığını akla getirmektedir.

Okulun küresel bağlam boyutuna dair katılımcı yönetici A ise, “Benim verebileceğim en birinci örnek, Avrupa Birliği projesine taraf olarak katılmamız,...öğretmenler olarak KA1 projesine katılmamız,...devam ettirip ileride KA2 projesi...öğrencilerin de katılımı ile birlikte yapılması planlanan proje...(1. Oturum)” biçiminde görüşlerini dile getirmiştir.

Eldeki bulgulara göre, araştırma yürütülen okulun küresel olaylardaki gelişmeleri okuma kapasitesi, bir başka söyleyişle, okulun küresel çevre boyutuna sahip oluş düzeyi ise, yüksektir.

İşevuruk zeka, bir zeki okulun vizyonunu işlevsel hale getirme aşamasında devreye girer. Bir zeki okulda, belirgin bir takım inanç ve değerlere dayalı açık bir vizyona sahip olunmasında işevuruk zeka anahtar bir rol oynar. Sistemik zeka, vizyon ve eylem arasında gerekli akışa olanak sağlarken, işevuruk zeka ise, zeki okulun vizyonunu yaşama geçirme çerçevesinde, daha doğrusu zeki okulun vizyonunu işlevsel hale getirme aşamasında devreye girer ve ihtiyaç duyulanın çok daha fazlasını temin eder.

Kendileriyle yapılan görüşmelerde işevuruk zekaya ilişkin vizyon geliştirmeye yönelik olarak katılımcı öğretmen F, “Bence, okulla birlikte böyle bir ifademiz yok.(1. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen P, “...planlı, kasıtlı, amaçlı, programlı bir şekilde ifade edilmiyor.(2. Oturum)” biçiminde düşüncelerini ifade etmiş, katılımcı öğretmen K’da, “Öyle bir ifade olduğuna bile emin değilim. Muhakkak ki kağıt üzerinde bir vizyon ifadesi vardır. Ama o, kağıt üstünde kalmıştır. Hepimizin, yani tüm okul paydaşlarının paylaştığı ve idarenin de bizi oraya sevk ettiği...bir vizyon yok. Ya da varsa da ben bilmiyorum.(2. Oturum)” şeklinde fikirlerini dile getirmiş, katılımcı öğretmen M

ise, “Yönetimin belirlediğini düşünüyorum...vizyon belirleme anlamında bir toplantı ya da herhangi bir şey yapılmadı bildiğim kadarıyla...(2. Oturum)” tarzında beyanda bulunmuştur.

Vizyon geliştirme okuldaki herkesin katılımının sağlandığı (Bainbridge, 2007) ve okuldaki tüm öğretmen, öğrenci ve personel tarafından da paylaşılan bir süreçtir (Özden, 1999). Bir diğer söyleyişle, vizyonun oluşturulması bir grup üst yöneticinin tekelinde olmamalı, vizyonun yaratılma sürecine çalışanların da katılımı sağlanmalıdır (Ülgen & Mirze, 2007). Okullarda vizyon işinin genellikle bölge yöneticilerine, idarecilere ve okul yönetim kuruluna düşmesi ve sınıflarda da öğretmenlere kalması şeklindeki tek başına otoriteye dayanan vizyonlar, sürdürülebilir değildir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000).

Araştırmaya konu olan okulda katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri yanıtlar açıkça göstermektedir ki, vizyon belirleme süreci, tek taraflı olarak yürütülmektedir. Bu hususlarla ilgili olarak, katılımcı yönetici B’de “...Okullarda stratejik plan hazırlanırken öğretmenlerin haberi olmaz,...sadece okul müdürü ya da okul müdür yardımcısı yapar. Bu eksikliği söyleyeyim...Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu vizyonu, misyonu bilmez, hedefleri amaçları bilmez...sadece planda kalır...(2. Oturum)” şeklinde görüşlerini beyan etmektedir.

Araştırmanın yapıldığı okulun işevuruk zekasının, okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin işevuruk zeka ile ilgili görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan türetilen bulgular sonucunda, *düşük düzeyde* var olduğu ifade edilebilir.

İşevuruk zeka, stratejik düşünmeyi, gelişim planlamasını (ilerleme stratejisi), yönetim düzenlemelerini ve okul genelinde dağıtılan liderlik rollerini güvence altına almayı kapsar.

Zeki okul, stratejik düşünme boyutuyla, örgütün gelecekte başarılı olması için gerekli prosedürleri geliştirir. Stratejik düşünme, okul gelişimini sağlayan öğelerden veya stratejilerden belki de en önemlisidir. Stratejik düşünme, “fırsat ve sorunları geniş bir bakış açısı içinde analiz etmek ve hareketlerimizin başkalarının üzerinde bırakabileceği olası etkileri anlamakla ilgilidir” (Collis, 2010, s.14). Stratejik düşünürler, neyin olabileceğini önceden sezip, faaliyetlerini gündelik olaylar ve meydan okumalardan, daha büyük çevreyi anlamaya doğru

hareket ettirirler (Collis, 2010). Bir zeki okul, orta dönemli stratejik düşünmenin yanı sıra, kısa dönemli taktiklerle birlikte uzun dönemli kapasite geliştirme birleşimini kullanır. Bir zeki okul, taktik kullanımı, politika geliştirme ve kapasite geliştirme stratejileri arasındaki dengeyi sağlayarak, değişim ve ilerlemenin geleceğini bilir. Ayrıca, zeki okullar, iç ve dış uzmanların önerdiği çok sayıda stratejiyi kullanarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesine de odaklanır.

İşevuruk zekanın stratejik düşünme boyutu ile ilgili olarak katılımcı öğretmen G, “...muhtemelen, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavında (TEOG) daha iyi yerlere gelmeyi planlıyoruz. Kendi adıma da...farklı branşlarda takım çıkarmaya...çocukları sosyal kulüplere yönlendirmeye çalışıyorum. Onun dışında da, genelde hep akademik başarıyla gidiyoruz...onun dışında bizi destekleyecek ya da bizim çocuklara canla başla verebileceğimiz bir çalışma olduğunu düşünmüyorum...(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, katılımcı öğretmen K, “...Herkes kendince bazı prosedürler geliştirmekte. Ama, tabii burada ortak hareket edildiğini söylemek çok zor...Ortak bir vizyon, ortak bir hedefe doğru idarenin ve öğretmenlerin bir arada hareket ettiğini düşünmüyorum. İdarenin yapmaya çalıştığı şey TEOG başarısını arttırabilmek adına, okuldaki öğrenci sayısını arttırmaya çalışıyor (bkz. Şekil 25, 26), bunun haricinde, onun, TEOG başarısına etkisi olur mu olmaz mı, okulumuz bunu kaldırır mı kaldırmaz mı, bu konuda bizim de herhangi bir şekilde görüşümüzü de almış değil...Paylaşılmış bir vizyon, paylaşılmış bir hedef, geleceğe dair bir prosedür, geleceğe dair...ortak bir çaba içinde değiliz. Günlük yaşıyoruz...(2. Oturum)” biçiminde fikirlerini beyan etmiş, katılımcı öğretmen N ise, “İdare daha çok öğrenci olmasını istiyor, öğretmen daha az öğrenci olmasını istiyor. Çünkü sınıfa yirmi beş kişiyle ve otuz beş kişiyle girmek arasında dağlar kadar fark vardır, ne kadar az kişi olursa eğitim kalitesi o kadar artar,... idare daha farklı düşündüğü için, daha fazla öğrenci olsun, daha çok okulun ismi duyulsun gibi şeylerden dolayı...öğretmenin hevesi de kırılıyor. İdareyle öğretmen farklı düşünüyor. Ne zaman idareyle öğretmen aynı şekilde düşünür, o zaman,...o yönde çalışmalar başlar. Dolayısıyla şu aralar pek yok...(1. Oturum)” tarzında açıklamalarda bulunmuştur. Stratejik düşünme bünyesinde yer alan iç veya dış uzmanlardan yararlanma ile ilgili olarak da katılımcı öğretmen F, “...Geçen yıl, Anadolu Üniversitesi’nden bir uzman gelmişti. Bize KA1 projesi konusunda bilgi verdi...Başka uzmanlarda çağırılıyor, mesela, eTwinning ile ilgili eğitim aldı bir çok öğretmenimiz...(1. Oturum)” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Okuldaki stratejik düşünme boyutunun varlığına yönelik olarak, katılımcı yönetici B ise, “...bir hedef ortaya koyarken...sıkıntı, kısmen düzeltmeye çalıştım, törenler başta olmak üzere, kayıtsız çalışma sistemi var okulumuzda. Yani her öğretmenimiz bir takım şeyler yapıyor. Kayıt altına almıyor... Yani...AR-GE çalışmalarımız yok. Yapılan çalışmaları kayıt altına alıp da sistematik bir şekilde şu tarihte bu yapılmış, geçmişteki durumumuz buydu, standart Swot analizi diye bilinen, iyileştirme ve açık alanlarımız, işte tehditler fırsatlar,...maalesef ortak bir çalışma yapamadık...(3. Oturum)” biçiminde düşüncelerini öne sürmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin açıklamalarına dayalı bulgulara göre, okulun gelecekte başarılı olmak için daha fazla öğrenci alarak, gelen öğrenciler arasında başarılı olanlar olursa, bu öğrenciler aracılığıyla da okulun adını duyurmak şeklinde izlediği yol, bir diğer ifadeyle yönetimin akademik başarıyı daha çok artırmak üzere yoğunlaştığı bu yöntem, öğretmenler ve yönetiminin ya da yöneticilerin karşı karşıya gelmesine sebep olmaktadır. Araştırma yapılan okuldaki öğretmenlerin ve yönetimin veya yöneticilerin okulun geleceğine ilişkin farklı kararlarının olması ve ortak bir noktada bir araya gelememeleri, geleceğe dönük prosedürler geliştirilmesinin önündeki önemli engellerdendir. Oysa stratejik düşünme, kuruluştaki farklı kişilerin kararlarını tamamlar, bütünüyle aynı eksende uzun vadeli kararlar alınmasına imkan tanır ve kararların çalışanlar tarafından da desteklenmesini sağlar (Collis, 2010) ve bir zeki okul için stratejik düşünme hayati önem taşır.

Araştırma yürütülen okuldan elde edilen bulgulara göre, okulun işevuruk zeka bünyesindeki stratejik düşünme boyutu *düşük düzeydedir*.

Bir zeki okulda gelişim planlaması, hem okul çapında politika üretmek, hem de sınıflarda öğrenme ve öğretme arasında doğrudan bağlantı sağlamak için kullanılır. İlerleme stratejisi veya ilerleme planlaması olarak da adlandırılan gelişim planlaması, okulun iyileştirilmesi amacıyla değişimi planlamak ve yönetmek için gerekli olan eylemlerin ve süreçlerin daha resmi tanımlanmasıdır ve okul dışından zorla kabul ettirilmiş bir yenilik de değildir (Hargreaves & Hopkins, 1994). The Education Improvement Commission’a (EIC) (2000) göre, okul gelişim planı, bir yol haritasıdır ve bu, okulun öğrenci başarısının düzeyini yükseltmek için yapılması gerekli değişiklikleri ve bu değişikliklerin de ne zaman ve nasıl yapılacağını gösterir. Okul gelişim planının nihai hedefi ise, öğrenme için olumlu

ortam yaratma, müfredatın sunulma biçimini güçlendirme ve ebeveynlerin okulda ve evde çocuklarının öğrenmelerine katılma derecelerini artırma yolları ile öğrencilerin başarı düzeyini geliştirmektir. Gelişim planlaması, okulun bütün politikalarını ve planlarını uygulamada ve yaratmada, okulun personelini ve paydaşlarını bir araya getirir; bu şekilde bir gelişim planı ile okulun değerleri, misyonu ve kültürü paylaşılır; ayrıca, gelişim planı, öğrenme ve öğretimin temel amaçlarına yönelik bağlılığı ve iletişimi iyileştirmek için de okula yardımcı olur (Hargreaves & Hopkins, 1994).

Geliştirilen prosedürlerin okul ve sınıf düzeyinde öğrenme ve öğretme arasında bağlantı sağlamasına yönelik gelişim planlaması kullanılması hakkında, katılımcı öğretmen H, *“...ben şimdi bunu duyduktan sonra. Yani bunu duyunca farkındalık oluştu bende, bence bu farkındalık arkadaşlarda ve bende yok, okulda yok. O yüzden bu prosedürleri öğrenciye aktarabildik mi, kullanabildik mi, henüz değil.(2. Oturum)”* tarzında ifadeler kullanırken, katılımcı öğretmen M ise, *“...Yani çok bir fikrim yok bu konuda. (2. Oturum)”* şeklinde düşüncesini beyan etmiştir.

Bu hususlarla bağlantılı olarak, katılımcı yönetici A ise, *“...istediği okulu kazanabilen öğrenci sayısını yıllara göre belirli oranlarda artırmak. Bu da nasıl olacak, sınıf ortamındaki eğitim öğretimin daha da iyileştirilmesi ile olacak. Yani eğitim öğretimin iyileştirilmesi demek ne demek, sınıftaki ders araç gereç sayısının artırılması demek, öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı hazırlamak demek...(1. Oturum)”* tarzında beyanlarda bulunmuştur.

Okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin gelişim planlaması boyutunda sunduğu görüşler, okulun stratejik düşünme boyutundaki yetersizliğinin, gelişim planlaması boyutu üzerindeki zayıflığa da doğrudan etkisi olduğunu gösterir niteliktedir.

İşevuruk zekanın gelişim planlaması boyutuna ilişkin elde edilen bulgular, okulun gelişim planlaması boyutunun varlığının düşük düzeyde olduğunu sergilemektedir.

Zeki okulda yönetim düzenlemeleri, okulun tümünün saat gibi çalışmasını sağlarken, aynı zamanda öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı destekleyerek, hem öğretimin, hem de öğrencilerin öğrenmelerinin kalitesini iyileştirir ve öğrenci başarısını artırır. Yönetim, yapılar ve yöntemler hakkındadır ve bunlar, herkes tarafından sabit, değişmez olarak kabul edilmiştir ve Hargreaves

& Hopkins (1991), bu kavramların zaman içerisinde çoğu kez evrim geçirmesinden dolayı, yönetim terimine alternatif olarak yönetim düzenlemeleri kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. “Yönetim, insanlar hakkındadır; yönetim düzenlemeleri, insanlara yetki veren şeydir ve yetkilendirme ise, yönetimin amacıdır” (Hargreaves & Hopkins, 1991, s.15). Kabul edilmiş belirli yönetim düzenlemeleri okuldan okula değişiklik göstermesine rağmen, Hargreaves & Hopkins (1991) yönetim düzenlemelerinin hepsi için ortak üç boyut önermişlerdir: Bu boyutlardan ilki, büyük ölçüde yapısaldir, düzenlemeler okuldaki herkesin eylemlerini yönlendiren çerçevelerden oluşur; örneğin, okulun amaçları ve politikaları, danışma ve karar alma sistemleri gibi. Boyutlardan ikincisi, hem yapısal hem de kültürel, düzenlemeler roller ve sorumlulukları açıklar; yani okuldaki herkes rolleri hakkında ve roller için hangi sorumlulukları alacağı konusunda ortak bir anlayışa sahiptir. Boyutlardan üçüncüsü ise, büyük ölçüde kültürel, düzenlemeler birlikte çalışabilen insanların katılımıyla desteklenir ve her boyut kültürel ve yapısal faktörlerin karmaşık bir etkileşimiyle diğer ikisini etkiler (Hargreaves & Hopkins, 1994). Okul kültüründeki en hayati ifadelerden biri olan yönetim düzenlemelerinin, sınıfların yönetiminden izole edilmesi mümkün değildir. Nitekim bu durum gelişim ve değişimin nihai amacı olan sınıflarda öğrenme ve öğretme kalitesini iyileştirmektir (Hargreaves & Hopkins, 1991). Bir zeki okul ise, yönetim düzenlemelerinin sınıf uygulamalarından ve öğrencilerin öğrenmesinden izole edilerek yapılmasının mümkün olmadığını farkındadır. Yönetim düzenlemeleri, okulun tümünün saat gibi çalışmasını sağlar, öğretimin ve öğrencilerin öğrenmelerinin kalitesini iyileştirir ve öğrenci başarısını artırır.

İşevuruk zekanın yönetim düzenlemeleri boyutuna ilişkin yönetim ayarlamaları ile ilgili olarak, katılımcı öğretmen F, “*Yönetim çok fazla ayarlama yapmıyor, bence öğretmenler kendi gayretiyle götürüyor gibi geliyor. (1. Oturum)*” şeklinde görüş bildirirken, katılımcı öğretmen G, “*Desteklendiğimizi düşünmüyorum... kendim koşuşturursam, kendim takip edersem [yönetim] yardımcı olmaya çalışıyor...(2. Oturum)*” ifadelerini kullanmış, katılımcı öğretmen K’da, “*Kısmen diyelim. Ama bu tür ayarlamalar, daha çok fiziksel koşulların iyileştirilmeye çalışması ile ilgili. Sınıfa pano alınması, dolap alınması, masaların sandalyelerin boyanması gibi şeyler...Öğretim faaliyetleri ile ilgili bir şey değil. Okulun fiziksel koşullarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar idare tarafından yapılıyor. (2. Oturum)*” biçiminde düşüncelerini açıklamıştır. Araştırma yapılan okulda, okulun eylemlerini güçlü bir biçimde yönlendirmeye ve de öğrenme

ve öğretimin kalitesini iyileştirmeye yönelik düzenlemelerin mevcut olmadığına dikkat çeken katılımcı öğretmenler, bununla birlikte yapılan iyileştirmelerin de daha çok fiziksel koşulları güçlendirmeye yönelik olduğuna işaret etmişlerdir.

Okulun yönetim düzenlemelerine ilişkin katılımcı yönetici A'nın, “*Yönetim...bu tür faaliyetlere direkt olarak...yetişemeyebilir. Okul yönetimi,...burada gerektiğinde birebir olaya müdahale etmek, gerektiğinde koordinatör olarak koordinasyon sağlama[k] anlamında görev alabilir. Onlarda stratejik plan da zaten detaylı olarak (bkz. Şekil 23), hangisinde yönetim bizzat yapacak, hangisinde öğretmen arkadaşlardan faydalanılacak ya da hangisinde okul aile birliği kanalıyla velilerle işbirliği yapılacak, detaylı bir şekilde yer almıştır. (1. Oturum)*” şeklindeki yanıtı ise, öğretmenlerin yanıtlarıyla çelişir biçimde yönetim düzenlemeleriyle ilgili gerekli çerçeveler boyutunun oluşturulduğuna gönderme yapmaktadır. Bununla birlikte, katılımcı okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin ifadeleri, roller ve sorumlulukları örgüt üyelerine açıklama ve bildirme boyutuyla, oluşturulan düzenlemelere yönelik birlikte çalışan insanların katılımını sağlama boyutuna ilişkin, herhangi bir çalışmanın yapılmadığını da dikkat çekmektedir.

Araştırma yürütülen okulun katılımcı öğretmenleri ve yöneticilerinden sağlanan bulgular, okulun yönetim düzenlemeleri boyutuna ilişkin mevcut durumunun *düşük düzeyde* olduğunu göstermektedir.

Okul genelinde dağıtılmış liderlik boyutunu uygulayan bir zeki okul, liderliği yöneticiler, öğretmenler ve aileler arasında dağıtmış ya da paylaştırmıştır. Dağıtılmış ya da paylaşılmış liderlik (Caldwell, 2012; Harris, 2009), bir grubun ortaya çıkan bir özelliği olarak, birbirlerini etkileyen bireylerin bağlantı içinde olmasıdır; bireysel eylemlerden ziyade kişiler arası dinamiğin bir sonucu olan dağıtılmış liderlikte, liderliğin sınırları açıktır ve çeşitli uzmanlıklar, çok sayıda kişiye dağıtılmıştır (Bennett, Wise & Woods, 2003; Mulford, 2008). Dağıtılmış liderlik, bir örgütün, üyelerinin kapasitelerinden daha fazla faydalanma ve örgüt üyelerinin bireysel güçlü yanlarını kullanmalarına izin verme fırsatlarını çoğaltmaktır; ayrıca, örgüt üyelerine, bir bütün olarak kişilerin davranışlarının örgütü nasıl etkilediğini göstermek ve üyeler arasındaki karşılıklı bağlılığın değerini artırmaktır (Harris, 2008). Dağıtılmış liderlik, takımın tüm üyeleri takımın liderliğinde görev aldığı ve takım üyelerinin, takımın potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için diğer takım üyelerini etkileme ve yönlendirme konusunda

tereddüt yaşamadığında gerçekleşir (Pearce, 2004; Pearce & Manz, 2005). Dağıtılmış liderlik, okul gelişimine öncülük eden okul iyileştirme takımının üyeleri [okul müdür yardımcıları, aileler, destek personel vb.] ile öğretmenler ve müdür tarafından uygulanan işbirliğinin bir biçimidir (Heck & Hallinger, 2009). Bununla birlikte, dağıtılmış liderlik, okul müdürlerinin, okul vizyonunu ileriye doğru ortaklaşa hareket ettirme, başkalarının güçlü yanlarına dokunma ve başkalarıyla ortaklıklar kurma arayışıdır (Burgess & Bates, 2009). Dağıtılmış liderlik, eğitimin değişimi sürecinde, diğer öğretmenlere rehberlik etmek ve öğretmenleri harekete geçirmek için, okulda çalışan bireylerin tüm faaliyetlerini içeren ortak bir güçtür (Caldwell, 2012; Grenda & Hackmann, 2013; Harris, 2005).

Dağıtılmış liderliği uygulayan okullarda, liderlik, yöneticiler, öğretmenler ve aileler arasında dağıtılmış ya da paylaştırılmıştır (Heck & Hallinger, 2009). Bir zeki okulda roller ve sorumluluklar akla geldiğinde ise, okul çapında lider sorumluluklarının dağıtıldığı ya da paylaştırıldığı hemen görülür.

Araştırma yapılan okulun katılımcı öğretmenleri ve yöneticileri, okulda paylaştırılmış liderlik boyutunun var olduğuna ilişkin somut bir bilgi veya örnek paylaşamamışlardır. Bu hususla ilgili olarak, katılımcı öğretmen E, *“bizim rol ve sorumluluklarımız birinci olarak tabii ki TEOG olduğu için dersleri...düzgün anlatmak.(1. Oturum)”* ifadelerini kullanmış, katılımcı öğretmen F’de, *“...sonuçta başarıyı arttırmak hedefse, mesela, düzenli kurs açılması bunun için fedakarlık gösterilmesi, öğrencilerin ödev takibinden tutun da, bireysel olarak başarısı düşen öğrencilere hemen müdahale edilmesi, onun toparlanmasının sağlanması gibi şeyler, öğretmenin yapabileceği şeyler...(1. Oturum)”* biçiminde düşüncelerini belirtirken, öğretmen L ise, *“...Öğrencilere doğru yöntemle ders çalışma şeklini öğretmek. Ondan sonra hangi tür soruları...çözebileceklerini ve doğru kaynakları öğretmek. Doğru kaynaklar üzerinden yardımcı olmak veya anlamadıkları ve bilmedikleri soruları çözmek...(1. Oturum)”* tarzında fikirlerini dile getirmiştir.

Verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, okulda işevuruk zekanın boyutları arasında yer alan stratejik düşünme boyutundaki zayıflığın, yani stratejik düşünme boyutunda geliştirilmesi gereken prosedürlerin çoğunlukla akademik başarıya odaklanmasının, işevuruk zekanın bir diğer boyutu olan gelişim planlamasında eksikliklere neden olduğu gibi, dağıtılmış liderlik boyutunun da sadece akademik başarı üzerinde kurulmasına ve de öğretmenlik mesleğinin doğasında var olan

öğretme işinden başka öğretmenlere ve okulun diğer paydaşlarına yönelik dağıtılmış herhangi bir rol ve sorumluluğun olmadığını da göstermektedir.

Katılımcı yöneticilerin okulda dağıtılmış liderliğin işlerliğine dair, herhangi bir beyanları bulunmamaktadır.

Dağıtılmış liderlik, takım içerisinde eş zamanlı, devam eden ve karşılıklı etkileşim sürecini gerektirir; kısacası, dağıtılmış liderlik, takımda tam olarak güçlendirilmiş bir yetkilendirme örneğidir (Pearce, 2004; Pearce & Manz, 2005). Ancak, katılımcı öğretmen C'nin, *"...bilgisayar öğretmeni, bilişimden sorumlu oluyor ya da teknik donanımdan sorumlu olabiliyor...prosedür ya da yapılması hedeflenen şey neyse, ondan sorumlu oluyor ya da fen bilimleri öğretmeni, proje yürütücüsü olarak sorumlu oluyor, mesela TÜBİTAK...farklı bir öğretmen, sınıf düzeninden ya da farklı bir şeyden sorumlu oluyor, o iş dağılımı ve görev dağılımı, mutlaka yapılıyor, bunun gibi görevler oluyor.(3. Oturum)"* şeklindeki ifadeleri ile katılımcı öğretmen G'nin, *"Bu kurumun en güzel yanı bu bence, kim kendini o konu üzerine yeterli ve ben bu işi yaparım diyorsa, o öne çıkıyor, diğer arkadaşlarda asla...biz buna karışmayalım demiyor. Bir şekilde el veriyorlar, el vermeyen yok mu, var, ama bizi çok ilgilendirmiyor,...herkes iyi olduğu alanda öne çıkıp liderlik yapıyor diye düşünüyorum ben, daha önce de söyledim, biz iyi bir grubuz, herkes, bir şekilde, bir konuda, iyi vasıflarını ortaya koyabiliyor, arkadaşlarını arkasından sürükleyebiliyor, o bizim en güzel artımız...Sadece bir kişinin bir şey yapmasını beklemiyoruz, herkes hangi alanda iyiye, diğerlerini bir şekilde harekete geçirip, o işin ortaya konmasını sağlıyor. Yani tek bir lider yok gibi geliyor bana...(3. Oturum)"* biçimindeki görüşleri, dağıtılmış liderliğin, okulda zayıf da olsa, varlığına ilişkin işaretlerdir.

Okuldaki bütün üyelerin hangi rollere sahip olduğu ve rollerinin de hangi sorumlulukları gerektirdiğine dair bir bilgilendirmenin yapılmadığı ve sistemli ve devam eden bir sürecin izlenmediğini de, elde edilen bulgular ortaya koymaktadır. Ancak, sadece ihtiyaç duyulduğu zamanlarda bireylerin güçlü yanlarından destek alındığı ve bu bireyler tarafından da örgütün kalanı üzerinde gerekli yönlendirmenin ve işbirliğinin yapıldığı da iki öğretmenin söylemlerinden çıkarılmaktadır.

Araştırma kapsamındaki okulun lider sorumluluklarını dağıtma veya paylaşırma boyutuyla ilgili mevcut bulgular, halihazırdaki durumun *düşük düzeyde* olduğunu meydana çıkarmıştır.

Bir zeki okul, duygusal zekaya ve dolayısıyla duygusal yeterliliklere sahip ise, gelecek ne getirirse getirsin, daha dirençli olur; böylece zeki okul, sağlığını koruyan ve büyümeyi cesaretlendiren bir örgüt haline dönüşür. Goleman (1998a, 2000), bir örgütün performansı için duygusal zekanın çok önemli olduğunu, özetle, düşük duygusal zekaya sahip bir örgütü, bağışıklık sistemi zayıf, buna karşılık, sağlığını koruyan ve büyümeyi cesaretlendiren bir örgütü ise, yüksek duygusal zekaya sahip bir örgüt olarak belirtmiştir.

Eğer bir şirket ya da okul, duygusal yeterliliğin çerçevesi içinde var olan açık iletişim, liderlik becerileri, motivasyon, empati, kendinin farkında olma ve öz denetim gibi yeterliliklere sahip ise, gelecek ne getirirse getirsin, daha dirençli olur (Goleman, 2000). Bir zeki okul, okulun duygusal yeterliliklerini geliştirmesinin ve değer vermesinin gerektiğinin farkındadır. Zeki okul, hem öğrencilerin, hem de personelin duygularına saygı gösterme yeterliliğine sahip olmakla birlikte, bu yeterliliğin topluluğun tümüne ve ailelere kadar uzanması için de çaba gösterir. Zeki okulun en yüksek etkililiğe ulaşması ve vizyonunu eyleme dönüştürmesi, ancak duygusal zeka boyutlarına sahip olması ile mümkün olacaktır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulun duygusal zekasına ilişkin olarak katılımcı öğretmen F, *“...okulun geneli çalışan bir kadroya sahip, kendini yeterli görmeyip her gün kendini yetiştirmeye çalışan bir kadro, süre içinde projelere giren, işten kaçmayan öğretmenlerimiz var, verilen eğitimlere genelde katılıyor öğretmenlerimizin çoğu ve zorunlu tutularak değil, isteyerek, birçok milli eğitimin verdiği eğitimlere öğretmenler katılıyor...Ama tabii ki...her okulda...motivasyonu çok düşük öğretmenler çıkabilir, bizde de var, ama bunun sayısı birkaç tane bence, çok az motivasyonu düşük öğretmen var, genelde çok motive bir okul diye düşünüyorum,...bence idare de idealist, yani daha iyi olması anlamında çalışıyor... İdarenin motivasyonu...sağlama yöntemlerini doğru bulmuyorum, ...motivasyon...hep olumsuz şeyler söylenerek arttırılabilecek bir şey değil. Bizim toplantılarımızda okul, iyi bir okul olmasına rağmen, olumlu şeylerin üzerine gidilmiyor, hep olumsuzluklar konuşuluyor mesela, o, bence, öğretmen motivasyonunu çok düşürüyor...(Öğretmen F- 2. Oturum)”* biçiminde açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcı öğretmen N, okulun duygusal yeterlilik çerçevesinde var olan iletişim becerilerine dair, *“...iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum, bir de bu, velilerle de alakalı biraz. Bizim bulunduğumuz çevre, daha çok orta kesimden veliler olduğu için daha iletişime açık, illaki aralarında kötü örnekler oluyor, ama geneli için bunu diyebilirim, iletişime açık ve gerçekten öğrencisiyle...ilgili veliler oluyor, o yönden, burasının bir*

avantajı olduğunu söyleyebilirim...(Öğretmen N- 1. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen E ise, “...kimse kimsenin farkında değil...iletişim olarak,...motivasyon kesinlikle var bence, empati yok, empati hiçbir yerde yok...(Öğretmen E, 1. Oturum)” tarzında görüş bildirmiştir.

Araştırma yapılan okulda katılımcı yönetici A, okulun duygusal zekasıyla bağlantılı olarak, *“Motivasyon sağlanması açısından bizim okul idaresi olarak yapabileceğimiz şey nedir, başarıyı ödüllendirmek, hem diğer öğrencileri de teşvik anlamında,...bir sınavda başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirmek motivasyondur, biz de bunu yapıyoruz zaten,...öğretmenin motive olması ne demek, her şeyden önce öğretmene, mesela, haftalık ders programını hazırlarken, eğer ciddi anlamda bir talebi varsa, öğretmenimize imkanlar ölçüsünde yardımcı olmak öğretmenimizi motive eder...il milli eğitim, ilçe milli eğitim müdürlüğü aracılığıyla başarı belgesi verilmesi için öğretmenlerin isimlerinin bildirilmesi, öğretmenin belgeyle ödüllendirilmesi, öğretmen arkadaşı motive eder. Ne bileyim, en azından, öğretmen arkadaşın olumlu anlamda bir çalışmasının sözle bile olsa, teşekkür edilmesi...bile, öğretmen arkadaşı motive edebilir.(1. Oturum)”* biçiminde düşüncelerini açıklarken, katılımcı yönetici B’de, *“Liderlik anlamında okul idaresi olarak...elimizden gelen desteği verdiğimizizi düşünüyoruz arkadaşlara, ama zaman zaman sıkıntılar yaşanıyor, gayet normaldir, çünkü hedefler, beklentiler örtüşmediği sürece...benim de beklentilerim var, öğretmenlerin de beklentileri var, o anlamda...istenilen noktada buluşamama gibi hususlar olabiliyor... bu iki taraflı bir konudur... Karşılı anlamaya dönük, beyinde, ön kabul olursa iş başarılı olur...‘Hocam, ön şartsız, anca beraber kanca beraber çalışmaya varız’ deseler, çok şey başarırız...(3. Oturum)”* biçiminde fikirlerini dile getirmiştir.

Araştırma yapılan okulda, okul personelinin yaptığı ve başarılı olduğu işlerden daha çok, yapılmayan işler üzerinde durulması, personelin motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Goleman, Boyatzis & McKee’nin (2002) belirttiği üzere, eksikliklerin vurgulanması çoğu zaman şevki kırar, değişme olasılığını kesintiye uğratar, hatta durdurur. Aynı şekilde, katılımcı yönetici B’nin *“...karşılı anlamaya dönük, beyinde, ön kabul olursa iş başarılı olur...”* şeklindeki beyanı ise, kısaca kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyması olarak ifade edilen empatinin okulda geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu noktada okul yöneticisinin görevi; geniş insan çevresiyle uyum içinde çalışmak, ortak bir zemin bulmak ve ustaca ilişkiler yönetmek olmalıdır ve okul

yöneticisi, ilişkilerini beceriyle yöneten sosyal beceriye sahip bir lider özelliği göstermelidir (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Araştırma yürütülen okul öğretmenlerinden ve yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre, okulun duygusal zekasına yönelik yeterliliği *orta düzeydedir*.

Bir zeki okulda, duygusal zekanın boyutları ise, kendinin farkında olma, başkalarının farkında olma, duyguları yönetme ve duygusal okuryazarlığı geliştirmeyi kapsar.

Zeki okulda kendinin farkında olma boyutu, okulun ve bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaçlarını ve güdülerini derin bir şekilde kavramasını içerir. Kendinin farkında olma, bireyin duygularının karar verme üzerindeki potansiyel etkisini tanıma ve kendi duygularının farkında olma kapasitesi ile ilgilidir. Kendinin farkında olan bir birey, gerçeklere dayalı öz güvene, kendini gerçekçi bir şekilde değerlendirme ve kendini önemseme yeteneğine sahiptir (Goleman, 1998b). Bir örgütün kendinin farkında olması, örgüt üyelerinin kendinin farkında olma derecesine dayalı olarak örgütün kendi farkındalığına yönelik gerekli olan ortak değerleri geliştirmesidir (Goleman, 2000).

Araştırma yapılan okulun kendinin farkında boyutuna ilişkin katılımcı öğretmen C, “...bazen düşünüyorum, kendi çalışmalarımın dolayısıyla acaba ihmal mi ediyorum öğrencileri diye ya da daha çok enerjimi çok veremiyorum mu diye. Bunu kendimde eleştirdiğim çok oldu... Ya da ben öğrencilere...bunun formülü budur, bu böyle çözülür, böyle yapılır şeklinde, hiç formül vermemeye çalışıyorum...kendime öz eleştiri hala yapıyorum, galiba da hep yapmaya devam edeceğim...(3. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen K, yapılan görüşmede, kendinin farkında olma boyutu ile bağlantılı olarak, yaşadıklarından değişik kesitler sunmuş, “Bizler üniversiteden çıktığımızda, eğer bir de başarılı bir öğrenciysek, artık bir de yüksek lisans yapmaya heveslendiysek, yapmışsak, hatta bitirmişsek, kendimizi çok donanımlı zannedebiliyoruz...Ve şansımız ölçüsünde de, gençlik yıllarımızda, iyi okullara gelebiliyoruz. Bu benim başıma geldi...kendimi çok donanımlı zannettim. Halbuki, işin iç yüzü öyle değilmiş. Gerçekten, meslekte okuma dışında, okuyup öğrenme dışında, işin teori kısmı dışında, pratiğe ihtiyacımız varmış...onu orada öğrendim ve ciddi bir çalışma sergiledim orda. Yani, bizim üniversite de aldığımız eğitim, maalesef ki, bir ortaokulda, lisede, eğitim vermek için yeterli değilmiş, bana yeterli bir eğitim verilmemiş, bir ortaokulda görev yapabilmem için. Ne eğitim anlamında ne de öğretim anlamında... Sonra ilerleyen yıllarda ben tecrübe kazandım,...ve orada da özeleştiri yaptım kendime. Bu sefer yaptığım

öz eleştirisi, kendimi tekrara düşmemdi. Teknolojiye yeterince açık olamadığımdı ve kendimi geliştirmek için, yani bir adım öne gidebilmek için... Şimdi, okulumuzda bir spor faaliyeti var. Masa tenisi... Bundan önce,...öğretmenimiz...ayrılmadan önce gayet ciddi ve aktif bir şekilde satranç faaliyeti vardı. Bu kendini ifade edebilme açısından önemlidir. Ama bir müzik faaliyeti yok bence...şimdi el sanatları anlamında, biraz teknoloji ve tasarım dersinin katkısı var değil mi? Benim aklıma bunlar geliyor... Mesela mangala turnuvaları var başka okullarda. Bunu duydum. Başka spor etkinlikleri olabilir. Ben şahsen veli olarak kendi çocuğumu seçebileceği bir şeylere dahil etmek isterim ama bu okulda sadece masa tenisi var şu anda. Başka da hiçbir şey yok...Okulumuz yeterli değil bence.(3. Oturum)" tarzında açıklamalarda da bulunmuştur.

Buna karşılık katılımcı yönetici A, okulun kendinin farkında olması ile ilgili şu anki durumunu yeterli olarak gördüğünü, "...yeterlilik anlamında, eğitim öğretim yönünden bizim bir eksikliğimiz olduğunu düşünmüyorum. Niye, çünkü son 2-3 yıldaki başarılarımız bunu gösteriyor. Sportif faaliyetler olarak da yeterli görüyorum. Yani, var olan imkanlar ölçüsünde. Öğretmenlerimiz, değişik branşlar, özellikle masa tenisinde, hem il çapında, hem bölge de, hem de Türkiye çapında başarılar kazanıyorlar (bkz. Şekil 19, 20, 21, 22). ...sosyal ve kültürel anlamda da öğrencilerin ve velilerin talepleri doğrultusunda, gezi ve inceleme kulübünün katkılarıyla, son yıllarda il veya ülke geneli geziler yapılıyor. Hem eğitim-öğretim anlamında, hem de sosyal, kültürel ve sportif anlamında, yeterli olduğumuzu düşünüyorum.(1. Oturum)" biçiminde ifade etmiştir.

Katılımcı yönetici B ise, kendinin farkında olma boyutuna dair, içten açıklamalarda bulunmuştur; "...kendimi okula, eğitime adanmış insanım...tecrübe, birikim anlamında söyleyecek olursak...sınava da girdim, sınavı da kazandım...yoğrularak geldik...belki son söyleyeceğimi ilk söylediğim, kendimde gördüğüm noksan taraftır, ama yerine göre hatamı anlayıp, gerekirse özür dilemek gibi erdemliği de gösterdiğimi de düşünüyorum, yani bu öğretmenimiz, öğrencimiz, velimiz de olsa. ...öğretmen kadromun yeterli olduğunu,...hedef koyup da başarıma anlamında yeterli olduğunu düşünüyorum. ...sıkıntılarımızı da söyleyelim o zaman...personel yetersizliğimiz var, özellikle hizmet,...destek personel anlamında...eğer veli desteği olmamış olsa idi, sıkıntılarına rağmen, bir takım ihtiyaçlarımızı karşılayamazdık biz, yani o zaman da ciddi sıkıntılar yaşırdık. Hangi anlamda, temizlik anlamında, personel anlamında, diğer ihtiyaçlar anlamında...(3. Oturum)"

Katılımcıların, duygusal zekanın kendinin farkında olma boyutu ile ilgili hem okulu, hem de kendilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirdikleri ve güçlü ve zayıf

yönlerini tanıma yeterliliğine sahip oldukları da yukarıdaki beyanlarından anlaşılmaktadır.

Duygusal zekanın ilk boyutu olan kendinin farkında olma boyutuna ilişkin elde edilen bulgular, okulun kendinin farkında olma boyutunun *yüksek düzeyde* olduğunu göstermektedir.

Bir zeki okulda başkalarının farkında olma; ilişkilerdeki duyguları iyi bir şekilde idare etme, sosyal durumları ve iletişimi doğru olarak okuma, sorunsuz iletişim kurma ile ikna edici ve öncülük edici becerileri kullanma kapasitesiyle ilgilidir. Başkalarının farkında olma, okulun her tarafında kişilerarası ilişkilerin önemi ile ilgilidir; bu, yetişkinler, yani öğretmenler ve yöneticiler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi, yetişkinler arasındaki etkileşimi ve öğrenciler arasındaki ilişkileri içerir. Bu bağlamda, araştırma yürütülen okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin, öğrencilerle ve okuldaki diğer öğretmenlerle olan ilişkileri değerlendirildiğinde ve de özellikle sorunlar yaşandığı an karşı tarafı anlamaya dönük yaklaşımları incelendiğinde, halihazırdaki durumun oldukça değişiklik gösterdiği görülmektedir. Okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğrenciye yaklaşım tarzının memnun edici düzeyde olduğu, ancak öğretmenlerin ve yöneticilerin kendi aralarındaki etkileşiminin ve ilişkilerinin yeterli düzeyde olmadığı da elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır.

Yapılan görüşmelerde, başkalarının farkında olma ve öğrenci sorunlarıyla ilgili olarak, katılımcı öğretmen D, “...öğrencilerle ilgili ciddi bir sorunla karşılaştığımda, ilk etapta, rehberliğe yönlendiririm. Kendi adıma da söyleyeyim, anneyle görüşme yapabilirim..., öğrenciyle birebir görüşme yaparım,...problemini anlamaya çalışırım, neden böyle davrandığını, sorunlarının nereden kaynaklandığını, onun ağzından öğrenmeye çalışırım, sorarım, duruma göre...(2. Oturum)” biçiminde düşüncelerini açıklarken, benzer şekilde katılımcı yönetici B’de, “...okulumuzda...çok ciddi sıkıntılar yaşamadık. Rehberlik servisimiz müdahale ediyor, müdür yardımcı arkadaşlarımız müdahale ediyor,...çözümüne yönelik, öğretmen arkadaşların da her birisi, bu anlamda gerçekten fedakar, sağ olsunlar...(3. Oturum)” tarzında fikirlerini beyan etmiştir.

Araştırma yapılan okuldaki öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimlerine ve ilişkilerine dair, katılımcı öğretmen F, “...kendi...hayatları ile ilgili olumsuz bir şey olduğunda, onun yanında yer almaya çalışıyoruz, tabii ki herkes, bence, bu konuda hassas diye düşünüyorum. Bizim okulda arkadaşlarına değer veriyor herkes, konuşuyor,

arıyor, mesela hasta olduğumuzda...biz birbirimizi arıyoruz, yani bu bir hassasiyettir...(2. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen H ise, etkileşimin ve ilişkilerin yakın arkadaş çevresi etrafında şekillendiğini ve ilişkilerde kopukluğun var olduğunu, “...okulumuzda birbirleriyle samimi olan ikili, üçlü gruplar, grup demeyelim de ilişkiler belki, çünkü gruplar, diğer bir grupta varsa, genellikle birlikte olamazlar onlar, grup demeyeyim de samimiyeti daha fazla olan arkadaşlar vardır. Onlar eminim birbirlerine yardım ediyordur, bende naçizane samimi olduğum arkadaşlara yardım etmeye çalışmışımdır, onlar da bana etmişlerdir. Samimi ilişkiler de yalnız bırakmayız. Ama eğer samimi değilsek, bırakılır...(4. Oturum)” tarzındaki ifadeleriyle belirtmiştir.

Ayrıca, başkalarının farkında olma, diğer insanlarla empati kurma kapasitesini de içine alır. Empati ise, “insanların neler hissettiğini sezmek, onların açılarından bakabilmek ve çok farklı insanlarla dostluk geliştirip uyum sağlayabilmek” (Goleman, 2000, s.394) gibi yeterlilikleri kapsar. Başkalarının farkında olma, güven, açıklık ve iyi iletişim üzerine kuruludur.

Araştırma yapılan okulda, empati kurma kapasitesi ile ilgili olarak katılımcı öğretmen P, “...mesela iletişim problemleri yaşanınca, o zaman, herkes kendi hayal kırıklığını düşündüğü için, çoğunlukla kendini daha haklı görüyor. Bazen başkasını düşünmeyebiliyor, tabii herkesin kendine göre bir haklılığı var, karşı tarafı da düşünmesi gerekiyor kişilerin, ama bu şekilde düşünmediğini, kimi durumlarda, insanların verdiği tepkilerden anlayabiliyoruz, ama genel anlamda empatiyle ilgili aşırı derecede bir problemin olduğunu düşünmüyorum açıkçası yani...(2. Oturum)” biçiminde düşüncelerini ifade ederken, katılımcı öğretmen E ise, okulda empatinin var olmadığına yönelik, “...kimse kimsenin farkında değil,...empati yok, empati hiçbir yerde yok...(1. Oturum)” şeklinde fikrini beyan etmiştir.

Orta ve üst düzey yöneticilere yönelik yapılan bir araştırma, iletişim becerisinde iyi olan yöneticilerin, çalkantılı zamanlarda bile önemli bilgiler edinebilmek için yeterli zaman ayırabilen ve yapıcı geribildirimlerde bulunan kişiler olduğunu ortaya koymuştur (Goleman, 2000).

Okuldaki öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşime dair, katılımcı öğretmen L, “okul idaresinin, öğretmenlere...biraz daha böyle sert üslup...toplantılarda...olmasa...(2. Oturum)” şeklinde ifadeler kullanırken, katılımcı öğretmen M’de, “...idarenin...iletişim de eksiklikleri olduğunu düşünüyorum...çok akademik bakıllıyor gibi...(2. Oturum)” biçiminde fikirlerini dile getirmişlerdir. Buna

karşın, katılımcı yönetici B ise, “...genelde, tecrübeli öğretmenlerden...idareye daha pozitif...yaklaşıldığı, davranış anlamında da söylüyorum, saygınlık anlamında da söylüyorum. Yeni nesil öğretmenlerde bir eksiklik var, ki, en basitinden kurullarda da söylediğim,...bir öğretmenimiz[in] elinde çay bardağı ile sınıfa girmemesi, [yönetici] odasına girmemesi, bu neticede bana saygı değildir, makama saygıdır...(3. Oturum)” tarzında görüşlerini beyan etmiştir.

Araştırma yapılan okulda eldeki bulgulara göre, okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğrencileriyle ilgili farkındalık düzeyleri yüksek iken, öğretmenlerin hem kendi aralarındaki farkındalık düzeyleri, hem de öğretmenler ve yöneticiler arasındaki karşılıklı farkındalık ve birbirlerini anlama düzeyleri ise, düşüktür. Bir diğer ifadeyle, çalışma yapılan okulun duygusal zekasının başkalarının farkında olma boyutunun varlığı orta düzeydedir.

Zeki okulda duyguları yönetme boyutu; duyguların yönetimi, duygularla yönetim ve duygular aracılığıyla yönetim şeklinde üç belirgin, fakat bağlantılı becerileri içinde barındırır. Duyguları yönetme becerilerinin ilki, duyguların yönetimidir. Duyguların yönetimi, kendine çekidüzen verme (Goleman, 2000) denilen hususla ilgilidir. Kendine çekidüzen verme, Goleman (2000, s.394) tarafından “duygularımızı, elimizdeki işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek; vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için bir zevkin tatminini ertelemek; duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlanmak” olarak tanımlanmıştır.

Araştırma dahilindeki okulda, katılımcı öğretmen P, bu hususla ve öğrencilerle bağlantılı olarak, “Öğrenmeye karşı olumsuz önyargılara sahip değil öğrenciler...kimi zaman 5., 6. Sınıfta dersine girdiğim bazı öğrencilerin, 8. Sınıfa doğru ne kadar büyük bir sıçrama gösterdiğini gözlemledim...başarısı artmış...kendisinin öğrenebildiğini görünce ve bundan da keyif alınca, başarı duygusunu da tadınca, daha da fazla öğrenme konusunda istek duymuş...(2. Oturum)” biçiminde açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcı öğretmen C, öğretmenler ve yönetim arasında bir olumsuz etkileşim gerçekleşmesi durumunda, “...Belki dönem dönem, dediğim gibi, [yönetimle] iletişimde çatışma, böyle bir şeyler yaşanıyor, ama tam anlamıyla koptuğunu düşünmüyorum, belki bazı öğretmenlerde olabilir...(3. Oturum)” şeklinde fikir beyan ederken, katılımcı öğretmen H ise, “...idareci öğretmen ilişkisinin...bazen kopma...noktasına gelme[sine] rağmen, öğretmen arkadaşlar hiçbir zaman okulla bağını koparmamışlardır. Aynı çalışmalarına devam ederler...o arkadaş, öğrencilerini bırakmaz.

Onun için amacı değişmemiştir. Okula bağlılığını devam ettirir...herkesin fikri budur.(4. Oturum)” biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Ayrıca, duyguların yönetiminin uygulanmasında, öğretmen, okuldaki diğer kişilere de önemli bir rol modelidir. Bu hususla bağlantılı olarak katılımcı öğretmen E, “Öğretmen model olmalı ve hayatın her aşamasında olmalı, mesela sınıfa geç kaldığım zaman, mutlaka özür diliyorum, bunu bir öğreti olarak yapıyorum, aslında hocam ne gerek var, işte siz öğretmensiniz, niye özür diliyorsunuz, dediklerinde de, çünkü geç kaldım, diyorum...(1. Oturum)” tarzında fikirlerini dile getirirken, katılımcı öğretmen H ise, okuldaki öğretmenlerin aynı zamanda birbirlerine de örnek olduklarına işaret ederek, “burada, birlikte çalıştığımız arkadaşlarımız, okulumuzun başarısını gördükçe, bu başarıyı bozmamaya da dikkat ederler...Okulumuz başarılı bir okuldur, aman bunu bozmayalım, okulumuzun başarısı düşmesin, sonuçta bizde bu okuldayız, bu başarıdan bizde sorumluyuz veya bir başarı kazanıldığında, bir başarıya imza atıldığında, bunda bizim de payımız olduğunu bilmek, o kişinin, o arkadaşın hoşuna gider, hoşumuza gider.(4. Oturum)” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Duyguların yönetimi becerisine ilişkin öğretmenlerin beyanlarından da anlaşılacağı üzere, okul öğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgileri yüksektir. Snyder’e göre, kendilerini motive edebilme, hedefe ulaşmak için gerekli gayreti gösterebilme ve imkansızlıklara ve zorluklara rağmen yoluna devam edebilme gücünü gösteren kişiler ya da öğrenciler geleceğe dair içinde umut barındırırlar. Umut besleyebilen öğrenciler ise, kendileri için yüksek hedefler belirleyen ve belirlediği hedefe ulaşmak için de neler yapmaları gerektiğini bilen bireylerdir (aktaran, Goleman, 1998a). Katılımcıların açıklamaları da göstermektedir ki, araştırma yapılan okuldaki öğrenciler, kendilerini motive edebilme, öğrenmeye karşı önyargılardan arınabilme ve yeni başarılar için daha yüksek hedefler belirleyebilme yeterliliğine sahiptir. Çalışma yapılan okul öğretmenlerinin, okul ortamında yaşadıkları sorunlar her ne olursa olsun, öğretmenlerin duyguları üzerinde denetim sağlayıp, görevlerini aksatmadan yerine getirdikleri ve işlerine karşı da vicdan sahibi oldukları, katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden de görülmektedir. İşyerinde bir kişinin kişisel sorumluluk sahibi olduğunu gösteren en güzel davranış, o kişinin ruh halini denetim altında tutmasıdır; dakik, işinde özenli, özdisiplinli ve sorumluluk sahibi kişiler, vicdanlı kişilerdir (Goleman, 2000).

Duygusal becerilerin ikincisi olan duygular ile yönetim becerisinde, vizyon, kendine inanç ve kararlılık gösteren lider konumundaki kişilerin, yenilgi ve hayal kırıklıkları karşısında diğerlerini cesaretlendirme becerisi kilit bir önem taşır. Duygular ile yönetim, diğerlerini motive etmede sadece kelimelerin değil, aynı zamanda sözel olmayan işaretlerin de önemini fark etmeyi gerektirir. Bu yüzden, kişinin ne yaptığını anlama, kelimelerden çok daha fazlasını içerir. Duygusal gerçeklik, kişinin ne söylediğinde değil, nasıl söylediğinde saklıdır (Goleman, 1998a, s.128).

Çalışma yürütülen okulda, duygular ile yönetim ile ilgili katılımcı öğretmen N, “...idarenin,...daha önce geçmiş hayatlarında bir öğretmen, o konuda en kötü ne yapmışsa, direkt o geliyor akıllarına... ne kadar istemeseler de, mimiklerinde, davranışlarında yansıyor.(1. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen L, “okul idaresinin, öğretmenlere...öne alan yaklaşımı olsa...biraz daha böyle sert üslup, toplantılarda...olmasa...(2. Oturum)” şeklinde fikirlerini ifade etmiş, buna karşın katılımcı yönetici B ise, “Hiçbir çalışmayı ben geri çevirmedim, kolay kolay da çevirmem, yani öğretmen de, öğrenci de gelmiş olsa, bununla ilgili yapabileceğimiz ne varsa, yapmaya çalışıyoruz...okul [yönetimi] nedir, yönlendiricidir, ön açıcıdır...kapı aralar, bir kapı açar.(1 Oturum)”...ben hep öğretmenlerden bekliyorum, öğretmen de benden bekliyor. Okullarda çalışmalar [yöneticiden] gelmez. Teklifler öğrenci, öğretmenlerden gelir. Çalışmaların önünü tıkayacak, açacak olan da okul [yönetimidir]...Resmi bir takım zorluklar varsa, aşması gereken prosedür,...kaymakamlık, valilik, milli eğitim müdürlüğü, onun önünü açar. Destek anlamında varsa, okul aile birliği, değilse ilçe milli müdürlüğü veya belediye...(4. Oturum)” tarzında düşüncelerini dile getirmiştir. Duygular ile yönetim becerisine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirinden farklı düşünceler ileri sürmeleri, bu hususa ilişkin bir belirsizlik yaratmaktadır.

Duygusal becerilerin sonuncusu olan duygular aracılığıyla yönetim ise, takım kurma ve personel birlikteliği meydana getirildiğinde, personelin duygusal güçlüklerini tanıma yeteneğini içerir. Etkili takım çalışması ise, ortak öz-inanç, karşılıklı güven ve grup kimliğini gerektirir.

Yapılan görüşmelerde, katılımcı öğretmen F, duygular aracılığıyla yönetim becerisine ilişkin takım çalışmaları konusunda, “...zümre, zümre var...özellikle zümreler arasında, bence var. Yani her zümre, beraber çalışma yapıyor,...bu ortak not paylaşımı, ders notu, bilgi paylaşımı, ortak yapılan projeler, sergiler,...gözlemlediğim zümreler, genelde birbiriyle uyumlu ve güzel çalışıyor, artı başka branşlardan

yardımlaşma konusunda da...teknoloji tasarımdan istediğim her desteği aldım, resimden aldım, müzikten aldım (2. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen G’de, “...etkili takım çalışması olmasaydı, bence, yurt dışı projesi de olamazdı. ...eksiklerimiz olabilir, ama iyi takım çalışmaları çıkarabiliyoruz, yani bir belirli gün ve haftalarla ilgili bir program yapılmak istendiğinde, herkes birbirine yardımcı olabiliyor ya da fazladan bir şey yapmak istediğimizde, hemen birbirimize arayıp organize olup, hemen bir şey ortaya çıkarabiliyoruz.(4. Oturum)” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen K ise, ayrımlı olarak, “kağıt üzerinde bir ekip vardır, ama ekip çalışması söz konusu değil. Bu türden çalışmalar herkes gönüllü değil, katılmak isteyen çok az. Bir çalışma yapılacaksa ve muhakkak ki yapılması gerekiyorsa,...o takım çalışmasından sorumlu kişi, yakın arkadaş grubuyla ya da...yapabileceğine inandığı kişilerle bu işi yapıyor. ...doğal olarak, tüm çalışmalara herkes katılmıyor. Bir tek Avrupa birliği projesinde, proje çalışmaları yaparken küçük ekipler, gruplar kurulmuştu. Gidecek ekipler, kendi aralarında çalışmışlardı.(4. Oturum)” şeklinde fikirlerini dile getirmiştir.

Duygular aracılığıyla yönetim becerisine dair, katılımcı yönetici A, “...takım çalışması var...TEOG başarımız, burada da takım çalışmasının olduğunu gösteriyor. Sadece 8. Sınıfa...derse giren öğretmenler gözüyle bakmıyorum, diğer öğretmenlerimiz de,...bir takım çalışmasının sonucu...diye düşünüyorum.(1. Oturum)” şeklinde görüş belirtirken, katılımcı yönetici B’de, “Öğretmenlerin grup çalışmaları...olumlu,...proje açısından söylüyorum, çoğu şey, benim haberim yok, sağ olsun öğretmenlerimiz hemen görev dağılımı yapıyor... hafta sonu birbirlerine gidiyorlar, yani istenildiği zaman başarılı olunabilen bir husus, o anlamda öğretmenlerimizi hakikaten takdir ediyorum. Bu anlamda...maksimum seviyeye ulaşıldığını, işbirliği, sıkıntılara rağmen, ben düşünüyorum.(3. Oturum)” biçiminde düşüncesini söylemiştir.

Duyguları yönetme boyutunu meydana getiren her bir beceriye ait bulgular yukarıda da aktarılmıştır; duyguların yönetimi ile duygular aracılığıyla yönetim becerilerinin yüksek düzeyde ve duygular ile yönetim becerisinin ise, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma yürütülen okulun duygusal zekasının duyguları yönetme boyutunun varlığı, mevcut bulgulara göre, orta düzeydedir.

Bir zeki okul, duygusal okuryazarlığı geliştirme boyutu ile insan ilişkilerini geliştirir; insanların birbirini sevmesini ve işbirliği yapmasını sağlar ve topluluk duygusunun oluşmasını kolaylaştırır. Duygusal zekanın boyutlarından sonuncusu ise, duygusal okuryazarlığı geliştirmektir. Duygusal açıdan okuryazar olmak, “kişisel gücünüzü, yaşam kalitenizi ve aynı şekilde

etrafınızdaki insanların yaşam kalitesini geliştirecek biçimde duygularınızı bilmek” (Steiner, 2009, s. 1) demektir. Duygusal okuryazarlığı geliştirmeye kendini adan bir zeki okulda, okul ve ebeveynler ile toplum birbirlerine daha çok kenetlenir, insanla ilgilenen bir topluluk haline alır (Goleman, 1998a). Duygusal okuryazarlık yeterliliğine sahip zeki okulun öğretmeni ise okulun vizyonunu genişletip eğitimin klasik rolü olan, hayatın temel derslerini öğrencilerine öğretmeyi (Goleman, 1998a), bir başka söyleyişle, çocukların hayattaki rollerini daha iyi yerine getirmelerini, daha iyi arkadaş, öğrenci, oğul ya da kız olmalarını, gelecekte de daha iyi bir çalışan ve yurttaş haline gelmelerini amaç edinir. Duygusal okuryazarlık eğitimi, kalbin merkezindedir ve 5 temel beceriyi içerir (Steiner, 2009, s. 18); bunlar, kendi duygularımızı tanıma, empati duygusuna sahip olma, duygularımızı yönetmeyi öğrenme, duygusal hatalarımızı düzeltme ve duygusal etkileşim içine girebilmedir.

Araştırmaya dahil edilen okuldaki duygusal okuryazarlığı geliştirmeye ilişkin, katılımcı öğretmen F, “...bunu bence yetişkinler bile yapamıyor tam anlamıyla,...bir arkadaşını kırdıklarında, yalnız bıraktıklarında ya da bir arkadaşının, diyelim ki bir yakını vefat ediyor, diyelim ki onu hemen aramaları gerektiği gibi...uyarıda bulunuyorum, aradınız mı, kendisini yalnız bırakmayın, bu yönde konuşuyorum,...uyguluyorlar mı, uyguluyorlar, ama yanlışları oluyor mu, bence oluyor, arkadaşlarını kırdıkları çok noktalar da var, yani kaba davrandıkları, düşüncesizlik yaptıkları noktalar var, her zaman empati kuramayabiliyorlar.(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini dile getirirken, katılımcı öğretmen K ise, “...çocuğun duygusal okuryazarlığını geliştirmek için sistematik bir çalışmanın yine yapıldığını zannetmiyorum. Çünkü bizim eğitim programımız içerisinde, bu türden bir çalışma yok. Bizim eğitim programımızın içerisinde çocuğu kendini anlaması, olumlu olumsuz yanlarını fark edebilmesi, duygularını fark ed[eb]ilmesi,...arkadaşının ya da çevresindeki insanların duygularını fark edebilmesi, empati kurabilmesine yönelik etkinlik temelli çalışmalar yok.(4. Oturum)” biçiminde beyanlarda bulunmuş, katılımcı öğretmen G ise, “...o zaman, bizim sınıfta kaldığımız,...yer burası. ...bizim öğrencilerimizin, bu duygusal okuryazarlığa çok uygun olduğunu düşünüyorum ya da o aşamaya geçemediklerini düşünüyorum; çünkü bizim çocuklarımız, çok ben merkezlidir, sadece kendilerini düşünüyorlar, bunu bir şey yaparken, başka birilerinin ne hissedeceğini...içlerinde bunu uygulayan çocuk vardır, ama genele baktığımızda çok yapabildiklerini düşünüyorum...Çünkü, çocuklar birbirlerini anlamıyorlar. Neyi sevdiklerini ya da o an arkadaşının ne yaşadığını düşünmeden, ona karşı bir tavır sergileyebiliyorlar ya da arkadaşının beklemediği şeyi yapabiliyorlar, biz de bunu sık sık

konuşuyoruz, benim en çok kullandığım kelimedir empati. ...mesela, bir not alıyorlar, öğretmenim bunu vermiş, ama aslında onu veren öğretmenin değil, sen onu yaptığın için, öğretmenin sana onu veriyor, ben de diyorum ki sen onu almak için öğretmene ne yaptın, bunu hiç sorguladın mı, çok çalıştın mı, yapman gereken görevleri yerine getirdin mi, dediğim de hiç o taraftan düşünmemiştim diyebiliyorlar. ...Çünkü bizim çocuklarımız sadece kendilerini düşünüyorlar. Başka kimseyi düşünmüyorlar.(4. Oturum)” tarzındaki ifadeleriyle, öğrencilerin duygusal okuryazarlık yeterliliğinde eksiklikler olduğunu belirtmiştir.

Duygusal okuryazarlık yeterliliğini öğrencilere kazandırma ve geliştirme çalışmaları ile ilgili, katılımcı yönetici A, “...geçen yıl, mesela, bazı öğretmenlerimizin katkısıyla...tiyatro gösterisi oldu...benim aklımda kalan bilgilere göre, herhalde bazı konularda, öğrenciler, doğaçlama bir şeyler söylemişler. Bu da...kendini ifade etmede etken.(1. Oturum)” şeklinde görüş bildirirken, katılımcı yönetici B ise, “Somut hiçbir çalışma yok.(3. Oturum)” biçiminde mevcut durumu resmetmiştir.

Araştırma yürütülen okulun duygusal okuryazarlık yeterliliğindeki halihazırdaki durumuna yönelik ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin beyanlarından ve eldeki bulgulardan da görüleceği üzere, duygusal okuryazarlığı geliştirme boyutunda önemli eksiklikler bulunmaktadır. Okulda duygusal okuryazarlığı kazandırma ve geliştirme kapsamında ve amacında yapılan herhangi bir etkinlik ya da uygulama söz konusu değildir.

Çalışma kapsamına alınan okuldaki katılımcılardan elde edilen verilerden türetilen bulgulara göre, duygusal okuryazarlığı geliştirme boyutunun okuldaki mevcudiyeti *düşük düzeydedir*.

Zeki okulda meslektaş zekası, okulun değişim ve ilerlemeye bağlı kalması, kendi gündeminin sorumluluğunu alması ve ortak bir amaç duygusu elde etmesini sağlamaktadır. Senge (1999) liderliği, birlikte yaşayan ve çalışan insan topluluklarının etkileşim halinde yeni gerçekler ortaya koyma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Birey ve topluluk arasındaki bu etkileşim, meslektaş zekasının kalbidir. Bir zeki okul, iyi ilişkilerin olmasını ve deneyimlerin paylaşılmasını, olumlu bir şekilde teşvik eder; böylece, hem öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimine, hem de sağlıklı ve sürdürülebilir bir okul topluluğu bilincinin yaratılmasına katkı sağlar.

Araştırma yürütülen okul öğretmenlerinin meslektaş zekasına ilişkin birbirlerinden öğrenme ve deneyimlerini paylaşma becerilerine dair, katılımcı öğretmen D, “Mesela,...müzikle, resim işbirliği yapıyor, teknoloji tasarımı yapıyor... Türkçe öğretmenimizle, drama ile ilgili yapıyorum...dramayı dersimde uyguluyorum...ya da bir öğrenciye bir şey olduğunda ya da sıkıntısı olduğunda bir araya gelip o sıkıntısını anlamaya çalışıyoruz, yani böyle güzel bir dayanışmamız var aslında okulumuzda...(1. Oturum)” ifadelerini kullanırken, katılımcı öğretmen F’de, okuldaki öğretmenler arasında karşılıklı bir etkileşimin varlığını “...genelde öğretmenler, zümre içerisinde,...sürekli birbirimize soru sorarız, yapamadığımız soruları paylaşıyoruz, fikir alıyoruz, yaptığımız yazılılar da bile, birbirimize soruyoruz...bazı alanlarda iyi olan öğretmenlerden yardım alanlar oluyor mesela, bu proje konusunda...(2. Oturum)” biçimindeki sözleriyle belirtmiştir. Bu hususla ilgili katılımcı yönetici A’da, “...eğitim-öğretim başlarında, her öğretmen, her zümre, daha doğrusu zümre öğretmenler kurulu toplantıları yapıyor ve bu toplantılarda da mutlaka diğer zümrelerle işbirliğine gidiyorlar...okulumuz da bunun...yaygın olarak kullanıldığını düşünüyorum... Mesela,...sosyal bilgiler dersinde, yerel saat farkı hesaplamaları konusu var, bununla ilgili matematik öğretmenleri ile bir işbirliği yapılabilir. Bütün branşlar, bu şekilde,...birbiriyle işbirliğini göz önüne alıyorlar.(1. Oturum)” diyerek, okulda meslektaşlar arası etkileşimin var olduğuna dikkat çekmiştir.

Araştırmanın söz konusu olduğu okulda meslektaş zekası dahilinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilere ilişkin, katılımcı öğretmen G, “...sınıf öğretmeni olduğum için [öğrencilerin] ödevleri ile çok ilgileniyorum...genelde ödevleriyle ilgili sorular soruyorlar. ‘Öğretmenim böyle bir ödevimiz var, bununla ilgili ne çalışma yapabiliriz’ dediklerinde, ben diyorum ki ‘bu ödevde amacın ne,...neyi yapman gerekiyor’, ‘konum bu’ diyor, ‘peki, onunla ilgili alt başlıklarını belirle’ diyorum, ‘ilgili görsel materyaller, araştırma yazıları bul, onlarda senin ilgini çeken neler varsa, onları mümkünse yap’ diyorum...(1. Oturum)” şeklinde düşüncelerini dile getirmiş, katılımcı öğretmen F, “...etik kulübüydük...birlikte geçen yıl, ne yaptık, etik kulübündeki öğrenciler, tek tek, küçük küçük kartlar hazırladılar,...etik değerleri yansıtan güzel sözler, bu sözleri, güzel, sevimli bir davetiye gibi, süslü kartlar, ilgi çekici kartlar haline getirdiler, bütün okulda dağıttılar. Her öğrenciye bir tane söz düştü...öğretmenlere, öğrencilere dağıtıldı, artı, çevreye yayılması içinde etik kulübündeki her öğrenci...apartmanlara dağıttı,...artı, iki tane öğrenci görevlendirdik, onlarda aşağı mahalledeki, yani bizim mahallenin çarşısı var ya, oradaki pazar ve esnafına dağıttı, böylece biz, bin beş yüzün üzerinde kart dağıttık geçen sene, bu mesela güzel bir çalışmaydı.(1. Oturum)” biçiminde fikirlerini belirtmiş,

katılımcı öğretmen P ise, “...türkü gecesi vardı geçen yıl, okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, birlikte bir faaliyet yapmışlardı,...isteğe bağlı...orada dayanışma sergilendiğini görebiliyorum, onun dışında tiyatro faaliyeti vardı geçen yıl, eTwinning projesiydi, okul idaresi maddi açıdan bizi desteklemişti, öğretmenler kendi aralarında oldukça hummalı bir çalışma yürütmüştü, öğrenciler kendilerinden taviz verdiler diyelim, çünkü, hafta sonu provalar yapmak zorunda kaldılar, çok yoğun bir çalışma temposu içerisinde çalıştılar ve mesela, bunun gibi geçmişte yaptığımız faaliyetleri düşündüğümüzde, olumlu şeyler yapıldığını söyleyebilirim.(1. Oturum)” tarzında görüşlerini açıklamıştır. Katılımcı öğretmenlerin beyanları göstermektedir ki, okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında ders saatleri dışında da sürdürülen etkili ve verimli bir işbirliği ve takım çalışması söz konusudur; böylelikle, yeni ve farklı çalışmaların ortaya çıkmasına ve uygulanmasına da uygun zeminler hazırlanmaktadır.

Araştırma yürütülen okul öğretmenlerinin meslektaş zekası dahilinde olan diğer okullardaki öğretmenlerle bağlantı ve iyi ilişkiler kurma hususunda, katılımcı öğretmen G, “...çevre okullardaki kendi branşıyla ilgili, onlar, genelde beni arıyorlar, ben de takıldığım bir konuda değişiklikler varsa,...problem yaşadığımda, arkadaşlarımı arayıp, paylaşımda bulunabiliyorum.(4. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen M ise, “kendi dersimde... ihtiyaç duyulduğu zamanlarda yardımlaşma var... ama ekstra, bunun dışında, beraber bir şey yapma anlamında, maalesef, şu anda öyle bir şey yok.(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen H ve katılımcı öğretmen N ise, bu hususlarla bağlantılı, öğretmenler arasındaki iletişimde etkili olan ve sosyal medyada oluşturulan gruplara dikkat çekerek, aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“...il çapında, özellikle komşu olduğumuz okullarla birlikte yürüttüğümüz bir çalışma hiç olmadı. Ben hatırlayamadım. Hatta ben gerçekçi olursak hiçbirinin e-mail adresini, telefonunu da, falan da bilmem,... Eskiden zümre toplantılarında, bir bölgenin okulları ve o öğretmenler bir araya gelir, o zaman paylaşımda bulunma fırsatımız olurdu...Ama, şu anda, hiç birbirimizden haberimiz yok gerçekten. Biz zümrelerimizle nasıl haberleşebiliriz, internet ortamında...belli bir siteye üye olmuş, o site de paylaşımlar da bulunan, insanlarla çalışmalarımızı paylaşabiliyoruz. (Öğretmen H- 4. Oturum)”

“...hizmet içi eğitimlerde, yine aynı branştan kişiler gittiği için,...onlarla oluşturduğumuz gruplar var, herhangi bir problemle falan karşılaştığımızda veya bir sempozyum olduğunda, herkesin bilmesi gereken, alanla ilgili bir haber olduğunda, oradan paylaşıyoruz. (Öğretmen N- 1. Oturum)”

Katılımcı yönetici B ise, araştırma yapılan okuldaki öğretmenlerin, diğer okullardaki öğretmenlerle bağlantı ve işbirliği içerisinde olması hakkında, “...şu olabilir, zümreler arası işbirliği, zümre toplantılarında,...bizim öğretmenlerimiz...farklı okullardaki öğretmenlerle irtibat hâlinde, birbirleriyle sürekli alışveriş halindeler diyebileceğim somut örnekler göremiyorum.(3. Oturum)” biçiminde düşüncelerini beyan etmiştir.

Bir zeki okulda sağlıklı ve sürdürülebilir okul topluluğu bilincinin oluşturulmasında, iyi ilişkilerin geliştirilmesinin, deneyimlerin paylaşılmasının ve dayanışmanın önemi yadsınamaz bir gerçektir; ancak öğrencilerin de buraya dahil olması gerekir. Araştırma yürütülen okulun, okul topluluğu bilinci oluşturmadaki durumu, öğretmenlerin ve yöneticilerin yukarıdaki açıklamaları ve eldeki bulgular doğrultusunda incelendiğinde, okul öğretmenleri arasındaki dayanışma ile öğrenci ve öğretmen arasındaki işbirliği ve iletişimin etkililiği, buna karşın, öğretmenlerin diğer okullardaki meslektaşlarıyla olan ilişkileri ve iletişimlerinin ise, sınırlılığı ve gerektiği zamanlarda varlığı, söz konusudur.

Araştırma kapsamına alınan okuldaki katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen verilerden türetilen bulgulara göre, okuldaki meslektaş zekasının varlığı, *orta düzeydedir*.

Meslektaş zekası, paylaşılan amaçlara bağlılık, bilgi yaratma, çok katmanlı öğrenme ile güven ve merak olmak üzere, dört bakış açısını (yönünü / boyutunu) içine alır.

Bir zeki okulda meslektaş zekasının birincil görevi, paylaşılan amaçlara bağlılığı geliştirmek ve teşvik etmektir. Bir örgütün amacı, örgütün gerçekleştirmek için çaba gösterdiği istendik bir durum olarak tanımlanabilir (Etzioni, 1964). Amaçlar, örgütün değerlendirilmesi için standartları belirler, örgütün katılımcıları için belirsizliği azaltır ve örgüte yön verir (Hoy & Miskel, 1991). Meslektaş zekasının bakış açılarından ilki de, paylaşılan amaçlara bağlılıktır. Meslektaş zekası, sadece birbirini destekleyen ve bir araya gelen personel ve öğrencilerin kapasitesi ile ilgili değildir; paylaşılan ve üzerine mutabakata varılan amaçlardan dolayı meslektaş olma, cana yakınlığı doğurur.

Araştırma yürütülen okul öğretmenlerinin paylaşılan amaçlara bağlılıkları üzerine, katılımcı öğretmen G, “...genelde okulların amacı sadece akademik başarı

oldu...TEOG'da da...bir önceki sene neyimiz aksıyorsa ya da eksiğimiz neyse, yeni gelen öğrencilerle orayı kapatmaya yönelik...daha fazla test çözüyorlar, takıldıkları konularının analizlerini yapıyorlar...öğretmen arkadaşlar, hangi soruda en çok yanlışları çıktığına bakıp, o konuya daha çok zaman ayırabiliyorlar, etütlerde bu sorulara daha çok zaman ayırıyorlar...(5. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen H'de, “...aklıma TEOG geliyor. Özellikle 8. sınıf öğretmenleriyle,...bir dayanışma içindeyiz,...Çünkü, burada, hep birlikte stres altındayızdır. Ne yapmamız gerektiğini de çoğu zaman birlikte karar veririz, özellikle zümrelerimizle. Ve amacımız bir önceki yıla göre daha yüksek bir başarı yakalamaktır. Ya da en azından iyi bir yerdeyse, bu yıl da o başarıyı devam ettirebilmektir. Çünkü, öğrenci profili de değişir, elimizde ki malzemedede değiştiği de olur. Bir önceki yıla göre öğrenci profilimiz birazcık aşağıdaysa, en azından çizgimizi korumaya çalışırız. Böyle bir dayanışma vardır...Burada birlikte çalıştığımız arkadaşlarımız, okulumuzun başarısını gördükçe, bu başarıyı da bozmamaya da dikkat ederler,...Okulumuz başarılı bir okuldur, aman bunu bozmayalım, okulumuzun başarısı düşmesin, sonuçta biz de bu okuldayız, bu başarıdan bizde sorumluyuz veya bir başarı kazanıldığında bir başarıya imza atıldığında, bunda bizim de payımız olduğunu bilmek, o kişinin, o arkadaşın hoşuna gider, hoşumuza gider.(4. Oturum)” biçimindeki sözleriyle, öğretmenler arasında var olan akademik başarıyı artırma amacına bağlılığa dikkat çekmiştir. Bu hususla ilgili olarak, katılımcı öğretmen F ve katılımcı öğretmen K ayrımlı düşünceler dile getirmişlerdir;

“...iş birliği konusunda belki biraz zayıf olabiliriz diye düşünüyorum, çünkü, hedefler konusunda oturup bizim hedeflerimiz bunlar, bunları arttırmak için neler yapabiliriz, bence bu çok verimli geçmiyor. Çünkü, bir taraf konuşuyor, diğer taraf hep susuyor ve dinliyor, bu şekilde değil de beyin fırtınası şeklinde yapılmalı,...toplantıda karar alınıyor,...bir kaç kişi uyguluyor, iş bölümü yapılıyor falan, ama, bence ortak bir enerji yakalanmıyor...biraz eksiğimiz, bence yapmıyoruz gibi.(Öğretmen F- 2. Oturum)”

“burada sanırım örtük olarak var, açıkça belirlenmiş hedefler yok. Ama örtük olarak, bizim merkezi sınavlarda başarılı olmak gibi bir hedefimiz var. Bu hedef doğrultusunda da, okul idaresi ve 8. Sınıf da ders okutan öğretmenlerin bir arada yaptığı çalışma var, işbirlikleri söz konusu olabilir...o hedefler çok açık olmadığı için, doğal olarak, onlara yönelik temel, prensipli ve düzenli, sistematik çalışmalar yapılmıyor.(Öğretmen K- 4. Oturum)”

Katılımcı yönetici A, paylaşılan amaçlara bağlılığı geliştirmek ve teşvik etmek ile ilgili olarak, okul ortamındaki eğitsel çabalara değinmiş, “TEOG başarısında,... süregelen başarı diyorum,...3 yıldır bu okuldayım, 3 yıldır başarı devam

ediyor. Öğretmen arkadaşlarımızın...fedakarane çalışması olarak değerlendiriyorum bu olayı,...gerek destekleme ve yetiştirme kurslarında olsun, gerekse boş geçen derslerde, diyelim ki A öğretmenimiz o gün raporlu ya da izinli, derse girmemiş, B öğretmenimiz kendi dersini telafi etmek için ya da eksik olduğunu hissettiği veya düşündüğü konuları telafi etmek için, gönüllü olarak, hiçbir ücret talep etmeden, o sınıfa öğrencilerinin de gönüllü isteği ile birlikte destekleyici eğitime katıldıklarını ben görüyorum.(1. Oturum)” biçiminde fikirlerini ifade etmiştir. Bu hususla bağlantılı olarak, çalışmaların sistemli bir şekilde yapılmadığına işaret eden katılımcı yönetici B ise, “...her öğretmenimiz, bir takım bir şeyler yapıyor. Kayıt altına almıyor...Yapılan çalışmaları kayıt altına alıp da sistematik bir şekilde şu tarihte bu yapılmış, geçmişteki durumumuz buydu,...maalesef ortak bir çalışma yapamadık...Yerine göre, yarım saat, bir saat toplantı yapıyoruz, öğretmenlerimizin bir kısmı, ‘hadi söyle de...gidelim artık’ tarzında olduğu için, dolayısıyla vermek istediğini veremiyorsun. Elbette bu şekilde ölçülemeyen başarı, başarı değildir,...hala bu noktaya gelmiş değiliz. Mesela, evvelki sene biz okullar içi il birincisiydik ki, yedinci sınıfların başarısı kısmen düşük olduğunu, ilk sekiz ona gireceğini söylemiştim haklı çıktım. Bu sene gene birincilik beklediğimi söylemiştim, Odunpazarında, şu an öyle söyleniyor,...Kendi velinden gelen, öğretmenlerin de katkısı var, okul idaresinin de var, kimin ne kadar katkı sunduğu belli olmayan...bir başarı [var].(3. Oturum)” şeklinde düşüncelerini beyan etmiştir.

Araştırma yapılan okulda katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen bulgular, okulun meslektaş zekasının paylaşılan amaçlara bağlılık boyutunun varlığının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Meslektaş zekasına sahip olan bir zeki okul, aynı zamanda bilgi yaratan okuldur. Uzun yıllardan beri, politikacıların, ailelerin ve işverenlerin, öğrencilerin başarısı açısından üstesinden gelinmesi gerekenlere dair okullardan beklentileri yükseliştir ve bilgi çağının daha ileri adımlarında da, bu beklentiler, daha da hızlanacaktır (Hargreaves, 1999). İş dünyası, bilgi ve iletişim teknolojileri tarafından hızla dönüştürülmektedir; bu yüzden okullar, gittikçe artan bilgi ve beceri seviyelerine, ayrıca becerileri öğrenmek için kaynaklara ulaşma ile verilen bir görev için gerekli olan ve sürekli olarak da yeniden tanımlanan becerileri edinme yeteneğine, öğrencilerini güçlü biçimde hazırlamak zorundadır (Castells, 2010; Hargreaves, 1999). Eğitim gören bir kişi, uygun örgütsel çevrede, üretim sürecinin değişen sonsuz görevlerine karşı kendini yeniden örgütleyebilmelidir; bu amaçlara ulaşmak için okulların ve sınıfların değişiminin nasıl olacağı da müthiş

zorlu bir görevdir. Bu nedenle öğretmenler, okuldaki öğrenme ve öğretimin geleneksel yollarından farklı olarak, açık, kullanım dostu, akran kontrollü, etkileşimli, sanal topluluklar şeklinde hızlı bir şekilde büyüyen bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimsel kullanımlarının sınıflarda nasıl yapılacağına da karar vermek zorundadır (Hargreaves, 1999). Öğretme görevleri için bu becerileri yeniden tanımlama kapasitesini öğretmenler gösteremez ve kazanamazlarsa ve de öğrenciler için anahtar çıktı olan esneklik, ağ kurma, özerklik, girişimcilik, yenilikçilik gibi nitelikleri kendi davranışlarında modelleyemezlerse, gelecek bin yılda okullaşmanın zorlu görevi yerine getirilemeyecektir. Bilgi ekonomisinde bir okulun başarısı, yeni bilgi ve beceriler üretmeyi gerektirmektedir, böylelikle okullar da, ileri teknoloji firmalarında olduğu gibi, şimdiki bilgi ve beceri içeriğini arkasında bırakmalı ve bilgi yaratmanın önemini de kabul etmelidir (Hargreaves, 1999, 2001). Bir başka söyleyişle, yeni bilginin nasıl yaratılacağını bilen ve sahip olduğu entelektüel sermayeyi de değerlendirebilen okullar, bilgi yaratan okullardır (Hargreaves, 2001), aynı zamanda da zeki okullardır.

Araştırma yürütülen okulun meslektaş zekasının bilgi yaratma yönü bünyesindeki bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınıflarda kullanımına yönelik olarak, katılımcı öğretmen H, “...akıllı tahtalarımız var, her ne kadar tabletlerimiz gelmiş olmasa da,...zaten akıllı tahtada EBA'nın [Eğitim Bilişim Ağı] ders sistemi etkileşimli bir şekilde yapıldığında,...öğrenciyi dışarda bırakmak mümkün değil...hep şu korkuda oldum şahsım olarak...Eyyvah akıllı tahta gelecek ve ben bu konuda hiçbir şey bilmiyorum. Hatta tabletler gelirse, ne yaparız şeklinde, hem hevesliyim gelse, yapsak, ama bir [de] korku içerisindeyim...mesela uzaktan eğitim mi alsam, yoksa yüz yüze mi gitsem diye bile kararsız kaldım, hangisinde daha iyi öğrenebilirim diye. Uzaktan eğitimi aldım,... tekrar buraya, ben bu eğitime nasıl girebilirim, acaba tamamlamış olmama rağmen, tekrar bana açacak mı diye denedim, ama bana açmadı, üzüldüm, çünkü halen daha onları aklımda tutamadım. Dönüp tekrar başvurabilmeliyim aynı anlatımlara,...meslekte...uzunca bir süre teknolojiyle birlikte olmayan tecrübeli arkadaşlarımız var, bilgisayardan korkuyorlar, biz bile korkuyoruz bazen, ben bile korkuyorsam,...hizmet süre[si] 30 yıllık arkadaşım ne yapsın,...(2. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen C ise, “...akıllı tahtaların yapılmasıyla birlikte...öğretmen, aktif bir şekilde akıllı tahtayı kullanıp akıllı tahta üzerindeki uygulamaları kullanabiliyor,...yazılımı gibi, çok rahatlıkla derslerinde aktif bir şekilde kullanıyor, bundan belki iki sene önce kullanmıyordu...mesela, ben kendi sınıfıma...yazılımını yükledim,...böyle dinamik bir yazılım var çocuklar, bakın bunu böyle kullanıyoruz şu alanlarda kullanabiliriz gibi...etkileşimli tahtayı öğretmenlerin nasıl daha iyi

kullanacağına dair hizmet içi eğitimde aldık,...o biraz daha EBA ders ve EBA V sınıf ortamının tanıtımı ile ilgiliydi daha çok, etkinlik üzerine değil de,...EBA'nın biraz daha geliştirilmesi iyi olmuş bence,...interaktif ve öğrencinin sürükleyerek yapacağı uygulamalar çok güzel, çünkü çocuk hiçbir şekilde bunu göremez...kısmen de olsa EBA bir tane örnekte de göstermiş,...bu tür etkinlikler güzel olmuş tabii ki, daha iyi olabilir ve öğretmenlerin de bunları nasıl hazırlayacaklarına dair eğitim verilebilir ve o eğitimin uzaktan olmaması gerektiğini düşünüyorum. ...dediğim gibi o dinamik yazılımları daha rahat, çok aktif bir şekilde öğretebileceğim eğitimi verin...bana, bu sadece online veriliyor.(5. Oturum)” biçiminde fikirlerini dile getirmiştir. Bu hususla ilgili olarak, katılımcı yönetici A, “...okulumuzda etkileşimli tahta faaliyete geçti. ...fiber optik bağlantısının yapılmasıyla birlikte arkadaşlar etkileşimli tahtaları her alanda yaygın bir şekilde kullanmaya başladılar,...öğretmenlerimiz kendi imkanlarıyla bu tahtalarda kullanılabilecek programlar edinmeye başladılar. Bu programları derslerde kullanmaya başladılar.(2. Oturum)” tarzında beyanda bulunmuştur.

Katılımcıların yukarıda sunulan beyanlarından da görüleceği üzere, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler, eğitim ve öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen en önemli rol ise, değişen teknolojiye ayak uydurmaktır (Çakır & Oktay, 2013). Katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen bulgulara göre de, okuldaki öğretmenlerin çoğunluğu, yeniliklere ayak uydurabilmek ve sınıflarında teknolojiyi aktif olarak kullanabilmek için büyük çaba göstermektedirler.

Hargreaves'in (1999, 2001) söylediği gibi, bilgi ekonomisinde bir okulun başarısı, yeni bilgi ve beceriler üretmesi veya yaratması üzerinedir. Araştırma kapsamındaki okulun yeni bilgi yaratma hususuyla ilgili olarak, katılımcı öğretmen D, “...yani, yok, bu büyük bir eksiklik aslında, yani yok,...aklıma gelmiyor.(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini dile getirirken, katılımcı öğretmen K, “yok, yani,...ekstra bilgi yaratılmamaktadır, böyle bir durum söz konusu değil.(4. Oturum)” biçiminde görüşlerini belirtmiş, katılımcı öğretmen M'de, “...farklı bir şey var mı,...benim gözlemlediğim kadarıyla yok...(2. Oturum)” tarzında fikirlerini beyan etmiştir.

Katılımcı öğretmen H ise, ayrımlı olarak, “ben kendi projemi örnek vereceğim,...bir şey sergilemişim, sürekli onu da ön plana çıkartmak istemiyorum ama,...mesela, değerler eğitimi işlendi ve birçok okulda işlendi, internet siteleri kuruldu, posterler yapıldı, hatta mektuplar dile getirildi, ama hiçbirisi etkinlik olarak sergilenmedi. Ama, biz bunu yapmıştık (bkz. Şekil 10, 12, 13, 14),...ben, uzay projemde de daha önce

yapılmamış bir şey yaptım (bkz. Şekil 17, 18). Belki, tarama yapsak buluruz, tarama yapmadım, öyle bilimsel anlamda araştırmadım. Ama, ben böyle bir şey duymadım...Gerçekten de yapılmamış olduğunu ve...ne kadar ilgi çektiğini burada ki öğrencilerin ve arkadaşların verdiği tepkiden çıkardım,...ben de bu yıl ikinci dönem bunu yapacağım, yani bir AVM de bu sergiyi açacağım, böyle bir planım var...(4. Oturum)” biçiminde açıklamalarda bulunmuştur.

Araştırma yapılan okulun yeni bilgi yaratma yeterliliğine ilişkin olarak, katılımcı yöneticilerden somut bir örnek ya da görüş elde edilememiştir.

Hargreaves (1999), denetim, yönetim, geçerleme ve mesleki bilgi yaratmanın yaygınlaştırılması açılarından ileri teknoloji firmalarıyla, bilgi yaratan okulların benzer özellikleri gösterdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, Hargreaves (1999), bilgi yaratma sürecinde başarılı olan bilgi yaratan okullar ile ileri teknoloji firmalarında, a) sürekli iyileştirme, b) uyumlu ve esnek kurumsal yapı, c) insanlar arasındaki sosyal ilişkiler ve d) tanımlayıcı özellikler ve koşulları oluşturan fikirleri deneme ve bir şeyi düzeltmeye hazır olmayı içeren bir kültürün var olduğunu belirtmektedir (Hargreaves,1999; So & Tan, 2014).

Katılımcı öğretmen H'nin yeni bilgi yaratma yönündeki açıklamalarının dışında, diğer katılımcı öğretmenler ve yöneticiler, bilgi yaratmanın varlığına ilişkin açık, net ve somut bir veri ortaya koyamamışlardır; mevcut bulgular ise, okulun meslektaş zekası bilgi yaratma yönünün *düşük düzeyde* olduğunu sergilemektedir.

Bir zeki okulun meslektaş zekası, çok katmanlı öğrenmeyi de içinde barındırır. Meslektaş zekası, tek hücreli sınıflara dayalı okul yapılarından, bir bütünün birbirine bağlı parçalarının meydana geldiği sınıflara doğru değişimi yansıtan, daha zengin, daha kapsamlı bir dizi yeteneği kapsar. Senge (1996), yerel bağlantı liderleri olarak isimlendirdiği meslektaşlara, yani öğretmenlere, hayati bir rol tanımlamıştır. Okullarda, sadece konu bilgisine sahip olan yetişek (eğitim programı) liderinin geleneksel rolünden, öğrenme ve öğretimde neyin çalışıp, neyin çalışmadığı hakkında yeni bilgi yaratma ve daha sonra onun etkisini değerlendirme ve yaratıcı denemelere öncülük etme rolüne sahip meslektaşlara doğru uzanan bu değişim, zeki okul modelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı okulda, çok katmanlı öğrenme bünyesinde öğrenme ve öğretimde neyin çalışıp, neyin çalışmadığı ile ilgili, katılımcı öğretmen G, “...daha önceki yıllarda pek çok deneme sınavı yapıyorduk, deneme sınavındaki

eksiklerimizi görerek onun giderilmesine yönelik çalışmalar yapıyorlardı, analizlerini çıkarıyorlardı, hangi konuda geriyiz, hangi konuda ilerideyiz, ne kavrandı, ne kavranmadı, bunları değerlendirip genel istatistikler çıkarıp, bunun sonucunda da eksikleri giderip, o yönde çalışmalar yapıp, daha ileri gidiyorlardı,...bu sene, çocukların kendi öğretmenleri, kendi branşlarına yönelik deneme sınavları yaptı, analizlerini yaptı, ama onun dışında da TEOG'daki soru analizleri de yapıldı...(5. Oturum)" derken, katılımcı öğretmen F'de "...konular bittikten sonra, mutlaka değerlendirme yapıyorum. Öğrencileri o an hemen değerlendiriyoruz ve öğrencilerin yanlışlarını telafi ediyoruz, yani mutlaka dönüt üzerine çalışıyoruz, bu ünitenin gidişine göre, haftalık olabilir, bazen iki haftada bir olabilir...(2. Oturum)" biçiminde görüş bildirmiştir. Bu hususlar üzerine, farklı olarak, katılımcı öğretmen K, "...bizim okulumuza özgü değil, diğer okul öğretmenlerinin de öyle olduğunu düşünüyorum. Öyle olduklarını da biliyorum. Sadece ve sadece tek bir eğitim öğretim stratejisi kullanarak, eğitimlerini yürütmekteler. Değişik eğitim öğretim stratejileri kullanmamaktadırlar. Derslerine girerler, derslerini düz anlatım yoluyla anlatırlar, sadece sunuş stratejisini kullanırlar, anlayıp anlamadıklarına dair sınıf içerisinde soru cevap tekniklerini de kullandıkları olabilir. Çok anlayıp anlamamalarını da çok önemsediklerini zannetmiyorum. Daha sonra sınavlarını yapıp, notlarını verirler ve geçerler.(4. Oturum)" biçiminde fikirlerini ifade ederken, katılımcı öğretmen H ise, "...her bir yılda TEOG sonrası toplantılarımız olur. ...hangi dersten ne kadar olduğunu genellikle görürüz veya sınıflar arası karşılaştırmalar olur. Soru bazında karşılaştırma ve kazanım bazında karşılaştırma pek yapmayız, genellikle yapmayız. ...zümreler olarak, branş olarak yapmamız gerekir, pek yapmayız, yapmadık da. Mesela, bu yıl, TEOG sonrası böyle bir değerlendirme yapmadık,...acaba öğrenciler hangi kazanımda eksik kaldılar, en çok neyi yanlış yaptılar. ...aynı kazanımla ilgili olarak, bir soruyla daha karşılaşılabiriz, ikinci TEOG da veya geçen seneye karşılaştırma yapmadık. Geçen sene, gerçi benim müfredat değişti, çoğunlukla değişti, o yüzden, öyle bir şansımız [yok] belki, ama müfredatın değişmediği branşlarda vardır. ...geçen sene, öğrenciler acaba hangi kazanımda başarısız oldular, belki de bu ortaya çıkarılsaydı, bu yıl üstüne titizlikle gidilebilirdi. Böyle bir değerlendirme yapmadık.(4. Oturum)" şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcı yönetici A, öğrenme ve öğretimde neyin çalışıp, neyin çalışmadığına dair, "...yine öğretmenlerimiz, sadece sınavlardan ya da TEOG sonuçlarına bakarak değil, sınıf içerisindeki gözlemlerine bakarak da, diyelim ki A öğretmenimiz 5'lerin dersine giriyor, A şubesinde, işte, falanca konu anlaşılmamış...B şubesinde diğer konu yeterince anlaşılmamış. Öğretmen arkadaşlar arasındaki konuşmalardan da bunun göz önüne alınıp, sınıf sınıf, o konuların üzerinde biraz daha ağırlıklı gittiklerini düşünüyorum ben. Bunu gerek bizimle paylaştıklarından öğreniyorum,

gerek de kendi aralarındaki konuşmalardan bu sonucu çıkarıyorum. ...zaten başarıyı da bunun getirdiğini düşünüyorum...fedakarlık...(1. Oturum)” biçiminde düşüncelerini dile getirirken, katılımcı yönetici B ise, “...hangi soru ne kadar anlaşılmış, geri dönütünün yapılması anlamında ben yapan arkadaşların olduğunu, ama az olduğunu düşünüyorum. Bulunduğunu, ama az olduğunu,...dönütlerin çok sağlıklı yapıldığını düşünüyorum.(4. Oturum)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Meslektaş zekasının çok katmanlı öğrenme özelliği ile ilgili olarak, katılımcıların yukarıdaki açıklamalarından da görüleceği üzere, bazı öğretmenlerin sınıflarında ünite sonlarında ya da belli aralıklarla öğrencilerin kazanımlardaki eksikliklerine dönerek ve konuyu tekrar ederek öğrenme ve öğretimdeki eksikliklerin ve yanlış öğrenmelerin giderilmesi hususunda çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yerleştirilmeleri için girdikleri bir sınav olan TEOG sonrası okulda tüm öğretmenlerin ve yöneticilerin katıldığı bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmektedir. Sınav sonuçların analizi aşamasında ise, dikkati çeken bir eksiklik bulunduğu, bunun da öğrencilerin TEOG sınavında yaptıkları yanlışların hangi kazanımdaki ya da kazanımlardaki yetersizliklerden kaynaklandığının tespit edilmesi hususu olduğu, katılımcıların ifadelerinden görülmektedir.

Araştırma yürütülen okulun meslektaş zekası çok katmanlı öğrenme yönünün varlığı, eldeki bulgulara göre, *orta düzeydedir*.

Bir zeki okulda, güven ve merak; değişimin sorumluluğunu almak, öğretmen tecritinin (dışlanması) üstesinden gelmek ve öğretmen ile öğrenci birlikteliğini geliştirmek için, etkin biçimde işe koşulur. Meslektaş zekasının, son bakış açısı (yönü) ise, güven ve meraktır. Cochran-Smith & Lytle (1993) yaptıkları öğretmen araştırmasında, okul kültüründe gömülü engellerden olan öğretmen tecritine (dışlanmasına/yalıtılmasına) ve mesleki sosyalleşmeye dikkat çekmiştir. Soru sormanın, bazı konu ve zamanlarda tereddüt yaşamanın, sınıf başarısızlıklarını ve hayal kırıklıklarını açık biçimde konuşmanın uygunsuz davranışlar olarak görüldüğü bu türden bir kültürün, çok eski olmasına rağmen, hala çoğu okulda uygulandığı ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki okulda, mesleki olarak dışlanan öğretmenlerin varlığıyla ilgili, katılımcı öğretmen C, “Hayır, yok.(5. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen M, “Mesleki anlamda yok.(2. Oturum)” şeklinde görüş bildirmiş, katılımcı

öğretmen P ise, “...çok yok, sanki...yok.(3. Oturum)” biçiminde fikirlerini dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşü, araştırma yapılan okulda mesleki olarak dışlanan öğretmenlerin olmadığı yönündedir.

Bu hususa ilişkin, katılımcı yönetici A'da, “Ben, olduğunu düşünmüyorum, yani, en azından böyle bir izlenimim yok...(1. Oturum)” tarzında görüşlerini belirtirken, katılımcı yönetici B'de, “Hayır...ben, hiçbir öğretmenimizin o konumda olduğunu düşünmüyorum... Türkçe, matematik, fen çok önemli ders de, ne bileyim, görsel sanatlar, teknoloji tasarım önemsiz ders gibi, böyle bir algı olduğunu ben düşünmüyorum, kabul etmiyorum da...(4. Oturum)” biçiminde açıklamalarda bulunmuştur.

Çalışma yapılan okulda, mesleki olarak dışlanan öğretmenlerin varlığına yönelik olarak, ayrımlı görüşlerde dile getirilmiştir;

“Var,...onları tekrar kazanmak için de....bence, bir şey yapılmıyor. Hatta, mesleki olarak dışlanmışlıkları, biraz daha hissettiriliyor diye düşünüyorum. ...özellikle, iki tane arkadaşı gözlemliyorum.(Öğretmen F- 2. Oturum)”

“...mesleki olarak dışlanan, ben (gülüyor). Ne bileyim, not verme konusunda,...ben hepsine 100 vermek zorunda değilim, bunu, veli de algılamalı, idare de algılamalı, öğrenci de algılamalı. Nasıl öğretmen arkadaşlar,...çocukların anlamadığından not kırıyorlarsa, ben de o çocuklara konu anlatıyorum, bilgiler veriyorum,...siz ona 70 verdiğiniz zaman... çok düşük vermişsiniz diyebiliyor, ama o çocuk 70'i alırken hangi davranışı sergiliyor, sorgulanmıyor, ben, herkese 100 vermek zorunda değilim,...,[beden], resim, görsel sanatlar, teknoloji tasarım, veliler, bu derslere hoca[lar] 100 versinler, çocuklar malzeme getirmesinler, hiçbir etkinliğe katılmasınlar, ben burada neyim,...niye sınav yapacağım diye uğraşıyorum, neden o çocuklara bir şeyler öğretmeye çalışıyorum,...biz hep ikinci plandayız.(Öğretmen G- 5. Oturum)”

Bir zeki okul, sıkı sıkıya kontrol edilen yukarıdan aşağıya performans yönetim sisteminin güven kültürünü geliştiremeyeceğinin farkındadır. Zeki okullarda olduğu gibi, örgütlerde daha fazla işbirliği ve dağıtılmış liderlik yaklaşımı var olduğunda, değişimin meydana gelmesi olasılığı daha fazladır. Böylelikle, örgüt üyelerinin itaat eden değil, kendini görevine adanmış ve örgüt içinde de korku ve koruyuculuğun var olmadığı bir kültür yaratmak, daha kolay sağlanacaktır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Senge,1996).

Araştırmaya dahil edilen okulda, meslektaş zekasının yapısında olan güven kültürünün yaratılmasına yönelik, katılımcı öğretmen K, “...öğretmenlerin başıboş bırakılmaması gerektiğine yönelik birçok inanç var. ...Okul idaresi, öğretmenleri serbest bırakırsa, öğretmenlerin kafasına göre hareket edeceğini, eğitim öğretim programına ulaşamayacağına, hedeflere ulaşamayacağına, okulun TEOG sınavında ya da merkezi sınavlarda başarısının düşeceğine, çalışmayacağına inançları var. Onun için,...okul idaresi, öğretmenleri...sürekli bir denetleme halinde. Aynı mantık, silsile olarak aşağıya doğru gidiyor...(4 Oturum)” derken, katılımcı öğretmen N, “...bazı öğretmenlerin ders işleme stilini, bazı davranışlarını beğenmeyebiliriz, ama en azından öğretmen olduğu için saygı gösteririz, ...ama idareci, daha çok velilerden gelen şeylere baktığı için,...öğretmenle konuşmak yerine, bir kaç tane veli şikâyetle geldiyse,...o öğretmen hakkında olumsuz yargı oluşabiliyor.(3. Oturum)” biçiminde görüşlerini belirtmiş, katılımcı öğretmen L ise, “...bence, bazı çalışmaları isterken, idare,...bunu yapın, herkes yapsın, biraz böyle gönüllüğü esas alırsa,...mecburiyet altına sokulduğu zaman, biz de böyle bir ters tepki vardır...(2. Oturum)” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Bu hususla ilgili olarak, yöneticilerden farklı görüşler gelmiştir. Katılımcı yönetici A, “...denetim...Aslında her şeyden önce insanın kendi içinde olmalı. Yani, okulla ilgili idareciyse idareci, öğretmense öğretmen, veliyse veli. Kendi içinde olmalı. Ama, şimdi, bazı durumlarda okul müdürünün denetimi yeterli olabilir,...denetimin...Bence olması gerekir, çünkü hem kontrol açısından...hem de disiplinin sağlanması açısından ya da disiplinin devrettirilmesi açısından gerekir.(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini beyan ederken, katılımcı yönetici B ise, “...öğretmen üzerinde, ben, yeteri kadar yaptırımımızın olduğunu düşünmüyorum...(5. Oturum)” biçiminde fikirlerini dile getirmiştir.

Araştırma yapılan okuldaki katılımcılardan elde edilen verilerden türetilen bulgular, okulun meslektaş zekası güven ve merak yönü varlığının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bir zeki okulda yansıtıcı zeka, okulun etkililiği ve öğrencilerin ilerlemeleri ve başarıları hakkında daha derin ve artan şekilde sorular sorulmasına öncülük eder. Yansıtıcı zeka, genel olarak, okulun etkililiğini ve özellikle öğrencilerin ilerlemesini ve başarısını değerlendirmek ve derinlemesine düşünmek ve izlemek için temel becerileri ve süreçleri içerir; bir diğer ifadeyle, yansıtıcı zekanın merkezinde öğrencilerin ilerlemesi ve başarıları üzerine derin düşünme yatar (MacGilchrist, 2017; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Araştırmanın yürütüldüğü okulun yansıtıcı zekasına ilişkin olarak katılımcı öğretmen P, “...dönütleri...paylaşmak konusunda etkinlikler yapılabilir, ...rehber...öğretmenin TEOG ile ilgili sonuçları paylaşması, buna bir örnek, ama...her konuda bununla ilgili etkinlikler yapılmıyor.(3. Oturum)” tarzında görüşlerini ifade ederken, katılımcı öğretmen C, “...genel toplantılar yapılmakta, ...sadece başarıya yönelik bir toplantımız olmadı, şu an düşündüm, aslında iyi olurmuş.(5. Oturum)” şeklinde fikirlerini belirtmiş, katılımcı yönetici A ise, “Okulu ilgilendiren ana kararlar elbette [yöneticinin]...diğer [yöneticilere] bahsetmesiyle,...alınıyor, ama bu karar, öğrencilerle...veya öğretmenlerle ilgiliyse, öğretmenlerin de görüşleri alınıyor...(2. Oturum)” biçiminde düşüncelerini dile getirmiştir.

Araştırma kapsamındaki katılımcılardan elde edilen yanıtlardan türetilen bulgular göstermektedir ki, okulun yansıtıcı zekası *orta düzeydedir*.

Yansıtıcı zeka, derin düşünme için zaman yaratma, öz değerlendirme, derin öğrenme ve öğrenme için dönüt yönlerini içerir.

Zeki okul, okul yaşamının koşuşturması ve yoğunluğu arasında derin düşünme için zaman yaratmanın gerçekten önemli olduğunun bilincindedir.

Yansıtıcı zeka yönlerinden ilki, derin düşünme için zaman yaratmadır. Okullar eylem odaklıdır ve kararların ve seçimlerin etkili ve hızlı bir şekilde alınması ise, okulların rollerinin bir parçasıdır; ancak ne olacağı, niçin ve nasıl olduğu hakkında düşünmek için zamana sahip olmaksızın öğrenme çabaları, bireyin akciğerlerinin ihtiyaç duyduğu oksijene sahip olmadan koşmaya çabalamasıyla eş değerdir (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Bir zeki okul, derin düşünme için zaman yaratmanın önemli olduğunun farkındadır ve bu özelliğini, okulun tüm düzeylerinde de uygulamaya çalışır.

Çalışma kapsamındaki okulda, yansıtıcı zekanın derin düşünme için zaman yaratma yönüne ilişkin olarak katılımcı öğretmen F, “Direkt yukarıdan baskı var, şu yapılacak, bu yapılacak şeklinde, hatta,...‘bu yapılsın mı’ diye bile sorulmuyor...Kararların alınmasını...hızlı buluyorum ve demokratik bulmuyorum,...oylanmıyor.(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini belirtirken, katılımcı öğretmen K, “Alınan kararlarda ve yapılan seçimlerde, demokratik bir tutum içerisinde olduğumuza inanmıyorum. Okul öğretmenlerinin bu konudaki fikirleri çok fazla alınmıyor. ...öğretmenler kurul toplantısında...alınmış bir karar olabilir. Altında herkesin imzası olabilir. Ama, bu, demokratik yollarla konuşulup, tüm öğretmenlerin fikir birliğiyle alınmış bir karar değildir.

Bu, okul idaresinin, alınması gereken bu karardır, deyip bize tebliğ ettiği, bizimde sanki kağıt üstünde demokratik...bir kararmış gibi algıladığımız ve altına imza attığımız karardır, kararlardır.(4. Oturum)” tarzında görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen D ise, ayrımlı biçimde, “...yani, hızlıca derken, şimdi genel bir itibar var, yani toplantılar, bir an önce bitsin, arkadaşlar aralarında, ...kimse konuşmasın, bitsin imajı var, o, beni rahatsız ediyor, daha çok, yani derinlemesine tartışmıyoruz gibi geliyor bana, derinlemesine tartışmıyoruz...(2. Oturum)” şeklinde fikirlerini dile getirmiştir. Katılımcı öğretmen N’de, “kesinlikle idare...derinlemesine düşünmüyor, yani idarenin...aslında onların da elini kolunu bağlayan,...ne yapılacak deniyorsa, idare geliyor, öğretmenlere, onu dayatıyor. Bu yapılacak deniyor, o şekilde bir şey dendiği zaman, öğretmen başta isteksiz başlıyor...(1. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen E ise, “...hızlı bir şekilde alınıyor ve genel olarak da...ben söyledim oldu, oluyor.(3. Oturum)” ifadeleriyle düşüncelerini ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin pek çoğuna göre, okulda kararların alınması ve seçimlerin yapılması süreci, üzerinde derinlemesine düşünülmeden ve çok kısa süre içerisinde tamamlanmaktadır. Buna karşılık, alınan kararların ve yapılan seçimlerin okuldaki tüm üyelerin katılımıyla ve de birlikte eleştirileri yapılarak alındığına dair ise, katılımcı öğretmen L, “Çoğu zaman, öğretmenlerle idare kritik yapıyor,...en azından iki ayda bir toplantılarımızda veya anlık toplantılarımızda,...birlikte karar alınıyor. Dolayısıyla, öğretmenler, yani o konuda çok mağdur edilmiyor.(2. Oturum)” şeklinde görüşlerini belirtirken, katılımcı öğretmen M ise, “çok derinlemesine incelendiğini düşünmüyorum, karar alınırken, ama fikrimizin sorulduğu kanaatindeyim, yani idare tarafından, özellikle, kurul toplantılarında, yapılması gereken bir şey varsa, illaki bireysel olarak değil de, hep birlikte karar verildiğini düşünüyorum, ...bu kararın önem derecesi ile de ilgili bir şey ama... ne çok hızlı, ne de çok irdelenerek, yani ortalama, öyle diyeyim.(2. Oturum)” tarzında düşüncelerini ifade etmiştir.

Yansıtıcı zekanın derin düşünme için zaman yaratma yönüyle ilgili, katılımcı yönetici A ve katılımcı yönetici B, fikirlerini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir;

“Okulu ilgilendiren ana kararlar, elbette [yöneticinin],...diğer [yöneticilere] bahsetmesiyle, onların görüşleri alınarak, alınıyor, ama bu karar, öğrencilerle ilgili veya öğretmenlerle ilgiliyse, öğretmenlerin de görüşleri alınıyor... Ama, okulla ilgili bir şeyse, ilk başta, yani idare, kendisi bu konuda...bir fikir birliğine varıyor...(Yönetici A- 2. Oturum)”

“Okulun ya da çalışmalarındaki gündem belirlenirken, ne yapılır, prosedürlerden faydalanır. Zümre öğretmenler kurulunda böyle midir, böyledir, öğretmenler kurulunda böyle midir, okul aile birliğinde böyle midir, gündem maddeleri vardır. Mutlaka görüşülmesi gereken ve alınması gereken kararlar vardır. Burada kararlar alınırken, öğretmenler, kendilerini çalışmaya sevk edecek, yorulacak, kararlara katılmak istemiyor...Okulda yaşadığımız bir sıkıntı...Dolayısıyla bir takım işlerin yürüyebilmesi için toplantılarda,...arkadaşlar eğer...itiraz etmiyorsa ya da karşı görüş, öneri sunmuyorsa, bu ne demektir, fikrim yok, demektir, sana katılıyorum demektir...(Yönetici B- 4. Oturum)”

Katılımcı öğretmen D'nin yukarıdaki ifadelerine benzer biçimde, katılımcı yönetici B'de, okulların derin düşünme için zaman yaratmasıyla ilgili yeterli süreye sahip olmadığına dair, *“...öğretmenlerimize biz, bizden istenileni...aktarıırken zorluk çekiyoruz...ben bir madde söylüyorum, sadece sözde kalıyor. Çünkü yeteri kadar zamanımız yok. Yerine göre yarım saat, bir saat toplantı yapıyoruz, öğretmenlerimizin bir kısmı, ‘hadi söyle de...gidelim artık’ tarzında olduğu için, dolayısıyla vermek istediğini veremiyorsun.(3. Oturum)”* şeklinde görüşlerini beyan etmiştir.

Bir zeki okul, paylaşılan ölçütlerle ilgili olarak neyin çalışıp, çalışmadığı ya da ne olduğu hakkında, önemli seviyede birlikte derin düşünme ve öğrenmeyi içeren bir yapıya sahip olmalıdır.

Katılımcılardan elde edilen mevcut bulgulara göre, araştırma kapsamındaki okulun yansıtıcı zekasının derin düşünme için zaman yaratma yönü *düşük* düzeyde mevcuttur.

Bir zeki okulun öz değerlendirme yönü, hangi amaç için hangi verilere ihtiyaç duyulduğuna işaret eder, sonrasında ise, verilerin paylaşılabılır bir kanıta nasıl dönüştürüleceğine ve yorumlanacağına ilişkin karar verilmesini de içerir. Yansıtıcı zekanın bir diğer yönü de, öz değerlendirmedir. Sorular yönelten, kanıtlar yoluyla düşünülmüş cevaplar arayan ve ne yaptığı hakkında düşünmek için bir kapasiteye sahip olan okullar, yansıtıcı zekaya sahiptir. Yansıtıcı zekanın öz değerlendirme safhası, üretilen bilgilerle tam olarak ne yapılacağı kararını içerir. Bu karar, yansıtıcı zekanın vizyon boyutundan ziyade, niçin eylem boyutunda ortaya çıktığının da kanıtıdır. Zeki okullar, onların ilerlemesini derinlemesine düşünmek için, öz değerlendirme stratejilerini kullanırlar. Öz değerlendirme stratejilerinin nasıl kullanılacağını bilen ve yüksek seviyede zekaya

sahip olan okullar, yani zeki okullar, okul içinde veya okullar arasında iyi uygulamaların paylaşıldığı ve bağlantıların kurulduğu sağlıklı sistemlere sahiptirler (MacBeath, 1999).

MacGilchrist (2000), zeki okulda faaliyet gösteren üç farklı, fakat birbirleriyle ilişkili öz değerlendirme türü tanımlamıştır. Bir bütün olarak okula, diğer bir ifadeyle büyük resme odaklanan değerlendirme seviyelerinden ilki, *makro öz değerlendirme*dir ve genel etkililiği en üst düzeye çıkarmak için bağlamsal zekayı kullanır. Değerlendirme seviyelerinden ikincisi, iyileştirme için okul çapındaki planlar üzerine *odaklanan neden-sonuç öz değerlendirmesidir* ve sınıflarda ve özellikle de öğrencilerin ilerlemesi ve başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Değerlendirme seviyelerinden sonuncusu olan *mikro öz değerlendirme* ise, sınıflarda meydana gelen öğrenme sürecinin kalitesine odaklanır. Öz değerlendirmenin bu üç türü sayesinde bir zeki okul, gelişim süreçlerini, öğrenci ilerlemesini ve başarısını, sınıflarda meydana gelen öğrenme etkililiğini, kısacası bir öğrenme topluluğu olarak okul etkililiğini, sistematik bir biçimde inceleme altında tutabilir.

Araştırma yürütülen okuldaki katılımcı öğretmen G, özdeğerlendirme stratejilerinin varlığına ilişkin, öğrencilerin başarısı ve ilerlemesi, sınıflardaki öğrenme sürecinin niteliği ve okulun kalitesi üzerine okulda ne/neler yapıldığına dair, *“Ben, önce...öğrencilerimi başarıya ulaştırmak için, sorumluluklarını almaları gerektiği ile ilgili çalışmalar yapıyorum,...ödev gönderiyorum,...kontrol ediyorum, sınıf öğretmeni oldum ben,...ilkokuldaki...gibi. Çünkü, biliyorum ki, eğer öğrencilerimin başarısı artarsa, bir düzene oturabilirsem, ödev yapma alışkanlığı, test çözme alışkanlığı, kitap okuma alışkanlığı, bunları düzgün takip edebilirsek ya da çocuk gerçekten bunu dürüst davranarak yaparsa, diğer başarılarını da etkiliyor...kitap okuduğu için, soruları daha kolay algılamaya başlıyor,...sonucunda da sınıf başarım artıyor. Sınıf başarım artarsa da, okul başarım artıyor, ama bununla ilgili başka çalışma yapabiliyor muyum, çok şey yapamıyorum, ama en azından ödevlerini takip etmeye çalışıyorum, aldığı sorumlulukları sorguluyorum...Yani sürekli...okudukları kitaplara bakıyorum, sınıf kitaplığını bu yönde zenginleştirmeye çalışıyorum, onların ilgilerini çekecek kitaplar almaya çalışıyorum...(6. Oturum)”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, katılımcı öğretmen L’de, *“Evet, yapılıyor,...başarı odaklı. Özellikle idare ve zümre başkanları ile toplantı yapıp, neler yapılabileceğini konuşuyoruz. Öğretmenler kendi aralarında yine bu tip etkinlikler yapıyorlar.(2. Oturum)”* biçiminde fikirlerini beyan etmiştir. Katılımcı öğretmen K ise,

“...Eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmaya, daha doğrusu başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar, toplantılar yapılmaktadır. Ama bu yapılan toplantılarda da yine çok fazla sonuç çıkmamaktadır. ...Hep aynı kararlar alınıyor. Onun için de yapılan toplantılar çok anlamlı gelmiyor bana. Ama yapılıyor, yani bu konuda ne yapalım diye konuşuluyor ve hep aynı şeye karar veriliyor.(4. Oturum)” tarzında görüşlerini belirtmiştir. Araştırma yapılan okulda, öğrenci, sınıf ve okul kalitesini arttırmak için çalışmalar ve toplantılar yapılmaktadır. Ancak, katılımcı öğretmen K’nın belirttiği üzere, okul toplantılarının çoğunlukla hep aynı kararlarla sonuçlanması, toplantıların nitelik yönünden önemli seviyede güç kaybetmesine yol açmaktadır.

Araştırma yapılan okulda öz değerlendirme stratejilerinin işlerliğinin olmadığı hakkında, katılımcı öğretmen F, “İşte, bu, yapılmıyor. Bence yapılmalı, eksik kalınıyor...okulun başarısını arttırmak için direkt yukarıdan...şu, şu yapılmalı, şu kurslar açılacak, şu yapılacak, bu yapılacak şeklinde gerçekleşiyor...Bence, bu şekilde gerçekleşmesi çözüme ulaştırmaz,... bunun, beyin fırtınası şeklinde geçmesi lazım, gayri resmi de olabilir. Yani, resmi toplantıyı yaparsın, ama, artı gayri resmi de, mesela hafta da bir gün, öğretmenlerle, bir öğle arasında yemek yerken, bu konular konuşulabilir. Hani, okulda bunların geliştirilmesiyle ilgili, öyle ortamlarda, daha çok fikir ortaya çıkar çünkü, bunlar yapılmıyor, bu yönde biraz zayıfız...(2. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen C, “...genel toplantılar yapılmakta,...sadece başarıya yönelik bir toplantımız olmadı, şu an düşündüm, aslında iyi olurmuş.(5. Oturum)” şeklinde fikirlerini dile getirmiş, katılımcı öğretmen N ise, “Öğrenci başarısı için, yani ufak toplantılar, onlar da toplantı başlığı altında değil, yani böyle branşlar arası, ufak görüşmeler, bir araya geldiklerinde. ...informal tamamıyla,...onun dışında formal çok fazla bir şey yok...(1. Oturum)” biçiminde görüşlerini beyan etmiştir.

Araştırma yapılan okulun yansıtıcı zekasının öz değerlendirme yönü ile ilgili olarak, katılımcı yönetici A, “Sınıf rehber öğretmenlerinin gözetiminde, veliyi de içine katarak yapıldığını düşünüyorum. Sadece öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi değil de, velinin de...bu grubun içerisine katılmasıyla var olan aksamaların tespiti anlamında yapıldığını düşünüyorum ve gerekli olan kararlarda, toplantı şeklinde, her zaman olmasa bile, aksayan yönlerin tespit edilip, ilgili velilerle ya da ilgili diğer...kişilerle görüşülüp, aksayan yönlerin düzeltildiğini düşünüyorum.(2. Oturum)” biçiminde görüşlerini belirtirken, katılımcı yönetici B ise, “...evet,...her ay öğretmenler kurulu kararları. O nedir, başarıyı arttırıcı tedbirlerin başında gelir. İkincisi, zaman zaman...sınıf temsilcileri toplantıları, okul idare birliği genel kurul toplantıları, yönetmelikte olmadığı halde, ara karne diye isimlendirdiğimiz, her iki dönemde de veliye dönük...gündemli yapılan

toplantılar, onun harici ihtiyaç duyduğunda yapılan toplantılar, işte zümre toplantıları, bunlara eklenebilir. 8. Sınıflar için biz bu senede yaptık diye hatırlıyorum, TEOG'a dönük, ...başarıyı arttırıcı tedbirlerdir. Neticede, takibinin de yapılması gerekir, yani dönütlerin alınması açısından. ...veli, öğretmen, öğrenci, okul bu şekilde birbiriyle haberli çalışan bir sistemdir. Dolayısıyla, yeteri kadar olmasa da, bu konuda verimli bir yol aldığımızın kanaatindeyim...(5. Oturum)" şeklinde düşüncelerini beyan etmiştir.

Öz değerlendirme; mesleki gelişimin, öğrenci gelişimi ve değerlendirmesinin ve de planlamanın ayrılmaz bir parçasıdır ve öz değerlendirme, okulun yaptığı her şeyin ayrılmaz bir parçasıdır (MacBeath, 2006). Aynı zamanda öz değerlendirme, bir ucundan diğerine okulun sınıflarında, atölyelerinde ve laboratuvarlarında ne olduğu hakkında, ilk elden ve ortaklaşa bilgi toplanmasıdır (MacBeath & McGlynn, 2002).

Katılımcılardan elde edilen bulgular, çalışma yürütülen okulun yansıtıcı zekasının öz değerlendirme yönü mevcudiyetinin *orta düzeyde* olduğunu belirtmektedir.

Bir zeki okulda yansıtıcı zeka, derin öğrenme içerir. Okul gelişimiyle bağlantılı olarak, sıg okul gelişimi ile derin okul gelişimi arasındaki ayrımı tartışan Reed & Laearmonth'a (2001) göre, sıg okul gelişimi, kısa dönemlidir; teknik ve geçici çözümlere eğilimli ve sonuç odaklı bir yapıdadır. Derin okul gelişimi ise, doğruları aramayı ve gerçek sorular sormayı kendisine amaç edinen, mevcut inançlara meydan okuyan bir yapıya sahiptir. Derin yaklaşımın özünde, birlikte çalışma ve değişim için sorumluluk alma vardır ve derin yaklaşım, öğretmenler arasındaki eleştirel, derin düşünme ve değerlendirmeye yönelik becerileri geliştirir. Sıg okul gelişimi, mesleki öğrenme hakkında sorular sormayı unutturken, derin okul yaklaşımı ise, öğrenmenin her yerindedir ve okul hakkında daha derin ve artan şekilde sorular sorulmasına öncülük eder (Reed & Laearmonth, 2001).

Derin öğrenmeyi elde etmek için yansıtıcı zekanın kullanıldığı, başarılı okul öz değerlendirmesinin beş sonucu ise, şu şekilde de ifade edilebilir; 1) öğrencilerin ve meslektaşların deneyimlerinin, motive edici ve güçlendirici bir faaliyet olarak değerlendirildiği bir ortam geliştirmek, 2) öğrenme ve öğretim hakkında yeni bilgi yaratmak, 3) gelecek eylemler hakkında da bilgi verebilecek dönüt alma ve verme becerilerini geliştirmek, 4) öğrencileri ve personeli öğrenmenin esas amacına odaklamak için yönetim uygulamalarını ve liderliği geliştirmek ve 5) sonuçlardan

herkesi haberdar edici bir sistem geliştirmektir (Reed & Street'den aktaran MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Araştırma kapsamındaki okulda derin öğrenmeye yönelik gelecek eylemleri ile ilgili dönüt alma ve verme sisteminin işleyişi ile ilgili olarak, katılımcı öğretmen F, “...işte o kısım, bence biraz zayıf. O kısım ile ilgili biraz bizim eksikliklerimiz var, geleceği planlama ve iş birliği konusunda...(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini dile getirirken, katılımcı öğretmen K, “...geleceğe dair planlarımızda,...çok açık tartışılmış, planlanmış, hedefler olmadığı için, bir vizyon olmadığı için, buna dair de bir dönüt almak durumu, söz konusu olmuyor...bu okul, 5 sene sonra hangi başarıda, hangi etkinliklerde, Türkiye’de ya da Eskişehir’de ya da bölgesinde nerede olacak, bu konuda herhangi bir fikrimiz yok...(4. Oturum)” tarzında görüşlerini ifade etmiş, katılımcı öğretmen H ise, “Aslında çok işletemedik o mekanizmayı...Belki bir takım çalışmalar yaptık...Yani, bir takım projeler yapıldı...Bir takım değişikliklere, davranış değişikliklerine imza atabildik mi, öncü olabildik mi, bunun peşini kollamadık, yani. O konuda bir araştırmamız olmadı.(4. Oturum)” biçiminde açıklamalarda bulunmuştur.

Yansıtıcı zekanın derin öğrenme yönüne ilişkin olarak katılımcı yönetici A, “...dönüt alıcı ve verici...daha önceden de bahsettiğimiz gibi, bunlar[ın] genellikle stratejik planla örtüştüğünü düşünüyorum ben. Şimdi stratejik planda da belirlenen stratejik hedeflere ulaşabilmek için o zamana kadar yapılan çalışmaların dönütünün alınması...gerekıyor...(2. Oturum)” tarzında düşüncelerini ifade ederken, katılımcı yönetici B ise, “...çok ciddi bir çalışmaları yok, açıkça söyleyeyim,...bireysel anlamda yapılan çalışmalar, öğretmenler, okul idaresi, AR-GE dediğimiz bilgilerin toplandığı, sistematik bir şekilde kaydedildiği, takip edildiği aşamalar yok, en büyük sıkıntımız bu. Bunun da gerekçesi nedir, yani öğretmenlerin yükünün fazla olması, okul idaresinin yükünün fazla olması, bununla ilgilenecek müdür yardımcılarının olmaması ya da yükünün fazla olması...dolayısıyla, yapılan çalışmalar, bu anlamda, çok da takip edilemeyebiliyor...(5. Oturum)” tarzında görüşlerini belirtmiştir.

Dönüt, ayrı ya da farklı bilgileri birbirine bağlayan ve birbirleri arasındaki ilişkileri geliştiren bir köprüdür. Çözumsuz görünen ve okulun ilerlemesini engelleyen, çatışma ve problemleri açıklığa kavuşturan bir aydınlatıcıdır. Dönüt, bilgiyi yeniden şekillendirir, bir bakıma yeniden anlamlandırır, yani meydan okuyucudur, ayrıca okulun birincil görevinin genç insanları eğitmek olduğunu hatırlatır ve okulun amacını canlandırır (Reed & Stoll, 2000). Araştırma kapsamındaki okulun gelecek eylemleri hakkında dönüt alma ve verme sisteminin

sağlıklı bir şekilde işlemediği, katılımcılardan elde edilen bulgularda da görülmektedir.

Yansıtıcı zekanın derin öğrenme yönü içeriğindeki diğer bir husus, sonuçlardan herkesi haberdar edici bir sistem geliştirmektir. Bu çerçevede, katılımcı öğretmen H, “...mesela yurt dışına çıkan arkadaşlarımız, hangi projelerle yurt dışına çıktılar,...3 tane mi, 4 tane mi...hiçbirinin, ne yaptığını bilmiyorum...(4. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen K, “...Avrupa birliği projesi kapsamında okulumuzdaki bazı öğretmenler, geçen yaz Avrupa’ya gittiler,...yaptıkları bir proje vardı. Gittiler, ama tam olarak ne yaptılar, orada ne öğrendiler, o konuda bir fikrim yok. Çünkü, dönüşte bize dönütü olmadı. Ne yaptıkları hakkında bir şey bilmiyorum. Daha doğrusu, şöyle söyleyeyim, toplantı halinde ya da bir seminer halinde, öğrenilen şeyler ya da orada görülen şeyler paylaşılmadı.(2. Oturum)...onun haricinde, sanırım öğretmenler kendi dersleri içerisinde ders içi değerlendirmeler de yapıyorlar ve onların sonuçlarını bizle paylaşmıyorlar...(4. Oturum)” şeklinde açıklamalarda bulunmuş, katılımcı öğretmen C ise, “... [TEOG] değerlendirmesi yaptık,...ama şöyle, ben kendi dersim adına tek tek, hangi öğrencilerin nelerden eksikleri olduğunu gördüm... kendim kontrol ettiğim için bunu gördüm, ama, bunun bir analizini yapıp da,...genel bir toplantı içinde, kazanım kazanım konuşmadık...çok ayrıntılı,...şu derste şuradayız, acaba ne yapılmalı gibi...işte bu kazanımla ilgili soruyu, hiç kimse yapamamış...şunu herkes yapmış diyoruz, ama... analiz edilerek,...öğrencilere de bu verilseydi, daha güzel olabilirdi, öğrenciler de görse,...ya da veliler...(5. Oturum)” biçiminde düşüncelerini dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgular, derin öğrenme yönü kapsamında sonuçlardan herkesi haberdar edici bir bilgilendirme sisteminin var olmadığına işaret etmektedir.

Katılımcı yöneticilerin ise, okulun yansıtıcı zekasının derin öğrenme yönü içeriğindeki bir husus olan sonuçlardan herkesi haberdar edici bir sistem geliştirilmesine yönelik, ilgili bir beyanları bulunmamaktadır.

Çalışmaya konu olan okulun yansıtıcı zekasının derin öğrenme yönü varlığı, katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, *düşük düzeydedir*.

Bir zeki okulda, yansıtıcı zekanın öğrenme için dönüt yönü ile öğrencilerin öğrenme hakkında ne söyledikleri, nasıl başarılı oldukları ve öğrenmeyi öğrenmelerini ne ölçüde gerçekleştirdikleri ortaya çıkarılır. Yansıtıcı zekanın son yönü ise, öğrenme için dönüttür. Girdi, işlem, çıktı ve

dönütten oluşan açık sistemin önemli bir ögesi olan dönüt, sisteme her işlemin sonunda bilgi vermek, yani sonuçların bilgisini gerekli yer ve zamanda sisteme ulaştırmak olarak tanımlanabilir. Sistemin içindeki herhangi bir değişimi, işleyen ya da işlemeyen ögeleri sisteme bildirerek gerekli ayarlamaların yapılmasını, sistemdeki dengesizliğin giderilmesini, sistemin kendi kendini düzenlemesini de dönüt sağlar (Sönmez, 2003). Bir başka ifadeyle, dönüt, performanslarının yeterliliği hakkında öğrencilere farkındalık sağlar (Anderson, 1989). Öğrencilerin öğrenme hakkında ne söyledikleri, nasıl başarılı oldukları ve öğrenmeyi öğrenmelerini ne ölçüde gerçekleştirdikleri, zeki okulun başarısının önemli göstergeleri arasındadır. Bir diğer söyleyişle, zeki okulun başarısı, uygulama sürecindeki bu göstergelerin hangi öğrenci için, ne zaman toplanılacağına ve de gözden geçirileceğine karar verilmesinde yatar. Zeki okulda başarılı okul öz değerlendirmesi, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yanı sıra, durum muhasebesine dönük değerlendirmenin etkili süreçlerine de doğrudan bağlıdır. Yansıtıcı zeka, okulun işleyişi hakkında tam bir resim elde etmek için, öğretmenler ve diğer paydaşlarla birlikte, öğrencilerin algılarını da anlamaya ihtiyaç duyar. Örneğin, öğretmenler, bir takım sorulara karşılık, öğrencilerin söylediği şeyleri derin düşünerek öğrencilerin öğrenmesi hakkında araştırma yapabilirler; İyi bir ders nasıl yapılır? Bu okuldaki iyi öğrenci kimdir? Senin öğretmenin, öğrenmene yardımcı olmak için ne yapar? gibi sorulara dönüt alma okulda gözlemlenemeyen bilgilerin elde edilmesinde önemli katkılar sağlar.

Araştırma yürütülen okulda, sonuçların bilgisini gerekli yer ve zamanda ulaştırma üzerine, katılımcı öğretmen E, “... yazılılardan sonra ya da yazılılardan önce, konu tekrarları veya dikkat edilmesi gereken spesifik noktalar, şu olunca şu olur, bu olunca bu olur, gibi yapılıyor, yaparım... Quizler, çok sık yaparım, ödevler çok veririm, onları tekrar kontrol ederim...(3. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen C’de, “...örneğin, ünite bitti ya da önemli bir konuysa üzerinde durduğumuz,...ünitenin bitmesini de beklemeden quiz adı altında...birinci,... ikinci,...üçüncü,...birkaç quiz...yaptık, mesela dört tane quizle birlikte öğrencilerin gelişimlerine baktık ve...motive etmesi açısından,...öğrenci,...örneğin on iki doğrusu varken, bunu on beşe bile çıkarabiliyorsa, on üçe bile çıkarabiliyorsa, ben, bu aradaki başarıyı, yükselmeyi değerlendireceğimi, öğrencilere söyledim ve o biraz etkili oldu bence...bütün dersler bazında ve bir arada yaptığımız, sadece bir tane deneme [sınavı] oldu...(5. Oturum)” tarzında düşüncelerini dile getirmiştir. Buna karşın, ayrımlı olarak, katılımcı öğretmen P, “...genelde

[değerlendirme] sonuca yönelik,...sürece yönelik...olsa daha iyi olur...(2. Oturum)" biçiminde görüşlerini belirtirken, katılımcı öğretmen K ise, "...derslerin, not vermek için gerekli olan düzey belirleme sınavları yapılıyor. Bu düzey belirleme sınavlarında ya da deneme sınavlarında çoktan seçmeli test sorularından faydalanılıyor...Doğru-yanlış soruları soruluyor, daha çok klasik yöntemlerle ölçme değerlendirme yapılıyor...Biçimlendirmeye yönelik çok değerlendirme yapılıyor mu bilmiyorum. Yapılıyorsa da, sonuçları tabii bizimle paylaşılmıyor...yeni yaklaşımlarla birlikte hayatımıza giren çalışmalardan çok fazla faydalandığını söyleyemem, otantik değerlendirme zaten hiç yapılmıyor...(4. Oturum)" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yansıtıcı zekanın öğrenme için dönüt yönü ile ilgili olarak, katılımcı yönetici A, "Öğretmenlerimiz, zaten yönetmeliğin gereği olarak,...yazılı veya ders içi performans anlamında değerlendirmeleri yapıyorlar, bunları belgelendiriyorlar. Bunun dışında bir notla değerlendirme olmadan, sadece öğrencilere acaba hangi kazanımlar ne kadar verilebildi, hangi kazanımların üzerinde durması gerekiyor. Bunları belirlemek amacıyla gerek derslerinde, gerekse destekleme ve yetiştirme kurslarında, kazanım değerlendirme testlerini uyguladıklarını gördüm...(2. Oturum)" derken, katılımcı yönetici B ise, "... bu ekip işidir,...Bu şekilde dönütün sağlanacağı bir sistemin olması lazım...Planlarda var mı var, yine....ölçme değerlendirmede dönütün olmasına geldik...normal sınavlarda bile öğretmenin...bunu...yapması lazım,...ben istemesem bile. Birinci sınavda buymuşuz, ikinci sınavda buymuşuz. Anlaşılmayan konular,...sınav analizini öğretmenler çok farklı algılıyor. Basit bir grafik şeklinde algılıyor öğretmen. Sorulan soru sayısı 10, verilen cevaplar tamam mı, grafiğini çıkarıyor,...halbuki analiz bu değildir...her sorunun kendi içerisinde değerlendirilmesidir,...hangi aşamada cevaplanmış ya da hangi çocuk da ne kadar algılanmış, bunun değerlendirilmesinin yapılmasıdır...o konudaki sıkıntılardan birisi de bu.(5. Oturum)" biçiminde görüşlerini dile getirmiştir.

Bir öğretmen, dönem sonunda öğrencilerin geçip geçmeyeceğine karar vermek gibi öğrenme kalitesini özetlemek için, durum muhasebesine dönük değerlendirme stratejisini benimsemelidir. Bu durumda hedef, öğrenmeyi kanıtlamaktır; öğretmen, öğrenci ilerlemesini izlemek ve öğrenme zorluklarını tanılamak için biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yöntemini daha çok öğrenmeyi teşvik ederken kullanmalıdır. Bu durumda ise, hedef, öğrenmeyi geliştirmektir (Berry, 2008). Bu iki değerlendirme türü, yani durum muhasebesine dönük değerlendirme ile biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme (Bloom, Madaus & Hastings, 1981) aynı anda kullanılabilir; biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme, düzenli ve zamanında dönüt sağlarken, durum

muhasebesine dönük değerlendirme, genellikle nihai sonuçları temsil eder (Berry, 2008). Bir başka söyleyişle, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme esasen öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesi, durum muhasebesine dönük değerlendirme ise, öğrencilere not verilmesi amaçlarıyla kullanılır (Airasian, 2000; Anderson & Krathwohl, 2001; McMillan, 2001; Russel & Airasian, 2012).

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, araştırma yapılan okulda, ağırlıklı biçimde durum muhasebesine dönük değerlendirmenin yapıldığı, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin ise, daha az işe koşulduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamındaki okulun yansıtıcı zekası dahilindeki öğrenme için dönüt yönünün, mevcut açıklamalar ve katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, *orta düzeyde* varlığı söz konusudur.

Bir zeki okulda pedagojik zeka, üzerinde derinlemesine düşünülen öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkiyi de göz önünde tutan öğretime uygun bir program geliştirme kapasitesi ile bağlantılıdır. Pedagoji, asla tutucu olmayan bir alandır. Pedagojik zeka ise, geliştirilen, güçlendirilen ve düzenli biçimde derinlemesine düşünülen öğrenme ile öğretme arasındaki ilişkide devreye girmektedir. Kısaca, bir zeki okul, hem öğrenmenin hem de öğretimin eşi ve benzeri olmadığına farkındadır. Bir başka ifadeyle, bir zeki okul, hem öğrenme ve hem de öğretimin benzersizliği, hem de onların birbirlerine bağlılığı ve de eylemde birlikte nasıl çalıştıkları hakkında, derin bir anlayışa sahiptir. Pedagojik zeka, öğretime uygun bir program (Demirel, 1999; Saylor, Alexander & Lewis, 1981; Varış, 1978) geliştirmek için, öğrenmeye dair bilgi ve anlamayı etkileyen kapasite olarak ifade edilebilir.

Pedagojik zeka, bir zeki okulun kendisini öğrenen örgüt olarak nitelendirmesidir; pedagojik zeka, okulun öğrenme, öğretme, düşünme arasındaki ilişkisini anlar ve böylelikle, düşünme becerilerini geliştirmenin önemine de vurgu yapar (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; MacGilchrist, 2017)

Araştırmanın yapıldığı okulun, öğretime uygun bir program geliştirme kapasitesine yönelik olarak, katılımcı öğretmen D, “...zayıfız bu konuda...(3. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen C, “...düşünüyorum, ama yapmadık.(6. Oturum)” şeklinde düşüncelerini ifade etmiş, katılımcı öğretmen M’de, “Benim bildiğim kadarıyla yok.(2.

Oturum)” biçiminde görüşlerini belirtmiş, katılımcı öğretmen P ise, “Doğrudan çok kapsayıcı bir program geliştirme çalışması yapıldığını pek zannetmiyorum... program dahilinde olması...ortak vizyona, çok planlı, kasıtlı, amaçlı bir şekilde hizmet etmesini sağlayan böyle bir çatı program var mı, çok da zannetmiyorum...(3. Oturum)” tarzında fikirlerini dile getirmiştir.

Çalışmanın yapıldığı okulda, öğretime uygun bir program geliştirme ile ilgili, katılımcı yönetici A, “...biz okul olarak, bazı etkinlikler yapıyoruz.(2. Oturum)” derken, katılımcı yönetici B ise, “...somut bir çalışma yok.(5. Oturum)” biçiminde görüşlerini beyan etmektedir.

Araştırma yürütülen okul öğretmenlerinden ve yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamındaki okulun pedagojik zekasının varlığı *düşük düzeydedir*.

Bir zeki okulda pedagojik zeka, öğrenme için yeni vizyon ve amaçlar, öğrenmeyi öğretme, açık sınıflar ve alışılmışın tersini yapmak ya da durağanlığa karşı devamlılık olmak üzere dört yöne sahiptir.

Zeki okul, 21. yüzyılın belirsizliğini, fırsatlarını, meydan okumasını kavramak ve öğrencilerin kendinden emin, kendini gerçekleştirmiş yaşam boyu öğrenici olmalarını sağlamak için yeni vizyon ve amaçlar geliştirir. Pedagojik zekanın ilk yönü, öğrenme için yeni vizyon ve amaçlardır. 21. yüzyılda okullar, değişim ve çelişkinin var olduğu karmaşık bir dünyada çalışırlar. 21. yüzyılın belirsizliğinin, fırsatlarının, meydan okumasının kavranması, öğrencilerin kendinden emin, kendini gerçekleştirmiş yaşam boyu öğrenici olmalarının yanı sıra okulların da, daha karmaşık ve daha kapsayıcı amaçlara sahip olmaları ile mümkün olacaktır. Bir zeki okulun çevresini okuyabilmesi ve öğrencilerinin öğrenme ve yaşamları üzerindeki etkisini fark edebilmesi ise, pedagojik zekanın bağlamsal zeka ile çalışması ile mümkün olacaktır. Öğrenme ve öğretim, amaca uygunluğu gerektirir. Amaca uygunluk ise, öğrencilerin ihtiyaçları, arzulanan öğrenme sonuçları, öğrenme sonuçlarını başarmak için öğretmenler tarafından tasarlanan faaliyetler ile öğretmenlerin görevleri arasındaki uzdaşmanın (alignment) sağlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Ireson, Mortimore & Hallam, 1999).

Çalışma dahilindeki okulun, pedagojik zekanın, öğrenme için yeni vizyon ve amaçlar geliştirme yönüne ilişkin olarak, katılımcı öğretmen C, “Var, yani, mutlaka

var, ama dediğim gibi...resmi kayıtlara dökülmüş, artık, bundan sonra şöyle yapılacak, böyle yapılacak, şeklinde değil, ama her zümre içinde alınan kararlar var, mesela,...akıllı tahtaların yapılması...bir şeylerin geliştiğinin göstergesi...(6. Oturum)” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Buna karşılık, katılımcı öğretmen K ise, “Hayır, yeni, vizyon ve amaçlar belirlenemiyor. Çünkü, bu soyut düşünmeyi gerektiren bir şey ve yapılan çalışmaların hiçbiri, bu türden zihinsel faaliyetleri kapsamıyor. Değişen çağa ayak uydurabilmek için tahtaları, tebeşirli tahtadan, akıllı tahtaya döndürdük. Tek yaptığımız çalışma bu...(4. Oturum)” biçiminde görüşlerini belirtirken, katılımcı öğretmen H, “Yeni bir vizyon belirlediğimizi duymadım. Çünkü bunlar okulca, birlikte yapılır değil mi?...yapılmadı. Halbuki, değişen bir dünya ve o dünyadan etkilenen bir milli eğitim...var... Bu çerçeve de okulumuza da akıllı tahta geldi,...tabletler de gelecek. Bir değişiklik yapılmadı...(4. Oturum)” tarzında açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcı yönetici A ise, öğrenme için yeni vizyon ve amaçlar yönüne dair, “...vizyon, misyon, amaç, hedef deyince stratejik plan, 5 yıllık, hazırlanan bu stratejik plan geliyor (bkz. Şekil 23). Zaten, stratejik planda da, bu...yeniliklere göre revize edilmesine açıktır... diyelim ki 3 yıl uygulandı, 4. yıl çevre şartlarına, teknolojik gelişmelere göre, revize edilebilir... stratejik planda yer almasa bile, sene başında yapılan...planlarda, o dönemde, içinde bulunulan dönemin, hem teknolojik, hem çevresel şartlarına göre yeni düzenlemeler yapılabilir ki, bu zamana kadar bu tür şeyler yapıldı zaten...(2. Oturum)” derken, katılımcı yönetici B ise, “Hayır...(5. Oturum)” biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Vizyon, bugünü yaşarken veya yakın geleceği planlarken, uzun dönemli amaçları dikkate almak ve bugünden hazırlık yapmak gerektiğine işaret eder (Özden, 1999); dolayısıyla, bir okulun değişen dünyaya ayak uydurabilmesi, belirlemiş olduğu vizyon ve amaçları sürekli güncellemesi ile mümkündür.

Katılımcılardan elde edilen verilerden türetilen bulgulara göre, araştırma kapsamındaki okulun pedagojik zekası öğrenme için yeni vizyon ve amaçlar yönünün varlığı *düşük düzeydedir*.

Bir zeki okulda, pedagojik zeka, öğrenmeyi öğretmeyi de içerir. Öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler (Özden, 1999), öğretme ise, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti (Ertürk, 1984) şeklinde tanımlanabilir. Öğretme bir süreçtir (Bilen, 2002; Demirel, 2004) ve bir okuldaki öğretme, öğrencilerin dünyalarını, birbirlerini, kendilerini ve öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamakla sorumludur. Öğrenme ve öğretme, ayrı ve farklı kimliklere, farklı amaçlara sahiptir ve farklı elemanlardan ve teknolojilerden oluşur;

fakat, onların başarısı, birlikte ve birbiriyle ilişki halinde olmalarına bağlıdır. Öğretme, bilgi, beceri ve işevrük uygulamaların birleşimidir. Öğrenmeyi öğretme, öğrenciler ve onların öğretmenleri ve de öğrencilerin birbirleri arasındaki iki yönlü iletişim sürecinden oluşur. Öğrenmeyi öğretme, öğrencilerin öğrenmeye dahil olduğu ve sorumluluk aldığı, öğrenme tercihleri ve geçmişlerinin dikkate alındığı, öğrenciler arasında işbirlikçi grupların ve iletişimin örgütlendiği ve öğrenme hakkında toplanılan bilgilerden yararlanıldığı ortamlarda meydana gelir.

Çalışma yapılan okulun, öğrencilerin öğrenme tercihleri ve geçmişlerini dikkate alması ve buna uygun öğrenme yaşantıları sunması ile ilgili olarak, katılımcı öğretmen P, “...*öğrenme stilleri testi uyguluyorum ve sonuçlarını da paylaşıyorum, o zaman [öğrencilerin], çok daha verimli çalışabildiklerini düşünüyorum.*(3. Oturum)” biçiminde görüş belirtirken, katılımcı öğretmen F, “...*öğrenme geçmişlerinde, bence, ilkokuldan ortaokula geçerken ilkokul öğretmenini iyi tanımak, onu analiz etmek bir kere etkili, şimdi bu okulda,...uzun zamandır çalışan öğretmenler, bunu yapıyor. Mesela, ilkokuldan hangi öğretmenin, nasıl bir öğrenci potansiyeli...çıkarttığını biliyor,...mesela...öğrencileri, çok aşırı derecede ödev verdiği için, onun verdiği ödevi yapmaya alışıyor, çok çalışkan çocuklar, ama ödev vermediğin sürece yapmıyorlar. Böyle bir alışkanlıkla geliyor, çocuklar,...bunun farkına varıp, orda onun tedbirini almak, bu açıdan önemli...*(2. Oturum)” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Buna karşın, farklı olarak, katılımcı öğretmen G, “...*Geleneksellikten kurtarabildiğimize de inanmıyorum...*(6. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen K’da, “*Hayır, kesinlikle kullanılmamaktadır.*(4. Oturum)” şeklinde fikir beyan etmiş, katılımcı öğretmen N ise, “*yok, yani, öyle bir çalışmamız olmuyor, yani, öğrenci, daha önceden, ne kadar öğrenmiş, neyi biliyor,...gibi bir şeyimiz olmuyor.*(3. Oturum)” biçiminde düşüncelerini açıklamıştır.

Pedagojik zekanın, öğrenmeyi öğretme yönüne ilişkin olarak, katılımcı yönetici A, “...*öğrenciyi tanıma anlamında,...veliyle, daha fazla sınıf rehber öğretmeni diyalog kurduğu için,...sınıf rehber öğretmenleri biraz daha ön plana çıkıyor,...öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler veya ne bileyim farklı strateji gerektiren,...Mesela... kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencilerimiz var...*(2. Oturum)” şeklinde görüşlerini ifade ederken, katılımcı yönetici B ise, “*Onu, öğretmenlere sorman lazım.*(5. Oturum)” tarzında beyanda bulunmuştur.

Halihazırdaki bulgular, araştırma kapsamındaki okulun pedagojik zekasının öğrenmeyi öğretme yönü mevcudiyetinin *düşük düzeyde* olduğunu sergilemektedir.

Bir zeki okulda sınıflar incelemeye açıktır. Pedagojik zekanın başka bir diğer bakış açısı ise, açık sınıflardır. Etkili öğrenmenin ve öğretimin karmaşık ve sosyal doğasında, sınıflar artık tecrit edilemez durumdadır; bir başka anlatımla, okullarda derinlemesine değişimin meydana gelmesi için, sınıfların incelemeye açık olması gerekir. Büyük sınıflar, şimdi daha çok incelemeye açık olma ihtiyacı içerisinde ve sistemin bütün seviyelerinde tecrit etme (yalıtılma), ilerlemenin ve gelişimin düşmanı olarak görülür (Elmore, 2000; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Aynı zamanda, meslektaş zekasıyla da birlikte çalışan pedagojik zeka, sadece beraber çalışan personelin değil, bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmelerini zenginleştirmek ve canlandırmak için de, açık sınıflara ihtiyaç duyulduğunun farkındadır.

Çalışma yürütülen okuldaki sınıfların, başkalarının inceleme ve gözlem yapmalarına açık olması ile ilgili olarak, katılımcı öğretmen C, *“Evet, [yönetici] zaten sınıflarımızı...geziyordu,...benim sınıfım[da] da gözlem yaptı. Önceki yıllarda,...staj kapsamında, üniversiteden...öğrencilerde çok geldiler...gelmelerini istiyordum, çünkü, onlardan da...öğrenebileceğimi düşünüyorum, örneğin, bir uygulama, bir etkinlik, tasarladıkları zaman getirin, biz de burada uygulayalım, bizde yapalım, dedik ve...yapmıştık da, uygulamıştık da, çocuklar da çok eğlendiler...(6. Oturum)”* şeklinde düşüncelerini belirtirken, katılımcı öğretmen P’ de, *“açık yani, herhangi bir problem olmadı, çünkü değişik projeler yürüten, çalışmalar yürüten akademisyenler gelebiliyor...(3. Oturum)”* tarzında beyanda bulunmuştur. Katılımcı öğretmen F ise, *“...bu konuda, çok açığım, her türlü dersim kayıt altına alınabilir, her öğretmen de ziyarete gelebilir, ben...bu yönde kompleksizim...(2. Oturum)”* biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Buna karşılık olarak katılımcı öğretmen K’da, *“...Açık olabilir. Ama bu türden talep yok, bu türden bir istek yok. Çünkü öğretmenlerin ders yükleri ağır...Bu zamansal bir şey. Ama zaman da yaratılabilir...(4. Oturum)”* tarzında fikirlerini beyan etmiştir.

Katılımcı yönetici A, pedagojik zekanın açık sınıflar yönü ile ilgili olarak, *“Elbette,...ders esnasında öğretmenin ders işleyiş bütünlüğünü bozmadan, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemeden,...gerekli gözlemler, okul idaresinin bilgisi ve izni, öğretmenin de görüşü alınarak,...yapılabilir.(2. Oturum)”* biçiminde düşüncelerini dile getirirken, katılımcı yönetici B ise, *“Evet, hemen hemen bütün öğretmenlerin, bir ya da iki saat, az da olsa, [sınıflarına] girdim, elimde şu an dönütleri var, çok sağlıklı olmasa da kimin öğretim materyallerini...etkileşimli tahtayı ne kadar kullandığı, beden dilini kullandığı, anlatım tarzı,...öğretmen merkezli mi, öğrenci merkezli mi*

olduğu,....şeklinde, hemen hemen hepsiyle ilgili, yüzde yüze yakın bir kanaatim var.(5. Oturum)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcıların açıklamaları ve elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamındaki okulun pedagojik zekasının açık sınıflar yönünün varlığı *yüksek düzeydedir.*

Zeki okulda, pedagojik zeka, öğrenme için risk almayı, yeni fikirler denemeyi ve yaratıcılığı da içinde barındırır. Pedagojik zekanın öteki bakış açısı ise, alışılmışın tersini yapmak veya durağanlığa karşı devamlılıktır. Ne yazık ki, son yıllarda İngiltere’den yayılan performans sonuçları ve hedefler üzerine kurulan yüksek düzeyli hesap verilebilirlik kültürü, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde, yaratıcılık ve deney yapma cesaretini kırmıştır. Ancak, araştırma kanıtları ve mesleğin bilgeliği, risk almanın öğrenme için gerekli olduğunu ve yaratıcılığın ise, iyi öğretimin yaşam kaynağı şeklinde addedildiğini göstermektedir. Eğitimde hesap verilebilirliğin yeni bir türü, yetki vermenin, hizmet etmenin, şefkatin ve öğrenmenin manevi temellerine geri dönmeyi içerir (Fullan, 2007; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Zeki okul, alışılmışın tersini yapma şeklindeki pedagoji düşüncesini desteklemek için gerekli güvene sahiptir. Ayrıca, pedagojik zeka, öğrenmeyi öğretmede yol gösterici ilke olarak kullanılan, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve görüşlerini toplamak için yansıtıcı zeka ile birleşerek de çalışmalarını yürütür.

Çalışma kapsamındaki okulun pedagojik zekasının alışılmışın tersini yapmak ya da durağanlığa karşı devamlılık yönü ile alakalı, katılımcı öğretmen C, öğrencilerin yeni fikirler denemelerine ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yönelik olarak, *“Yaratıcılıklarını geliştirme anlamında,...hepsini, siz, kendiniz tasarlayın dediğimizde, öğrenciden farklı şeyler geliyor...(6. Oturum)”* derken, katılımcı öğretmen P, *“...en basitinden...yapılması zor, ezberlemesi zor,...rap şarkı halinde dönüştürebilirsin...demiştım, mesela, önceki sınıflarımdan birisinde, uygulamıştık, şarkılar uydurmuşlardı,... öğrencinin oturup da bir şarkı yazması, belki onun için bir risk olarak değerlendirilebilir...diğer arkadaşları karşısında birazcık komik duruma da düşebilir...(3. Oturum)”* şeklinde düşüncelerini belirtmiş, katılımcı öğretmen E’de *“...yaratıcılıklarını evet, mesela dramayı kullanırım ya da tiyatro şeklinde...öğrencilere görev paylaşımı yapıp,...sen garson ol, sen müşteri ol, masaya git gibi...(3. Oturum)”* biçiminde fikirlerini beyan etmiş, katılımcı öğretmen G ise, *“...materyal geliştirme diye bir konu*

var...diyoruz ki, çocuklar bir oyun üretin...herkes bir roket yapsın, istediği şekilde süslesin, kuyruğu olsun, şurası olsun, roketi en fazla kim ileri fırlatacak diyoruz...Ya da, diyorum ki, çocuklar herkes bir materyal tasarlayacak...masa tenisi raketine ipe top mu bağlayan,...top kaçmasın diye,...topu ipe yapıştırıp, onunla tutma oyunları tasarlayanlar,...elimden geldiği kadar kendileri de bir şeyler yaratsın istiyorum. Onun dışında...belirli zamanlarda maçlar yapıyoruz ve eğer bu maçlarda çocuk belirli risklere girmiyorsa kazanma şansı olmuyor,...çocuklar farkına varmadan belirli riskleri almayı öğreniyorlar.(6. Oturum)” tarzında görüşlerini dile getirmiştir.

Buna karşın, katılımcı öğretmen K, “...kesinlikle risk almalarını istemiyoruz...Bilişsel anlamda da risk almalarını istemiyoruz... Yaratıcılık zaten yok, bilakis, tam tersine yaratıcılığı köreltiyoruz. Hepsini aynı yapmaya çalışıyoruz...her sorunun bir tane doğru cevabı var. Aradığımız şey, yeni ve alternatif cevaplar değil. O, bizim öğrettiğimiz cevabı, en hızlı verecek çocuğu...bulmaya çalışıyoruz. Burada, bütün eğitim öğretim faaliyetimiz doğrultusunda soracağımız soruya doğru cevap veren sayısını arttırmak temel amaç, farklı cevap verecekleri değil...Doğal olarak yaratıcılık yok. Böyle olunca da, hocanın sorduğu ya da öğrettiğinin alternatifi veyahut da farklı bir versiyonu sorulduğunda, hiçbir öğrenci cevap veremiyor. Yani buna şöyle diyebiliriz. 3 kere 6’ yı öğretiyoruz, 18 diye,...Ama, 3 kere 6’ yı öğrettikten sonra, 6 kere 3’ün kaç olduğunu sorduğumuzda, buna cevap verebilecek öğrencimiz yok gibi bir şey, çok az...(5. Oturum)” biçiminde görüşlerini beyan etmiştir.

Çalışma kapsamındaki okulun pedagojik zekasının alışılmışın tersini yapmak ya da durağanlığa karşı devamlılık yönü ile ilgili, katılımcı yönetici A, “...kendi derslerine ve konularına uygun proje çalışmaları yapıyorlar öğretmenlerimiz. ...beden eğitimi öğretmenimiz kendi dersiyle egzersiz çalışmaları yapıyor,...gönüllü, istekli öğrencileri alıp o branşta yetiştirmelerini sağlıyor. Ne bileyim, Türkçe öğretmenimiz drama konusunda, tiyatro konusunda öğrencilerimize...bir şeyler kazandırmaya çalışıyor...Bunun dışında bazı ulusal veya uluslararası yarışmalara,...teknoloji tasarımıyla ilgili veya görsel sanatlarla ilgili bir yarışma olabilir veya bilgi gerektiren bir yarışma olabilir. Öğretmenlerimiz, bu konuda öğrencilerimizi yönlendiriyorlar. Vermeleri gereken desteği de veriyorlar...(2. Oturum)” tarzında fikirlerini dile getirmiştir.

Katılımcılardan elde edilen bulgular, araştırma kapsamındaki okulun pedagojik zekasının alışılmışın tersini yapmak ya da durağanlığa karşı devamlılık yönünün varlığının orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Bir zeki okulda sistemik zeka, okulun tümünü oluşturan parçalar arasındaki bağlantıları ve akışı sağlar. Sistemik kelimesi çeşitli anlamlara sahiptir; sistemik kavramı sistematik anlamında değerlendirilmekle birlikte, aynı zamanda, sistemik, bir bölge ya da ülkedeki tüm okullarla birlikte çalışma veya bir okulun sisteminin her yönüyle çalışması ya da kökten değişim anlamlarında kullanılmaktadır (Holzman, 1993). Sistemik zeka ise, örgütün tümünü oluşturan parçalar arasındaki bağlantı ve akışı sağlayan modeller ve karşılıklı ilişkiler hakkında düşünmenin bir tarzıdır.

Bir zeki okulda, zekalar, birbirlerine bağlı ve birbirleriyle ilişkilidirler ve de örtüşen özelliklere sahiptirler; bir diğer anlatımla da, sistemik zeka, diğer sekiz zekanın birlikte çalışmasına olanak tanır. Örneğin, pedagojik zeka, bağlamsal zekaya bağlıdır ve her ikisi de amaçlarını ve doğrultularını yönlendiren etik zeka olmadan işlevlerini yerine getiremezler. Bunun yanı sıra pedagojik zeka, yansıtıcı zekanın içinde de bulunur ve her ikisi de, potansiyellerinin farkına varılmasına yardımcı olan işevuruk zekaya yaslanırlar. Ayrıca, duygusal ve tinsel zeka da birbirlerine fazlasıyla bağlıdırlar.

Araştırma kapsamındaki okulun sistemik zekasına ilişkin, katılımcı öğretmen P, *“...mesela, benim öğrencilerim açısından düşündüğümde, niye bu böyle diye...sorgulama...içgüdücü olan kimi öğrenciler var, o, öyle sorgulayınca[da],...araştırmak durumunda kalıyorsun...ve [öğrenci] beni...yönlendiriyor bir bakıma,...ben ona dönüt veriyorum, verdiğim dönüt bazen bir üniversitede yazılmış makale olabiliyor, onun seviyesinin üzerinde olabiliyor, ama,...onun sorgulayıcı bir tavırda olduğunu gösteren bir...kanıt...(3. Oturum)”* şeklinde görüş bildirmiş, katılımcı öğretmen M’de, *“[okulun çevreye] ayak uydurması...adına...somut bir şeyler söyleyemiyorum...(2. Oturum)”* biçiminde fikirlerini dile getirmiş, katılımcı yönetici B ise, *“...şu an karışık gidiyor...sözel derslerde...öğretmen merkezli olduğunu düşünüyorum,...din kültürünü, sosyal bilgiler dersini, belki Türkçeyi katabiliriz. Genelde öğretmen merkezli, ama bu demek değil ki, bütün öğretmenler...bu şekilde...(5. Oturum)”* tarzında düşüncelerini belirtmiştir.

Çalışma yürütülen okuldaki katılımcı öğretmenler ile yönetici beyanlarından türetilen bulgulara göre, okulun sistemik zekası *orta düzeydedir*.

Bir zeki okulda, sistemik zekanın, zihinsel modeller, sistem düşüncesi, kendi kendini örgütleme ve ağ kurma olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır.

Bir zeki okuldaki zihinsel modeller, dünyayı, eylemlerimizi ve anlayışımızı etkileyen, zihnimize iyice yerleşmiş ve kökleşmiş olan, varsayımları, genellemeleri, resimleri ve imgeleri kapsar. Sistemik zekanın zihinsel modeller özelliği, dünyayı nasıl gördüğümüz hakkında bilgi veren bir zihin haritası gibidir. Zihinsel modeller, insanların sahip olduğu tavırlar, inançlar ve varsayımlardan türemiştir; zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler (Senge, 1998). Zihinsel modeller, bir örgütün işlevini ve yaşamını zenginleştirmek için paylaşılabılır ve açık bir şekilde de ifade edilebilir. Ayrıca zihinsel modeller, örgüt içinde saklı kalabilir ve engellere ya da açıklanmamış çatışmaların doğmasına da sebep olabilir.

Yeni içgörüler ya da anlayışlar uygulamaya konulduğunda başarısız olabilirler. Bu başarısızlığın sebebi, bu içgörülerin, dünyanın işleyişi üzerine sahip olduğumuz ve de derinde yatan iç imgelerle çatışmasıdır; dolayısıyla, dünyanın nasıl çalıştığının içsel yansımalarını ortaya çıkarma ve deneme ve iyileştirmeden oluşan zihinsel modelleri yönetme disiplini, öğrenen örgüt inşa etmede çok önemli bir yeniliktir (Senge, 1990). Zihinsel modellerle çalışmanın temel amacı, insanların asgari ölçüde savunmaya geçerek, kendi farklılıklarını ve yanlış anlamalarını incelemelerini ve bunlar hakkında konuşmalarını sağlamak için örtük varsayımlarını ve tutumlarını açığa çıkarmaktır (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). Zeki okul, kendi düşüncelerini anlamaya çalışmakla birlikte, aynı zamanda varsayımlara ve önyargılara da meydan okur. Bir zeki okulda, zihinsel modeller ile inanç sistemlerinin etkili biçimde incelenmesi, meydana gelecek değişim için büyük bir şans yaratılmasını sağlayacaktır. Zihinsel modeller ile çalışma, okulların içinde bulunduğu veya okullara daha iyi hizmet edecek yeni zihinsel modelleri oluşturmada yardımcı olur.

Zihinsel modeller ile çalışma uygulamasında insanlar soru sorarlar, zira kendilerinin ve başkalarının derinlerindeki tutumlarını ve inançlarını öğrenmeye çalışırlar; bunu iyi bir şekilde yapmak, derin düşünme ve araştırma becerilerini uygulamayı gerektirir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000).

Halihazırdaki eğitim düşüncesine hükmeden zihinsel modeller, bir diğer ifadeyle Senge ve diğerlerinin (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton &

Kleiner, 2000, 2012; ayrıca, MacGilchrist, Myers & Reed, 2004) okullar ve öğrenme hakkında endüstri çağı varsayımları olarak da nitelediği hususlar, aşağıda sıralanmıştır;

- i) Çocuklar eksiktir (kusurludur) ve okullar çocukları düzeltir,
- ii) Öğrenme vücudun tümünde değil, kafada meydana gelir,
- iii) Herkes aynı şekilde (yolla) öğrenir veya öğrenmelidir,
- iv) Öğrenme dünyada değil, sınıfta meydana gelir,
- v) Zeki çocuklar ve aptal çocuklar vardır,
- vi) Okullar, kontrolü elinde tutan uzmanlar tarafından işletilir,
- vii) Bilgi, doğası gereği bölünmüştür,
- viii) Okullar, “gerçeği” nakleder,
- ix) Öğrenme, öncelikle bireyseldir ve rekabet, öğrenmeyi hızlandırır.

Endüstri çağı varsayımları, çoğu eğitimci tarafından bilinir; eğitimcilerin ilk başta prensip olarak katılmadıkları ve aynı fikirde olmadıkları bu varsayımlar, eğitimsel çevrelerde bir şekilde hüküm sürmeye de devam ederler.

Çalışma yürütülen okulda, zihinsel modellere yönelik çocuklar eksiktir ve okullar çocukları düzeltir anlayışının mevcudiyetine ilişkin olarak, katılımcı öğretmen M, *“Hayır, ...okullar onları düzetmez, okullar, onlar[ın], kendilerine yol belirleme ve hayata bakış açılarını geliştirir, diye düşünüyorum, yani, eksik bir şey düzeltmiyorsunuz, ...öğretmenlik yaparken, onu yönlendiriyorsunuz...(2. Oturum)”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, katılımcı öğretmen K ise, farklı olarak, *“Çocuklar eksik ve kusurlu değildirler, çocuklar farklıdır. Okul herkesi aynı yapmaya çalıştığı için okula uymayan, okulun düşünce yapısına uymayan, okul kurallarına uymayan kişiler, öğrenciler eksik ve kusurlu görülür. Ve onların eksik ve kusurları giderilmeye çalışılır, okulda. Oysaki, o, çocuğun doğasıdır, o, eksikliği değildir, o, çocuğun farklılığıdır. Çocu[ğun] farklılığı, onun kendi güçlü yanıdır. Okullar, çocukların o güçlü yanlarına yönelik çalışmalar yapmak yerine, onları bastırıp, okulun kurallarına uyar hale getirmeye çalışırlar. Bunun için faaliyetler yürütmezler. Farklılıkları geliştirmek, ya da güçlü yanlarını geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmazlar.(4. Oturum)”* tarzında görüşlerini belirtmiştir. Bu hususla ilgili, katılımcı yönetici A ise, *“...bana göre, doğru bir anlayış değildir...öğretmen, rehberlik eden kişi, okul da bu rehberliğe aracılık sağlayan, rehberliğe*

ortam hazırlayan bir kurum,...burada, yine ana unsur öğrencidir. Öğrencinin bilgiye ulaşmadaki yolu tarif eden iki etken, öğretmen ve okul. Böyle değerlendiriyorum ben bunu,...bu şekilde, olumsuz bir...bakış anlayışı, önyargı varsa, bence yanlıştır.(2. Oturum)” biçiminde fikirlerini beyan etmiştir.

Araştırma yapılan okulda, zihinsel modellere ilişkin, öğrenme vücudun tümünde değil, kafada meydana gelir düşünüş biçiminin varlığına yönelik, katılımcı öğretmen C, “Tüm vücutta gerçekleşir, kesinlikle,...örneğin, araba kullanırken, hiç vitesi değiştirirken insan düşünüyor mu,...hem vitesi değiştiriyor, hem...konuşuyor, ...mesela,...çocuk, parmaklarını da kullanması, aslında parmak hesabı yapması da buna benzeyebilir, hem parmağını kullanıyor, hem...soyut düşünüyor...(6. Oturum)” biçiminde düşüncelerini ifade ederken, ayrımlı olarak, katılımcı öğretmen H’de, “...Türkiye’ de sadece kafada yapıyoruz...(5. Oturum)” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı yönetici B ise, “...vücudun tümünde. Öğrenme bir bütündür,...sadece...beyne hitap etmez...(5. Oturum)” tarzında fikirlerini belirtmiştir.

Çalışma kapsamındaki okulda, zihinsel modeller özelliğinin herkes aynı şekilde öğrenir veya öğrenmelidir zihniyeti ile ilgili olarak, katılımcı öğretmen F, “...Tabii ki değil,...bazıları motor becerilerle,...bazıları görsel, çizerek, öğreniyor, bazı çocuk şarkı söyleyerek öğreniyor...(2. Oturum)” derken, katılımcı öğretmen N ise, ayrımlı biçimde, “...herkes aynı şekilde öğrenmez, ama eğitim sistemimiz herkes aynı şekilde öğrenire dayalı.(3. Oturum)” tarzında görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcı yönetici A ise, “her çocuk kesinlikle aynı şekilde öğrenmez. Herkesin öğrenme şekli farklıdır.(2. Oturum)” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Araştırma yürütülen okulda, zihinsel modellere yönelik öğrenme dünyada değil, sınıfta meydana gelir düşünme yolu ile ilgili, katılımcı öğretmen G, “...bence, her yerde gerçekleşiyor, sadece okulda öğrendiğimiz bilgilerle sınırlı kalmıyor, diye düşünüyorum...(7. Oturum)” biçiminde fikirlerini belirtirken, katılımcı yönetici B’de, “Eğitim, sınıfa hapsedilecek kadar basit bir olay değildir. Eğitim, hayatın kendisidir...Çocuğu hayata hazırlayan okullar değildir,...yani, okulun dışındaki aile, çevre, oyun alanı, otobüs, park, bahçe...(5. Oturum)” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Çalışma yapılan okulda, zihinsel modellerin zeki çocuklar ve aptal çocuklar vardır anlayışına ilişkin, katılımcı öğretmen K, “Çocuklar farklıdır. Dediğim gibi, bizde eğitim öğretim faaliyetler sadece sınıf içerisinde, bazı hedef davranışları kazandırmaya yönelik...olduğu için ve çocuk eğer o kazanımları edinmek için gerekli

güçlü yanları yoksa ya da edinmek için gerekli yanları zayıfsa, hemen aptal diye yaftalanırlar. Halbuki, o çocuğun çok daha farklı, çok daha güçlü bir yanı söz konusuysa, o güçlü yanına kesinlikle odaklanılmaz.(5. Oturum)” tarzında fikirlerini aktarırken, katılımcı yönetici B ise, “...hayır, öğrenmeyi öğrenen, öğrenmeye açık ya da öğrenebilecek çocuklar grubu diye, ayrılabilir.(5. Oturum)” biçiminde görüşlerini belirtmiştir.

Araştırma kapsamındaki okulda, zihinsel modellere ilişkin, okullar kontrolü elinde tutan uzmanlar tarafından işletilir düşünüş biçimine yönelik olarak, katılımcı öğretmen P, “...okul, kendi kendini denetleme kapasitesine sahip olmalı bence,...dışarıdan birisi olabilir, evet, bazı durumlarda, işler yolunda gitmediğinde, dışarıdan birileri de tarafsız bir gözle okulu değerlendirmeli, ama,...sadece dışarıdan birisinin değerlendirmesinden ziyade, o öğrenme öğretme sürecinde, kendi değerlendirmesini yapabilmeli okul,...çünkü,...sadece yılda bir ya da iki kere gelir müfettiş ve o geldiğinde sorunları kendisi göremez, yaşanan problemleri veya oradaki süreci bilemez, buna hakim olamaz, oysa sürekli içinde yaşayan insanlar, yaşadıkları sorunlara çözüm bulurlarsa, daha kalıcı ve işlevsel bir şekilde, o süreci yönetebilirler, diye düşünüyorum, öz denetim mekanizması önemli...(3. Oturum)” şeklinde görüşlerini beyan etmiş, katılımcı yönetici A ise, “...denetim,...Aslında her şeyden önce insanın kendi içinde olmalı. Yani, okulla ilgili idareciyse idareci, öğretmense öğretmen, veliyse veli. Kendi içinde olmalı. Ama şimdi bazı durumlarda, okul müdürünün denetimi yeterli olabilir,...denetimin...olması gerekir, çünkü hem kontrol açısından...hem de disiplinin sağlanması açısından ya da disiplinin devrettirilmesi açısından gerekir.(2. Oturum)” tarzında düşüncelerini belirtmiş, katılımcı yönetici B’de, “Evet yapılmalıdır...Çünkü, öğretmen üzerinde...yeteri kadar yaptırımımızın olduğunu düşünmüyorum...Fakat dışarıdan gelen...resmi sıfatlı birisi...[ile]...öğretmenin kendine çeki düzen verdiği kanaatindeyim...(5. Oturum)” biçiminde fikirlerini dile getirmiştir.

Çalışma yapılan okulda, zihinsel modeller özelliğinin, bilgi, doğası gereği bölünmüştür zihniyetiyle bağlantılı biçimde, katılımcı öğretmen L, “Bilgiler birbirinden ayrılmaz, yani her bilgi, içinde mutlaka diğer [bir] bilgi ya da bir bilim dalını barındırıyor...(2. Oturum)” tarzında fikirlerini ifade ederken, katılımcı yönetici B ise, “Hayır, bilgi verirken, belki başlıklar halinde ayrabilirsin, ama anlatırken, işlerken, mümkün değil,...yani damarlar gibidir,...vücudun parçaları gibidir,...matematiği fizikten, fiziği kimyadan ya da sosyolojiden mümkün değil, ayıramazsın...(5. Oturum)” şeklinde düşüncelerini beyan etmiştir.

Araştırma yürütülen okulda, zihinsel modellerin, okullar gerçeği nakleder düşünme yoluna yönelik, katılımcı öğretmen K, *“Bilgiler yetersiz değil...Ama öğrencilerin ihtiyacı olmayan bilgiler, öğrencilerin üretmediği bilgiler, öğrencilerin araştırmadığı bilgiler, öğretmenin söylediği şeyleri mutlak doğru olarak kabul etme...Doğal olarak, çocuklar araştırmayı bilmediklerinden, inceleme yapmayı bilmediklerinden, kendi ihtiyaçları olan bilgiye nasıl ulaşacakları hakkında bir fikirleri olmadığından, bir durumla karşılaştıklarında, bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında o bilgiyi aramıyorlar, sorgulamıyorlar, sadece birisi söylerse, mutlak olarak kabul ediyorlar. Doğal olarak araştırmayan, sorgulamayan bir neslimiz oluyor.(6. Oturum)”* derken, katılımcı yönetici B’de, *“Hayır, şu zaman sorgulayan çocuklar var, bizim okulda da var...bilgi çağında olduğumuz için, bilgisayar çağı çocukları, dolayısıyla, çok rahat sorgulayabiliyor...Ama geneldeki algı,...bilgiyi en iyi bilen öğretmendir...(5. Oturum)”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Çalışma kapsamındaki okulda, zihinsel modellere ilişkin, öğrenme öncelikle bireyseldir ve rekabet, öğrenmeyi hızlandırır düşüncü biçiminin mevcudiyetine yönelik olarak, katılımcı öğretmen G, *“Bence, işbirliğine dayalı,...çünkü, rekabet olduğu zaman, çocuk paylaşmayı da unutuyor,...hiçbir şey paylaşmıyor. Ama işbirliği olursa, hem takım çalışmasını öğreniyor, hem bildiklerini paylaşmayı öğreniyor, bunu normal hayata da yansıtabiliyor...(7. Oturum)”* biçiminde görüşlerini belirtmiş, katılımcı yönetici A ise, *“...işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri, öğrenmeyi daha fazla hızlandırır.(2. Oturum)”* tarzında fikirlerini dile getirmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerden türetilen bulgulara göre, başarılı bir okulda dahi sanayi çağı düşüncesinin hala yaşamını sürdürdüğünden söz edilebilir. Oysa zeki okul, okullar ve öğrenme hakkındaki endüstri ya da sanayi çağı varsayımlarının tümünü reddeder (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, sistemik zeka zihinsel modeller özelliğinin araştırma yapılan okuldaki varlığı, *orta düzeydedir*.

Bir zeki okulun tüm bileşenleri, birlikte ve etkileşimli olarak ve de bir bütün halinde işlevini ve varlığını sürdürür; aynı zamanda, bir zeki okuldaki öğrenme de, öğrenci merkezlidir. Yaşayan sistemler, kendini yaratma kapasitesine sahiptirler ve makinelerin aksine yaşayan sistemler, devamlı büyürler ve gelişirler ve de kendilerini yeniden yaratmak ve var olmak için de doğuştan amaçlara sahiptirler. Yaşayan sistemler, gelecekteki gelişimlerini etkileyen ve tekrarlanma eğiliminde olan davranış adımlarına sahip olmalarına rağmen, makineler gibi ne tahmin, ne de kontrol edilebilirler (Senge, Cambron-McCabe,

Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000, 2012). Yaşayan sistemler olarak okulların daha sistemik ve ilişkisel görünümü, öğrenmeyi canlandıracaktır. Öğrenme canlandığında ise, öğretmen merkezli öğrenmeden ziyade öğrenci merkezli öğrenme çok daha fazla olur ve böylelikle, çeşitlilik ve dayanışma da norm haline gelir.

Sistem düşüncesinin anlamının ne olduğu hakkında bazen karışıklar yaşanır; çünkü sistem kelimesi, çok defa araçsal ve mekaniksel çağrışımlarda kullanılmaktadır. Sistem kelimesi kolayca söylenebilir, fakat sistemler bizim yaptığımız her şeyle iç içe geçmiştir ve sistem üzerinde daha fazla etki sağlamak, daha iyi bir yaşam kalitesi elde etmek ve onların nasıl çalıştığını anlamak için sistemlere ihtiyaç duyarız (O'Connor & McDermott, 1997). Sistem, onun parçalarının etkileşimi aracılığıyla, bir bütün olarak işlevini ve varlığını sürdüren bir şeydir ve vücut, sisteme mükemmel bir örnektir; vücut, her biri ayrı hareket eden, çok farklı parçalar ve organlardan oluşur, ancak hepsi birlikte çalışır ve her bir parça, diğerlerini etkiler (O'Connor & McDermott, 1997).

Sistem düşüncesi ise, parçalar ve parçalar arasındaki bağlantıları anlamak için bütüne bakmadır, dolayısıyla bağlantısı olmayan parçalar toplamı, sistem değil, sadece bir yığındır (O'Connor & McDermott, 1997). Kısaca, sistem düşüncesi, bir bütünü görme disiplini ve de bütünün, onun parçalarının toplamından daha fazla olduğunu sürekli hatırlatır (Senge, 1990). Sistem ve yığın arasındaki farklılık ise, bir okulda kolayca görülebilir. Eğer, sınıflar parçaların yığını olarak algılanırsa, o zaman sınıftan sınıfa, dersten derse hareket ettikçe, öğrencilerin bütün öğrenme deneyiminin kalitesi hakkındaki düşünceye katılımı da önlenmiş olur; sistem ise, tüm sınıfları birbirlerine bağlı ve işleyen parçalar olarak görür ve de öğrencilerin katılımını sağlar.

Çalışma yürütülen okulun sistemik zekasının sistem düşüncesine yönelik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin, katılımcı öğretmen C, *“Bence, çoğunluk öğretmen merkezli.(6. Oturum)”* derken, katılımcı öğretmen E’de, *“...öğretmen merkezli.(3. Oturum)”* şeklinde fikirlerini dile getirmiş, katılımcı öğretmen L ise, *“...Biraz daha öğrenciye doğru gidiş var. Tabii, konuya göre, öğretmenin daha aktif olduğu derslerde oluyor veya o anki konuyu öğretmen, daha aktif olarak ders anlattığı [için] öğrencinin pasif kaldığı oluyor...(2. Oturum)”* tarzında görüşlerini belirtmiştir. Bu hususla ilgili, katılımcı yönetici A’da, *“...yavaş yavaş, daha fazla...öğrenci merkezli olmaya yöneldiğini*

görüyorum,...yeni müfredatla birlikte...öğretmen rehber, yol gösterici,...birden, bunun,...dönüşmesi biraz zor,...bayağı bir yol katedildiğini görüyorum. Yani, öğretmen merkezli bir öğrenmeden, eğitim ortamından, öğrenci merkezli bir eğitim ortamına doğru hızlı bir geçiş var.(2. Oturum)” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen merkezli öğrenmede, öğrenciler, bilgiyi edilgen biçimde alırken, öğrenci -daha doğrusu öğrenici- merkezli öğrenmede ise, öğrenmeye etken biçimde dahil olurlar (Huba & Freed, 2000).

Araştırma yürütülen okulda, sistem düşüncesi özelliği ile ilgili, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde ve uygulamalarda, birbirleriyle bağlantı ve etkileşim halinde olma durumuna yönelik olarak, katılımcı öğretmen H, *“Kesinlikle [etkileşimde] bulunuyorlar,...en azından o sınıfta karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz bir davranışı, öğretmenler odasında paylaşıyorlar. Bunun çözümü yoluna gidebiliyorlar. Bir öğrenci de, mesela sıkıntı yaşadıklarında ya da onu daha iyiye götürebiliriz de, mutlaka birbiriyle fikir alışverişinde bulunuyorlar.(7. Oturum)”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiş, katılımcı öğretmen N’de, *“...çoğu şubede oluyor...öğretmenler...bir araya geldiklerinde konuşuyorlar, ama gene bunlar formal değil, yine informal...şube öğretmenler kurulu düzenleniyor,...bir öğle arası bile olsa, on beş dakika bile olsa, öğretmenler bir araya geliyorlar ve gerçekten o öğrenciler hakkında bilmediklerini öğrenebiliyorlar.(3. Oturum)”* tarzında görüşlerini beyan etmiştir.

Katılımcı yönetici B ise, *“Yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum. ...şube öğretmenler kurulu. 4 tane madde var, sağlık, kişilik, sosyal, başarıların artırılması meselesi, bu toplantılar, bunun için yapılır. Aynı sınıfta derse giren öğretmenlerin, aynı çocukları ne kadar tanıdıkları, başarıyı nasıl arttıracakları, bireysel gayretler olmasına karşın, yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum...(5. Oturum)”* şeklinde fikirlerini dile getirmiştir.

Eldeki bulgulara göre, araştırma kapsamındaki okulun sistemik zekasının sistem düşüncesi özelliğinin ya da boyutunun mevcudiyeti, *orta düzeydedir.*

Bir zeki okul, kendini yenileyebilmesine imkan tanıyan, kendi kendini örgütleme özelliğine sahiptir. Sistemik zekanın başka bir özelliği de, kendi kendini örgütlemedir. Kendi kendini örgütleme, belirgin sınırlar içinde kendi kendilerini yöneten bireylerin, takım çalışmasının yeni ve uyarlanabilir biçimine açık olması olarak ifade edilebilir (Battram, 1999).

Kendi kendini örgütleme, ihtiyaç duyulan değişiklikleri meydana getirmek için bir okulun kaderinin kendi ellerinin arasında olduğunu bilme gücüdür. Kendi kendini örgütlemenin önemli özelliklerinden biri de özgürlüktür; eğer, örgütlerde insanlar kendi kararlarını alma da daha özgürse, tüm sistemde daha fazla tutarlılık ve güç gelişir, bununla birlikte, örgüt daha az kontrolün olduğu, fakat daha sistemli bir yapıya kavuşur (Wheatley, 2006). Kendi kendini örgütleyen yapılar, ihtiyaç duyulana karşılık verme kapasitesini geliştirir, böylelikle ihtiyaçlar değiştiğinde örgütün yapısı da değişir. Zeki okulun önemli bir özelliği olarak kendi kendini örgütleme, okulun amaçlarını başarması için okulun çevresine uyum sağlama gücüdür. Bununla bağlantılı olarak, uyarlanabilirlik ise, başarılı okullar ve örgütler için merkezi çalışma ilkesidir, ayrıca kendi kendini örgütleme sürecini canlandırmak için gerekli olan enerji kaynakları da araştırılmalıdır (Garmston & Wellman, 1995). Bu süreç, hem içeriden, hem de dışarıdan bilgi toplayıp (bağlamsal zeka) ve faaliyetine buna göre yön veren (işe vuruk zeka), süreklilik arz eden ve birbiriyle örtüşen geribildirim döngülerine (yansıtıcı zeka) bağlıdır. Dolayısıyla, sistem kuramı şunu ifade eder: Çalkantılı bir değişim ve rekabet ortamında bilgiyi en geniş şekilde edinebilen, bunlardan en mükemmel biçimde ders çıkartabilen ve uyanık ve yaratıcı ve esnek bir şekilde tepki verebilen varlık, ortama uyum sağlamakta hepsinden daha başarılı olacaktır (Goleman, 2000; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Çalışma yürütülen okulda, sistemik zekanın kendi kendini örgütleme özelliğine ilişkin olarak, katılımcı öğretmen H, “...*çalışkan bir idaremiz var, kimse bunu yadsıyamaz,...dolayısıyla o çalışkan idaremiz...aslında gayet donanımlı, bilgili, bilgilerden bizi haberdar etme çabasında ve bizim girişimde bulunmamız beklentisinde,...bu okulda son 1-2 yılda çok şey yapıldı ve bunlar da motivasyon sağladı, hala da devam edecek bence...atılım var.*(6. Oturum)” şeklinde düşüncelerini belirtmiş, katılımcı öğretmen F ise, farklı olarak, “...*zamana ve çevreye göre, okulumuz, genelde,...projelere katılmaya çalışıyor, eğitimlere katılmaya çalışıyor, yapılan seminerlere mutlaka öğretmenler gidiyor...okul, bu yönde, milli eğitimin verdiği doğrultuda bir şeyler yapmaya çalışıyor, diye düşünüyorum ama yeterli mi bence değil...*(2. Oturum)” tarzında açıklamalarda bulunmuş, katılımcı öğretmen K’da, “...*pek bir şey yaptıklarını zannetmiyorum, ama bu okulla da...ilgili değil. Çünkü, burada...mantık, okulun kendi kendine hareket edebileceği...Oysaki, Türk eğitim sisteminde okul kendi kendine hareket edemez,...hepsi merkezden yapılır. Onun için okul, öyle bir şey yapamayacağı için, hiçbir öğretmen, hiçbir*

idareci,...Ne yapabilirim, diye soramaz, yapılan şeyler boya, badana, tamirat gibi, daha çok fiziksel özellikleri iyileştirmeye, yenilemeye, değiştirmeye dönük şeylerdir...Ama, bir sistem doğrultusunda, bir plan, program doğrultusunda, yenileme ve dönüşüm söz konusu değildir.(6. Oturum)” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırma yapılan okulda, katılımcı yönetici A ise, sistemik zekanın kendi kendini örgütleme özelliğine yönelik, “...çevresel şartlara göre,...teknolojik gelişmeler,...çevresel değişiklikler, gelişmeler, göz önüne alındığında her okul, mutlaka kendini yenilemek zorunda. Yani, bulunduğu ortama, bulunduğu çağa ayak uydurmak zorunda ki, burada...tam bir öğrenme gerçekleştirilebilsin,...bizim okulumuzda da, bu yönde, gerek çevresel şartların değişikliği, gerek teknolojik gelişmelere ayak uydurma anlamında önemli...çalışma[ların] yapıldığı gerçektir, yapılıyor.(2. Oturum)” şeklinde düşüncelerini beyan etmiştir.

Katılımcı öğretmenler ile yönetici beyanlarından türetilen bulgulara göre, araştırma yapılan okulda sistemik zeka kendi kendini örgütleme özelliği, *düşük* düzeyde kendisini göstermektedir.

Zeki okul, hem okulun içerisindeki öğretmenler arasında, hem de okullar arasında ağlar inşa eder. Sistemik zekanın öteki özelliği ise, ağ kurmadır. Gelişen sistemik zeka, ilk olarak, okulun, sadece parçalarının bir toplamı olmadığını, ikinci olarak da, onun varlığının çevresini doğru okumaya bağlı olduğunu ifade eder. Üçüncü olarak da, sistemik zeka, bir okulun sistemleri, işlemleri ve anahtar oyuncularının tümünün okulun başarısı için birbirine bağlı olduğunu vurgular. Bu sebeple, eylemde sistemik zekanın anahtar özelliği, ağlar inşa etme ve ortaklıklar kurma olarak ön plana çıkmaktadır. Ağ kurma ile pek çok görüş ve düşünce, hem okul içinde, hem de okullar arasında, paylaşılr ve teşvik edilir. Sistemik zekanın bu şekilde kullanımıyla, yani ağ kurma ile bir zeki okul, iç ve dış ağ yapısını kullanma yeteneğini en üst seviyeye çıkarır.

Çalışma yürütülen okulda, sistemik zekanın ağ kurma özelliğine yönelik olarak, okul içerisinde ve okullar arasında kurulan ağlar ve ortaklıklara ilişkin, katılımcı öğretmen L, “*kendi aramızda...yüz yüze, her zaman birbirimizle konuşabiliyoruz, iletişim araçlarını kullanarak yazışmalar, aramalar şeklinde irtibatlarımız oluyor...(3. Oturum)”* derken, katılımcı öğretmen E’de, “...*Rekabet konusunda işbirliği içindeler. ...okulu, şunu yapmış, bizde yapmalıyız. Öğrenciler arasında, öğretmenler arasında, okullar arasında ciddi bir yarış var...(1. Oturum)”* şeklinde görüşlerini

belirtmiş, katılımcı öğretmen M ise, “...diğer okuldaki öğretmenlerle...ihtiyaç olduğu zaman, illaki iletişime geçiliyor, ama onun dışında...beraber olalım anlamında bir şey olmuyor. Gerekli olduğunda bağlantı sağlanıyor.(2. Oturum)” biçiminde düşüncelerini dile getirmiştir. Bu hususlarla ilgili olarak, katılımcı yönetici A ise, okul içindeki görüş ve düşüncelerin paylaşımı ile ilgili olarak, “...okul içerisinde...zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarını incelediğimizde, zümrelerin bu konuda birbirlerini ilgilendiren konularda, zümre olarak, birbirleriyle işbirliği yaptıklarını...görüyoruz...okulumuzda, matematik öğretmeni olarak görev yapan arkadaşlar, diyelim ki, kendi dersleriyle ilgili konularda...Türkçe zümresiyle işbirliği yapabiliyorlar ya da...sosyal bilgiler öğretmeni, bir fen bilgisi zümresiyle işbirliği yapabiliyor...(1. Oturum)” tarzında fikirlerini belirtirken, katılımcı yönetici B’de, “...özellikle...whatsApp uygulamasını çok rahat kullanıyorum bir, ikincisi [okula ait] mesaj sistemini,...öğretmen grubuna dönük,...sınıf temsilcilerine dönük [kullanıyoruz],...öğretmenlerimize sürekli kurullarda söylediğim, lütfen okulumuzun web sayfasını, ilçe milli eğitim müdürlüğünün, bakanlığın değişik web sayfalarını ilgili siteleri portalları takip etmeniz...(5. Oturum)...diğer okullarla, sadece eğitim öğretim anlamında, belki gerekli görülürse, irtibata geçiliyor, onun haricinde ciddi bir yardımlaşma, dayanışma yok,...çünkü herkes kabuğuna çekilmiş, kendi çalışması içerisinde,...o anlamda biz de dışarıya kapalıyız. Diğer okulların da kapalı olduğunu, istisnalar kaideyi bozmaz, düşünüyorum...(1. Oturum)” biçiminde beyanlarda bulunmuştur.

Bir zeki okulda ağ kurma, okullar arasında olduğu kadar, okulun içindeki öğretmenler arasında da çok önemlidir (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Araştırma yapılan okuldaki katılımcı öğretmenler ile yönetici beyanlarından türetilen bulgulara göre, çalışma yapılan okul içerisindeki katılımcılar arasında ağ kurmanın gerçekleştiği, ancak, okulun, diğer okullarla ağlar inşa etme ve ortaklıklar kurma özelliğinin bulunmadığı ifade edilebilir. Elde edilen bulgular, okulun sistemik zeka ağ kurma niteliğinin orta düzeyde mevcut olduğunu da sergilemektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alanyazında, durum çalışması araştırma raporlarının (örneğin, tez gibi) geliştirilmesi ve yazılması sürecinde de bir dış denetçi ile denetimin sürdürülmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışma boyunca da nitel araştırma ile durum çalışmaları konularında uzmanlaşmış bir öğretim üyesi ve bir bilim uzmanı vasıtasıyla dış denetimler sürdürülmüş ve veriler ile rapordaki bulguların, yorumların ve sonuçların bağlantılarının değerlendirilmeleri ve doğrulanmaları gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2007; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009).

Bu araştırmanın problemi, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının bir ortaokuldaki varlığına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Zeki okul modelinde veya düşüncesinde, başarılı okulların 9 zekaya sahip olduğunun altı çizilmiş, bir diğer ifadeyle zeki okulun başarıya odaklı olduğu vurgulanmıştır (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Zeki okulu meydana getiren 9 zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının varlığının ne düzeyde olduğunun ortaya çıkarılmasının istenilmesi amacıyla, araştırmanın örneklemini de, 2014-2015 ile 2016-2017 öğretim yıllarında TEOG sınavlarında ilçe birincilikleri ve il ikincilikleri dereceleriyle önemli başarılar elde eden, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi Şehit Yunus Baykal Ortaokulu (okul yöneticileri ve öğretmenleri) oluşturmuştur. Araştırma örneklemine alınan ilgili okulda, katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden görüşme, gözlem ve dokümanlar vasıtasıyla toplanan verilerden türetilen (Merriam, 2009) temalar veya bulgular; bir zeki okulu oluşturan 9 zekayla ilgili biçimde 9 ana tema ve her ana temanın altında da, yine bir zeki okulu oluşturan her bir zekanın boyutları ya da özellikleriyle bağlantılı biçimde ve 36 tema halinde ortaya konulmuştur. Araştırma sorularına verilen cevaplar, o çalışmanın bulgularıdır (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Araştırma sorularına verilen bulgular ya da temalar ise, hem kapsayıcı, hem de açıklayıcı biçimde oluşturulmuş, bu temaların adlandırılması için de, iki kaynak, yani araştırmacı ile literatür, birlikte işe koşulmuştur (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016).

Bu çalışmada bazı varılan sonuçlar ve ilgili tartışmalar, aşağıda sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

I. Zeki okula ilişkin olarak *ilk* defa bu çalışmada, veri analiz sürecinden ortaya çıkarılan bulgular ya da temalar, 9 zekanın özellikleri ya da ilkeleri biçiminde geliştirilmiş, oluşturulmuş ve rapor edilmiştir. Zeki okulu meydana getirmede işe koşulan 9 temel ya da ana ilke veya özellik ile bunları tamamlayıcı 36 ilke ya da özellik, bu kısımda aktarılmıştır.

Veri analiz sürecinden oluşturulan bulgulara göre; araştırma kapsamına alınan Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'ndaki katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen verilerden ulaşılan bütüncül bakış açısıyla türetilen bulgulara göre, çalışmaya söz konusu olan okulda etik zekanın varlığı orta düzeyde iken, etik zeka alt boyutları olan 'adalet' düşük düzeyde, 'kişilere saygı' orta düzeyde, 'aidiyetlik' orta düzeyde, 'haklar ve sorumluluklar' düşük düzeydedir. Tinsel zeka orta düzeyde iken, tinsel zeka alt boyutları olan 'anlam arayışı' orta düzeyde, 'üstünlük/yücelik' orta düzeyde, 'topluluk duygusu' yüksek düzeyde, 'karşılıklı bağlılık' orta düzeydedir. Bağlamsal zeka orta düzeyde iken, bağlamsal zeka alt boyutları olan 'iç bağlam' orta düzeyde, 'yerel bağlam' orta düzeyde, 'ulusal bağlam' düşük düzeyde, 'küresel bağlam' yüksek düzeydedir. İşevuruk zeka düşük düzeyde iken, işevuruk zeka alt boyutları olan 'stratejik düşünme' düşük düzeyde, 'gelişim planlaması/ilerleme stratejisi' düşük düzeyde, 'yönetim düzenlemeleri' düşük düzeyde, 'dağıtılmış liderlik' düşük düzeydedir. Duygusal zeka orta düzeyde iken, duygusal zeka alt boyutları olan 'kendinin farkında olma' yüksek düzeyde, 'başkalarının farkında olma' orta düzeyde, 'duyguları yönetme' orta düzeyde, 'duygusal okuryazarlığı geliştirme' düşük düzeydedir. Meslektaş zekası orta düzeyde iken, meslektaş zekası alt boyutları olan 'paylaşılan amaçlara bağlılık' orta düzeyde, 'bilgi yaratma' düşük düzeyde, 'çok katmanlı öğrenme' orta düzeyde, 'güven ve merak' orta düzeydedir. Yansıtıcı zeka orta düzeyde iken, yansıtıcı zeka alt boyutları olan 'derin düşünme için zaman yaratma' düşük düzeyde, 'öz değerlendirme' orta düzeyde, 'derin öğrenme' düşük düzeyde, 'öğrenme için dönüt' orta düzeydedir. Pedagojik zeka düşük düzeyde iken, pedagojik zeka alt boyutu olan 'öğrenme için yeni vizyon ve amaçlar' düşük düzeyde, 'öğrenmeyi öğretme' düşük düzeyde, 'açık sınıflar' yüksek düzeyde,

'alışılmışın tersini yapmak/durağanlığa karşı devamlılık' orta düzeydedir. Sistemik zeka orta düzeyde iken, sistemik zeka alt boyutları olan 'zihinsel modeller' orta düzeyde, 'sistem düşüncesi' orta düzeyde, 'kendi kendini örgütleme' düşük düzeyde, 'ağ kurma' orta düzeydedir.

Kısaca ifade edilecek olursa, araştırma kapsamına alınan Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'ndaki katılımcı öğretmenler ve yöneticilerden elde edilen verilerden ulaşılan bütüncül bakış açısıyla türetilen bulgulara göre, çalışmaya söz konusu olan okulda etik zekanın varlığı orta düzeyde, tinsel zeka orta düzeyde, bağlamsal zeka orta düzeyde, işevuruk zeka düşük düzeyde, duygusal zeka orta düzeyde, meslektaş zekası orta düzeyde, yansıtıcı zeka orta düzeyde, pedagojik zeka düşük düzeyde, sistemik zeka ise orta düzeydedir.

II. *The Intelligent School* adlı kitaplarında MacGilchrist, Myers & Reed (2004), bir zeki okulun oluşmasını sağlayan 9 zekadan her birinin önemini altını çizmiş ve bu zekaların tanımlayıcı özelliklerinin yanı sıra diğer bazı hususiyetlerini de betimlemişlerdir. Hem Türkiye'de, hem de yurt dışında olmak üzere, *ilk* defa bu çalışmada, bir zeki okulu meydana getiren ilkeler de tanımlanmıştır. Veri analizi sürecinde ortaya çıkarılan bulgular ya da temalar, zeki okula ilişkin 9 zeka ve birbirleriyle ilgili boyutlarına yönelik ilkeler biçiminde oluşturulmuş ve 9 temel ilke ve tamamlayıcı 36 ilke olmak üzere toplam 45 ilke halinde de yukarıda verilmiştir.

III. Bu araştırma Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, bir zeki okulu oluşturan 9 zeka ile 36 alt boyutunun tümü, düşük düzeyden yüksek düzeye olmak üzere değişik seviyelerde ilgili okulda mevcuttur. Bu sonuç, zeki okul modelinin ya da düşüncesinin, okul öncesi eğitiminden, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde ve resmi ve özel bütün okullarda uygulanır ve yukarıda tanımlanan ilkelerine uygun biçimde yerleştirilir olduğunun güçlü bir kanıtı olarak ele alınabilir. Bu sonuç, çok çeşitli ve çetin sorunlarla uğraşan Türk Milli Eğitim Sistemi için de aşırı umut verici, ışık tutucu ve yön açııcıdır.

IV. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) içinde 'Türk Milli Eğitiminin Amaçları' altında ifade edilmiş olan yetiştirilecek bireylere kazandırılması istenilen nitelikler (Ertürk, 1984; Özçelik, 1992) ile bu çalışmada elde edilen verilerden türetilen ve zeki okul modelini veya düşüncesini oluşturan ve yukarıda aktarılan ilkeler,

içerikleri ve bütüncül olarak zeki okul özellikleri (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004) kuvvetli biçimde örtüşmektedir ve çok boyutlu düşünmenin yol göstericiliğinde, bu husus ve sonuç da, çok önemlidir.

V. Dönüt, sonuçların bilgisidir ve açık sistem olarak eğitim ve okulların vazgeçilmez ve hayati ögesidir (Anderson, 1989; Betts, 1992; Lunenburg, 2010; Sönmez, 2003). Araştırma yapılan okuldan elde edilen bulgular, başarılı bir okulda dahi, dönüt alma ve vermenin yeterince sağlıklı şekilde işlemediğini ve istenilen düzeyde olmadığını da ortaya koymuştur. Zeki okul modelinin ya da düşüncesinin bu çalışmada tanımlanan ilkelerine uygun şekilde okullara yerleştirilmesi veya zeki okullar oluşturulması, eğitimde büyük önem taşıyan dönüt ögesinin sağlıklı, yeterli ve düzenli işlemesine; eğitimin ve okulların açık sistem olarak güçlenmesine çok önemli katkılar sağlayacaktır ve Türk Eğitim Sistemi açısından bu sonuç da değer arz etmektedir.

VI. Nitel araştırma desenlerinden gömülü kuram kullanılan bir çalışmada, zeki okul için oluşturulan kuramın temellerinin ya da bileşenlerinin, sistem olarak zeka, yeni bilim ve öğrenen örgüt olduğu belirtilmiş (Ortacalar & Bademci, 2017) ve zeki okul düşüncesinin merkezinde herkes için sürekli öğrenmenin yattığı da vurgulanmıştır (Everard, Morris & Wilson, 2004; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Bu düşüncenin kılavuzluğunda, araştırmadan elde edilen verilerden oluşturulan bulguların bir başka hususa daha işaret ettiği de ifade edilebilir. Zeki okul modelinin veya düşüncesinin yukarıda belirtilen ilkelerine uygun şekilde okullara yerleştirilmesi, okulların öğrenen örgütler (Senge, 1990, 2006) haline dönüşmesini ya da öğrenen örgütler olarak okulların inşa edilmesini kolaylaştıracaktır ve bu netice de mühimdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sunulan sonuçlar doğrultusunda, yeni yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

I. Bu çalışma, TEOG sınavlarında ilçe birincilikleri ve il ikincilikleri dereceleriyle dereceleriyle başarılı olan Eskişehir ili Odunpazarı ilçesine bağlı Şehit Yunus Baykal Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ulusal düzeydeki türlü sınavlarda önemli başarılarla ya da derecelere sahip olan resmi ve/veya özel diğer okul ya da okullarda da tekrarlanabilir.

II. Ulusal düzeydeki değişik sınavlarda veya çeşitli değerlendirmelerde çok iyi ve çok kötü performansına sahip (Patton, 1990, 2002; Yıldırım & şimşek, 2006) aynı il ve/veya ilçede ya da diğeri farklı il ve/veya ilçede iki veya daha fazla okul üzerinde bu çalışma derinlemesine gerçekleştirilerek, zeki okullar oluşturulmasında ya da zeki okul dşnesinin yerleştirilmesinde yararlar ve kolaylıklar sağlayacak çeşitli zengin ve yeni bilgi ve deneyimler elde edilebilir.



Kaynaklar

- Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Anderson, L. W. (1989). *The effective teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, complete edition*. New York: Longman.
- Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain: The neuroscience of genius*. New York: Dana Press.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom* (2nd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2008). Policy, experience and change of inclusive educational: The case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). Dordrecht: Springer.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research education* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Bademci, V. (1997). *Aymazlığın sonu: Geleceği tehlikede bir ulus*. Ankara: Gazi.
- Bademci, V. (2000). *Türkiye'deki okullar ne işe yarar?* Ankara: Başkent Yayın.
- Bademci, V. (2001). *Türkiye'deki okullar ne işe yarar?* (Geliştirilmiş ikinci baskı). Ankara: Alp Yayınevi.
- Bademci, V., & Ortacalar, D. (2017, 07 Aralık). *Şimdi ve gelecekte zeki okul*. International Conference on Quality in Higher Education, bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. (http://www.icqh.net/publication_folder/icqh/ICQH2017AbstractBook.pdf).
- Bainbridge, S. (2007). *Creating a vision for your school*. London: Paul Chapman Publishing.

- Bakioğlu, A., & Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim*. İstanbul: TÜSİAD.
- Baş, G. (2011). Çoklu zeka kuramının öğrenme-öğretme süreçlerine yansıması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 138-139, 14-28.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*, 67, 35-52.
- Batram, A. (1999). *Navigating complexity*. London: The Industrial Society.
- Bennett, N., Wise, C., & Woods, P. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Betts, F. (1992). How systems thinking applies to education. *Educational Leadership*, 50(3), 38-41.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bowell, R. A. (2004). *The seven steps of spiritual intelligence: The practical pursuit of purpose, success and happiness*. London: Nicholas Brealey.
- Briggs, A. R. J., & Sommefeldt, D. (2002). *Managing effective learning and teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Brundrett, M. (2004). The role of the subject leader. In M. Brundrett & I. Terrell (Eds.), *Learning to lead in the secondary school* (pp. 7-15). London: Routledge Falmer.
- Brundrett, M., & Silcock, P. (2002). *Achieving competence, success and excellence in teaching*. London: Routledge Falmer.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th. Ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Bryman, A., & Burgess, R. G. (2002). Reflections on qualitative data analysis. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 216-226). London: Taylor & Francis.
- Burgess, J., & Bates, D. (2009). *Other duties as assigned: Tips, tools, and techniques for expert teacher leadership*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Burnard, P. (2004). Writing a qualitative research report. *Nurse Education Today*, 24, 174–179.
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Caldwell, B. J. (2000). Scenarios for leadership and abandonment in the transformation of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 475–499.
- Caldwell, R. (2012). Leadership and learning: A critical reexamination of Senge's learning organization. *Systemic Practice & Action Research*, 25(1), 39-55.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1998). *Beyond the self-managing school*. London: Falmer.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1999). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Capra, F. (1996). *The web of life*. New York: Anchor.
- Castells, M. (2010). *End of millennium* (2nd ed.). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ceyhan, E., & Summak, M. S. (1999). Haşlanmış kurbağa ve değişim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 521-544.
- Charles, K. (2004). Ordinary teachers, ordinary struggles: Including children with social and communication difficulties in everyday classroom life. In F. Armstrong, & M. Moore (Eds.), *Action research for inclusive education: Changing places, changing practice, changing minds* (pp. 92-104). New York: Routledge Falmer.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence: A brief history*. Oxford: Blackwell.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Collis, D. J. (2010). *Stratejik düşünmek* (M. İnan, Çev.). İstanbul: Optimist.
- Collins, J. C., & Porras, C. I. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, 74(5), 65-77.
- Cooper, B. (2000). Rediscovering the personal in education. In R. Best (Ed.), *Education for spiritual, moral, social and culturel development* (pp. 117-129). London: Continuum.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Çakır, O., & Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Ankara: PegemA.

- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı* (7. baskı). Ankara: PegemA.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Eaude, T. (2008). *Children's spiritual, moral, social and cultural development*. Exeter: Learning Matters.
- Education Improvement Commission (EIC). (2000). *School improvement planning: A handbook for principals, teachers and school councils*. Toronto: School Improvement Commission.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Elmore, R. H. (2000). *Building a new a structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Eren Yavuz, K. (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu zeka teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde "program" geliştirme* (5. baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). London: Paul Chapman.
- Eysenck, H. J., & Kamin, L. (1981). *Intelligence: The battle for the mind*. London: Pan Books.
- Fautley, M., & Savage, J. (2007). *Creativity in secondary education*. Exeter: Learning Matters.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Los Angeles: Sage.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston: Pearson Education.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-209.
- Gardner, H. (1999a). Who owns intelligences? *The Atlantic Monthly*, 283(2), 67-76.
- Gardner, H. E. (1999b). Multiple approaches to understanding. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models, volume II* (pp. 69-89). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1999c). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garmston, R., & Wellman, B. (1995). Adaptive schools in quantum universe. *Educational Leadership*, 52(7), 6-12.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research* (8th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-104.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967/2006). *The discovery of grounded theory*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gleick, J. (1987). *Chaos*. London: Vintage.

- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Goleman, D. (1998a). *Duygusal zeka* (B. S. Yüksel, Çev.) (5. basım). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zeka* (H. Balkara, Çev.) (2. basım). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D., Boyatzis, B., & McKee, A. (2002). *Yeni liderler* (F. Nayır, & O. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Grainger, T., & Kendall Seatter, S. (2003). Drama and spirituality: Reflective connections. *The International Journal of Children's Spirituality*, 8(1), 25-32.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction* (2nd ed.). London: Sage.
- Grenda, J. P., & Hackmann, D. G. (2013). Advantages and challenges of distributing leadership in middle-level schools. *NASSP Bulletin*, 98(1), 53-74.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zeka kuramı: Tekli zeka anlayışından çoklu zeka yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Hammersley, M. (2000). The relationship between qualitative and quantitative research: Paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 159-174). Leicester: The British Psychological Society.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.

- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1994). Introduction. In D. H. Hargreaves & D. Hopkins (Eds), *Development planning for school improvement* (pp. 1-23). London: Cassell.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 11-21). London: Springer.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Haynes, F. (1998). *The ethical school*. London: Routledge.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hoerr, T. H. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Holte, J. (Ed.).(1993). *Chaos: The new science*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Holzman, M. (1993). What is systemic change? *Educational Leadership*, 51(1), 18.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ireson, J., Mortimore, P., & Hallam, S. (1999). The common strands of pedagogy and their implications. In P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning* (pp. 225-245). London: Paul Chapman Publishing.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 17-34). London: Continuum.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. basım). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kawano, Y. (2011). Spirituality and indigenous knowledges: Study of kototama and decolonization in the school system. In N. N. Wane, E. L. Manyimo & E. J. Ritskes (Eds.), *Spirituality, education & society*, (pp. 97-110). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills rethinking how students learn*, xiii-xxxi. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lunenburg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1), 1-5.
- Lunenburg, F. C. (2011). Systems thinking and the learning organization: The path to school improvement. *Schooling*, 2(1), 1-6.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London: Routledge.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge.
- MacGilchrist, B. (2000). Improving self-improvement? *Research Papers in Education*, 15(3), 325-338.
- MacGilchrist, B. (2017). *Leading the intelligent school*, 1-5. Eylül 2017 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.7265&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.
- MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (1997). *The intelligent school*. London: Paul Chapman Publishing.
- MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (2004). *The intelligent school* (2nd edition). London: Sage.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Marshall, I., & Zohar, D. (1997). *Who's afraid of Schrödinger's cat?* New York: William Morrow and Company.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd edition). Los Angeles: Sage.
- McMaster, M. D. (1996). *The intelligence advantage*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. Albany: Delmar Publishers.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mortimore, P. (2004). Foreword. In B. McGilchrist, K. Myers & J. Reed, *The Intelligent School* (2nd ed.), xi-xii. London: Sage
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: Improving learning in schools*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Myers, K. (2005). Prologue research in practice. In K. Myers (Ed.), *School improvement in practice: Schools make a difference* (pp. 7-29). London: Falmer Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sudbury, Suffolk: DfEE.
- Needham, K. (2004). Giving girls voice. *Change: Transformations in education*, 7(1), 77-92.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods* (6th ed.). Boston: Pearson Education.

- O'Connor, J., & McDermott, I. (1997). *The art of systems thinking*. London: Thorsons.
- O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading learning*. London: Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (2003). Typology of Analytical and Interpretational Errors in Quantitative and Qualitative Educational Research. *Current Issues in Education*, 6(2), 1-32.
- Ortacalar, D., & Bademci, V. (2017, 07 Aralık). *Zeki okul: Kuramsal ya da kavramsal temeller*. International Conference on Quality in Higher Education, bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. (http://www.icqh.net/publication_folder/icqh/ICQH2017AbstractBook.pdf).
- Öngören, H., & Şahin, A. (2008). Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-35.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim* (3. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler* (2. baskı). Ankara: PegemA.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Pearce, C. L. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive*, 18(1), 47-57.

- Pearce, C. L., & Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self-and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*, 34(2), 130–140.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding Research* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1997). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- Ratcliffe, P. (2004). *'Race', ethnicity and difference*. Berkshire: Open University Press.
- Reed, J., & Stoll, L. (2000). Promoting organisational learning in schools-the role of feedback. In S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 127-143). London: Routledge Falmer.
- Reigeluth, C. M. (1994). Introduction: The imperative for systemic change. In C. M. Reigeluth & R. J. Garfinkle (Eds.), *Systemic change in education* (pp. 3-11). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data*. London: Sage.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), (pp. 959-978). Thousand Oaks, California: Sage.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4th ed.). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Rudestam, K. E., & Newton, R. R. (2007). *Surviving your dissertation* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Ruona, W. E. A. (2005). Analyzing qualitative data. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Research in organizations* (pp. 233-263). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Sandelowski, M. (1998). Writing a good read: Strategies for re-presenting qualitative data. *Research in Nursing & Health*, 21, 375–382.
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24, 230-240.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research*. London: Routledge.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). London: Sage.
- Seale, C. (2000). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Seale, C., & Rivas, C. (2012). Using software to analyze qualitative interviews. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The Sage handbook of interview research* (2nd ed.), (pp. 427-440). Los Angeles: Sage.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. (1996). *Leading learning organizations*. Eylül 2017 tarihinde [http://bryongaskin.net/education/Quality%20Management/Senge_\(1996\)_Leading_Learning_Organization.pdf](http://bryongaskin.net/education/Quality%20Management/Senge_(1996)_Leading_Learning_Organization.pdf) adresinden erişildi.
- Senge, P. (1998). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.)(5. baskı). İstanbul: YKY.
- Senge, P. (1999). *Leadership in living organizations*. Ağustos 2017 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/a692/7258df42e1fe0e40fb6b517b25a169d8a6b6.pdf> adresinden erişildi.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline*. New York: Doubleday Currency.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Çev.) (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd ed.). London: Sage.
- So, H. J., & Tan, E. (2014). Designing the situation for pervasive knowledge building: Future school experiences. In S. C. Tan, H. J. So & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation in education* (pp. 123-142). Singapore: Springer.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (12. baskı). Ankara: Anı.
- Stake, R. K. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Starrat, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Steiner, C. (2009). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Bilge Sistem.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Cognitive psychology* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim* (4. baskı). İstanbul: Arıkan.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme* (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- von Werlhof, C. (2012). The interconnectedness of all being: A new spirituality for a new civilization. In M. Saracino & M. B. Moser (Eds.), *She is everywhere, volume 3*, (pp. 65-73). Bloomington, IN: iUniverse.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. New York: Basic Books.
- Waldrop, M. M. (1992). *Complexity*. New York: Simon & Schuster.
- Ward, K., & Street, C. (2010). Reliability. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research, vol. 2* (pp. 800-802). Los Angeles: Sage.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Wheatley, M. J. (2007). *Finding our way: Leadership for an uncertain time*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education* (8th ed.). Boston: Pearson Education.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters*. Alexandria, VA: ASCD.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yin, R. K. (2003a). *Applications of case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2003b). *Case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Zohar, D. (1997). *Rewiring the corporate brain*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Ruhsal zekamızla bağlantı kurmak* (B. Erdenli & K. Budak, Çev.). İstanbul: Meta.
- Zuber-Skerritt, O. (2012). *Professional development in higher education*. London: Routledge.

EK-A: Şekiller



Başvuru Formu
Teklif Çağrısı: 2015
KA1 - Bireylerin Öğrenme Hareketliliği
Okul eğitimi personel hareketliliği
Form Versiyonu: 2.04

A. Genel Bilgi

Bu Başvuru Formu aşağıdaki ana bölümlerden oluşmaktadır:

- İçerik: Bu bölümde sizden yapmak istediğiniz başvuru türü ve başvuruyu alacak, değerlendirecek ve seçecek Ulusal Ajans hakkında genel bilgi vermeniz istenmektedir;
- Katılımcı kurum/kuruluş(lar): Bu bölümde sizden başvuruyu yapan kurum/kuruluş ile, uygun olması halinde, projeye ortak olarak katılan diğer kurum/kuruluşlar hakkında bilgi vermeniz istenmektedir;
- Projenin tanımı: Bu bölümde projenin tüm aşamaları hakkında bilgi vermeniz istenmektedir: hazırlık, temel faaliyetlerin uygulanması (yani Hareketlilik faaliyetleri) ve takip;
- Bütçe: Bu bölümde talep ettiğiniz AB hibesi miktarı hakkında bilgi vermeniz istenmektedir;
- Kontrol Listesi/Veri Koruma Bildirimi/Doğruluk Beyanı: Bu bölümlerde başvuru sahibine hibe talebine ilişkin olarak önemli şartlar hakkında bilgi verilmektedir;
- Ekler: Bu bölümde başvuru sahibinin başvurusunun tamamlanabilmesi için zorunlu olan ilave belgelerin eklenmesi gerekmektedir;
- Başvuru Formunun Sunulması: Bu bölümde başvuru sahibinin vermiş olduğu bilgileri teyit etmesi ve online olarak göndermesi gerekmektedir;
- Bu başvuru formunun doldurulmasına ilişkin daha fazla bilgi için Online Başvuru Kılavuzunu okuyunuz.
- Bu başvuruya ilişkin içerik değerlendirmesinin hangi hibe ölçütüne göre yapılacağı hakkında daha fazla bilgi için lütfen Program Rehberine bakınız.

B. İçerik

Program	Erasmus+
Ana Eylem	Bireylerin Öğrenme Hareketliliği
Eylem	Öğrenci ve Personel Hareketliliği
Eylem Türü	Okul eğitimi personel hareketliliği
Teklif Çağrısı	2015
Dönem	1. Dönem
Başvuru Dönemi için Son Başvuru Tarihi (gg-aa-yyyy ss:dd:ss - Brüksel, Belçika Saati)	04-03-2015 12:00:00
Formu doldurmak için kullanılan dil	Türkçe

B.1. Projenin Tanımı

Projenin Başlığı	Avrupalılaştan Öğretmenler , Bilişen Beyinler
Proje Başlangıç Tarihi (gg-aa-yyyy)	01-09-2015
Projenin Toplam Süresi (Ay)	24 ay
Proje Bitiş Tarihi (gün-ay-yıl)	01-09-2017
Başvuran Kurum/Kuruluşun Tam Yasal Adı (Latin karakterlerle)	Şehit Yunus Baykal Ortaokulu

Şekil 6. Araştırma yapılan okul öğretmenleri ve yöneticileri tarafından hazırlanan Avrupalılaştan öğretmenler, bilişen beyinler isimli Erasmus+ projesinin giriş sayfası.



Şekil 8. TUBİTAK 4006 Bilim Fuarı kapsamında, araştırma yapılan okul öğrencilerinin hazırladığı bir diğer proje örneği, http://shyunusbaykal.meb.k12.tr/icerikler/tubitak-4006-bilim-fuarimiz-sergiye-acildi_3290947.html,adresinden Şubat 2018'de alınmıştır.



Şekil 9. Araştırma yapılan okulun düzenlediği TUBİTAK 4006 Bilim Fuarının davetiyesi.

Açıklamalı Değerler Eğitimi Zincir Etkinlikleri:

1. 2017 Ocak-Şubat-Mart ve Nisan ayı değerleri olan Sabır, Merhamet, Hoşgörü, Yardımlaşma ve Paylaşma konularına panolar hazırlayarak dikkat çekilecek. Pano materyallerinin özellikle az yazılı (sloganlar, özlü sözler ve önemli kimselerin –Mevlana, Yunus Emre gibi- konularla ilgili söylenmiş güzel sözleri...) bol görselli olmasına dikkat edilecek. Nasrettin hoca fıkralarından da pano hazırlamada faydalanılacak.
2. Bütün sınıflara Değerler Eğitimi anketi uygulanacak. 20 kısa ve net sorudan oluşacak anket sonuçlarının değerlendirilmesi ile okulumuzun değerlerimizde nerede olduğu tespit edilecek. Sonuçlardan bütün okul haberdar edilecek. (Sonuçlar panolarda ilan edilecek)
3. Her sınıfın "En Değer'li Öğrencisi" yine her sınıfın kendi oylarıyla belirlenecek. Bu oylamadan önce "Değer'li" ifadesinin ne demek olduğu üstünde durularak; böyle arkadaşlarımızın değerlerimizi benimsemiş, hayatına aktarmış kişiler olduğu belirtilecek.
4. "Hoşgörü ne renk?, Hoşgörünün rengi var mı?" Adında bir boyama etkinliği başlatılacak. Bununla ilgili hazırlanan panonun girişine bir masa yerleştirilerek masanın üzeri resim kağıtlarıyla kaplanacak. Kağıdın üzerine siyah beyaz desenler, motifler çizilerek boyamaya uygun alanlar oluşturulacak. Panoya bardak içerisinde farklı renklerde boya kalemleri monte edilecek. Yine pano aracılığı ile öğrenciler, öğretmenler ve hatta idareciler hoşgörünün rengini boyamaya davet edilecek. Bu davetin ilgi çekmesi için müzikten de yararlanılacak. Teneffüslerde değerlerimize uygun şarkıların (Barış Manço- Günaydın Çocuklar, Bir Dünya Bırakın, Sevgi Çiçekleri, Dünya Barışı, İyilik Yap İyilik Bul, Michael Jackson-Earth Song-Heal The World, Tırık Tırak Olur mu Hiç Çalışmamak, Yalancı) yayını yapılarak öğrenciler boyama alanına toplanmaya çalışılacak. Boyama bittiğinde rengarenk boyanmış resim kağıdı masa üzerinden panoya alınacak. Hoşgörünün rengi yokmuş, hoşgörünün milleti ırkı, zengini fakiri, çocuğu yaşlısı genci, makamı mevkiyi yokmuş yorumu yapılacak, yaptırılacak. "Herkes için Hoşgörü" sloganı ile etkinlik sona erdirilecek.
5. Etkinlikler "Hoşgörünün tanımını birlikte yapıyoruz" etkinliği ile devam edecek. "Hoşgörü nedir, ne değildir? – Karşımızdakinden hoşgörü adına ne bekliyoruz? – İnsanlar nelere hoşgörü olmalı?" gibi sorularla öğrencilerin aklında beyin fırtınası oluşturulmaya çalışılacak. Öğrenciler konuyla ilgili pano önündeki masaya bırakılmış kutudaki boş kartlara bu soruların cevaplarını yazacaklar, Albina isimlerini de belirtecekler. Bu kartları küçük mandallarla panolar arası gerilmiş iplere asacaklar. Etkinlik birkaç gün (ipler dolup, kartlar bitene kadar) devam edecek. Sonunda en iyi hoşgörü tanımı değerler eğitimi komisyonu tarafından değerlendirilerek seçilecek. Etkinlik bu öğrencinin ilan edilmesi ile sona erdirilecek.
6. Cuma günü bayrak töreni öncesi her sınıfın "En Değer'li öğrenci"sine ve en iyi hoşgörü tanımı yapan öğrenciye "Dekart" verilecek. Dekart'ın açılımı "Değerler Kartı" dır. Kartın üzerinde "Ben Değer'liyim" logosu bulunacak. Dekart sahibi kart karşılığında kantinden belli bir miktarda alış veriş yapabilir. Dekart sahibi istediği bir dersin sözlüsünden 100 alabilir. Dekart sahibi kartını arkadaşına hediye edebilir. Değerler eğitimi öğretmenleri sonuçları duyurmak üzere değerler eğitimi şarkıları eşliğinde öğrencilerin karşısına çıkar.
7. "Değerlerimizi yerlerden toplayalım" etkinliği. Bu etkinlik çok amaçlı salonda 50'şer kişilik sınıf grupları halinde yapılacak. Etkinlik öncesinde değerlerimiz ile ilgili birkaç kısa film izletilecek. Sahnede üstünde değerlerimiz yazan kartlar yerlere atılmış olarak bırakılacak. Yerlerdeki değerleri toplamak için öğrenciler arasından istekli 5 öğrenci seçilecek. Öğrencilerin yerlerdeki kartları, bitene kadar toplamalarına fırsat verilecek. Kartlar bittikten sonra en çok kart toplayan öğrenci Dekart ile ödüllendirilecek. Ayrıca hangi değerden kaç tane topladığına da bakılacak. En çok topladığı değerın kartı yakasına asılacak.
8. "Değerlerimiz tükeniyor mu? – Hayır'dır" etkinliği. Değerlerin satılması için bir stand kurulacak. Üstünde değerler yazan kartları gönüllü olarak satın alan öğrenciler, bu kartları hemen yakındaki "Değer dönüşüm kutusu"na atacaklar. (Bunun için bir geri dönüşüm kutusu, değer dönüşüm kutusu olarak hazırlanacak. Değer dönüşüm kutusu üzerinde "Değer'lendirelim mi?" yazacak.) "Lütfen yok olmasını istemediğiniz bir değer satın alın! – Dünya'da yok olmak üzere olan bir değer satın alın! – Değerlerimiz yok satıyor! – Değerlerde rekor satış!" sloganları ile satışa dikkat çekmeye çalışılacak. Kart satışı kartların bitmesi ile sona erecek. Cuma günü bayrak töreni öncesi "Değer dönüşüm kutusu" şarkıları eşliğinde açılacak. Kutudan içi erzak dolu bir

Şekil 11. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından hazırlanan değerler eğitimi zincir etkinlikleri planının birinci sayfası (Planı hazırlayan katılımcı öğretmenden izin alınmıştır).

yardım kolisi çıkacak. Bu kolinin değer kartlarının satışından elde edilen kazanç ile alındığı belirtilecek. Ayrıca bunun bir ihtiyaç sahibine verileceği ilan edilecek. Böylelikle yardımlaşma ve paylaşma değerine gönderme yapılacaktır.

9. "Değerlerimiz yarışıyor?" etkinliği. Her değer için bir kutu olacağı. Kutuların içi o değer için kartlar ile doldurulacak. Bir de ana değer kutusu olacak. Öğrenciler okulda olduğunu, halen yaşadığını düşündüğü bir değer kutudan alarak ana değer kutusuna atacak. Etkinlik süresi sonunda ana değer kutusu değerler eğitimi komisyonu tarafından açılarak değerler sayılacak. Cuma günü bayrak töreni öncesi değerler eğitimi komisyonu öğretmenleri ana kutu öğrencilerin önünde açılacak. Kutudan sayıca fazla gelen değer için yaptırılmış pankart çıkacak. Pankart büyük sınıfların değerli öğrencileri çağırılarak onlarla birlikte açılacak. Örneğin pankartın üstünde "Hoşgörü" yazacak. "Bu okulda hoşgörüyü değerli yarışıyor" sloganı ile etkinlik sona erdirilecek.
10. "Siz Dünya'da hangi değer için yükselmesini istersiniz?" etkinliği. Bu etkinlik için üzerinde değerler yazılı değer balonları bastırılacak. Her değer için bir balon rengi seçilecek. Değerler balonları ayrı ayrı kutulara doldurulacak. "Lütfen siz de bir değer için Dünya'da yükselmesine sebep/vesile olun!" sloganı ile öğrencilerin istedikleri bir değer balonunu şişirerek oraya bırakılmış iplerle bağlayıp büyük bir balon sepetine atmaları sağlanacak. Etkinlik sonunda, Cuma günü bayrak töreni öncesi, her sınıfın değerli öğrencisi çağırılarak (müzik eşliğinde) eline bir değer'in şişirilmiş balonu verilir. "Dünya'da hangi değer için patlamasını istersiniz?" sloganı eşliğinde Değerli öğrenciler aynı anda (3-2-1-0 geriye doğru sayılarak)ellerindeki iğnelerle değer balonlarını patlatırlar. Okulun en değerlisinin (bu etkinlikten önce okulun en değerlisi seçilmiştir) eline de kocaman bir uçan değerler balonu (üzerinde değerler yazılı) verilir. Diğer öğrenciler balonları patlattıkları anda bu öğrenci de elindeki uçan balonu havaya bırakır (müzik eşliğinde). Böylece Dünya'da yükselmesini istediğimiz değerler de yükselmiş olur.
11. Okulun en Değerlisinin seçilmesi. Bunun için her sınıfın Değerlileri bir hafta boyunca sınıf sınıf gezerek propaganda yaparlar. Ancak bu propaganda kendileri tarafından değil onların değerli olduğuna tanık olan arkadaşları tarafından yapılır. Anekdotlar anlatılır. Sonunda bir sandık kurulur ve oylama ile en Değerli seçilir. En değerlinin ailesine, kendisine ve sınıfına gurur sertifikası verilir. Okulun en Değerlisinin özgeçmişi ve fotoğrafı okul panosunda sergilenir. ("Okul'un Değerlisi kimdir?") En değerlinin tanıtımı arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve onu yakından tanıyanların ağzından yapılır. (Öncesinde bu kişilerle en değerli hakkında röportaj yapılır). Tanıtımın sonuna "Değerlerini kaybetmemen dileğiyle..." temennisi eklenir.
12. "Ayna" etkinliği. Özeleştirme kelimesi ayna harflerle panoya yazılır. Panoya ayrıca değişik açılarla konmuş aynalar tutturulmuştur. "Kendine hiç bu açıdan baktın mı?" sloganı ile özeleştirmenin gereği ve önemi vurgulanır. "Kendine bir de değerler aynasından bak!" sloganı ile alüminyum folyodan ya da gri parlak jelatinden değerler aynası tasarlanır.
13. "Sabrımızı ölçüyoruz" etkinliği. Bir sabır panosu hazırlanır. Panoda tesbihler asılıdır. İsteyenler bu tesbihlerle teneffüslerde pano yanında sabır çekebilirler. Ayrıca bir "sabır ölçer" cihazı tasarlanır. İsteyenlerin bu cihaz ile sabırlarını ölçturmeleri mümkündür. Ölçüm sonuçları düşük çıkanlara daha önceden hazırlanmış sabır reçeteleri verilir (bu reçete sabırlı olmak için tavsiyeler içerir). Pano "Dünya'daki sabır oranı, Türkiye sabırlı ülkeler arasında kaçınıcı?" gibi grafiklerle verilmiş sonuçlar da bulundurulur.
14. Son etkinlik ise "Kaybedilen Değerler" etkinliğidir. Panoda kaybettiğimiz Değerli kimselerin tanıtımı yapılır. Örneğin bir sanatçı olarak Barış Manço, bir siyasetçi olarak Turgut Özal gibi...

Şekil 11. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından hazırlanan değerler eğitimi zincir etkinlikleri planının ikinci sayfası (Planı hazırlayan katılımcı öğretmenden izin alınmıştır).



Şekil 12. Araştırma yapılan okulda, değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlik örneği, http://shyunusbaykal.meb.k12.tr/icerikler/degerler-egitimi-etkinliklerimiz-basliyor_313_8939.html, adresinden Ocak 2018'de alınmıştır.



Şekil 13. Araştırma yapılan okulda, değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen bir başka etkinlik örneği, http://shyunusbaykal.meb.k12.tr/icerikler/degerler-egitimi-etkinliklerimiz-basliyor_313_8939.html, adresinden Ocak 2018'de alınmıştır.



Şekil 14. Değerler eğitimi zincir etkinlikleri kapsamında, tüm okul öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve yöneticilerinin katıldığı ve ortaklaşa bir ürün meydana getirdikleri 'farklılıklarımız, zenginliklerimizdir' konulu etkinlik örneği, http://shyunusbaykal.meb.k12.tr/icerikler/degerler-egitimi-etkinliklerimiz-basliyor_313_8939.html, adresinden Ocak 2018'de alınmıştır.



Şekil 16. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin ürünlerinden oluşan resim sergilerinden bir başka örnek, http://shyunusbaykal.meb.k12.tr/icerikler/gelecegin-moda-tasarimcisi-irem-nur_3755_233.html, adresinden Şubat 2018'de alınmıştır.



Şekil 17. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından gerçekleştirilen uzay sergisinden bir örnek.



Şekil 18. Araştırma yapılan okulda, katılımcı bir öğretmen tarafından gerçekleştirilen uzay sergisinden bir başka örnek.



Şekil 20. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin farklı sportif faaliyetlerde kazandıkları bazı kupalar.



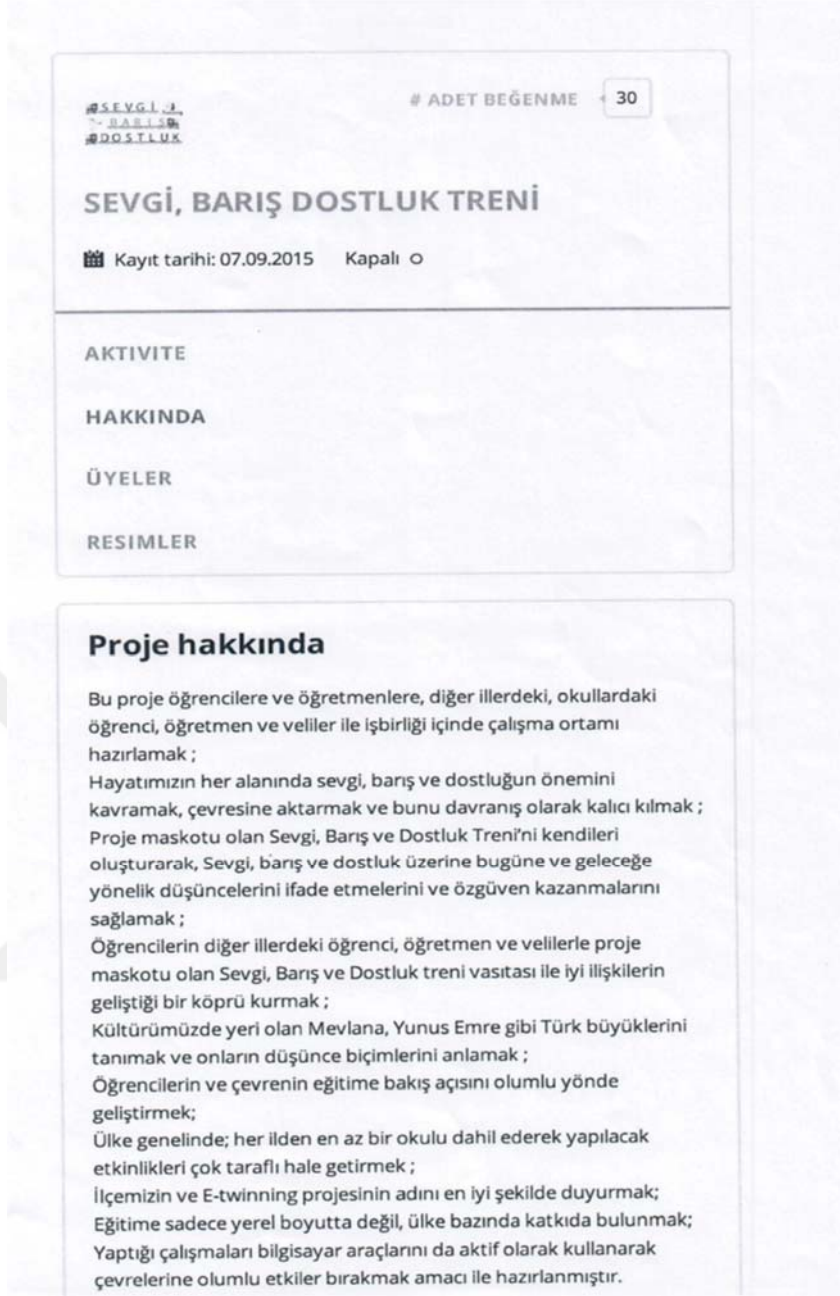
Şekil 21. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin çeşitli masa tenisi turnuvalarında kazandıkları kupalar.



Şekil 22. Araştırma yapılan okul öğrencilerinin masa tenisi turnuvalarından kazandıkları madalyaların bir grubu.



Şekil 23. Araştırma yapılan okulun stratejik plan kapak sayfası.



Şekil 24. Araştırma yapılan okulda, öğretmenler ile öğrencilerin birlikte hazırladıkları eTwinning projelerinden bir örnek.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Odunpazarı Şehit Yunus Baykal Ortaokulu Müdürlüğü
Sınıf – Şube Öğrenci Sayıları

Kesin Kayıt İşlemi Yapılmamış Öğrenci Sayıları:
Anasınıfı Aday Kayıt Sayısı 0

İkinci Sınıf Aday Kayıt Sayısı 0

Sınıf/Şube	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Sınıf Toplamı
Anasınıfı / A Şubesi	11	9	20
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	11	9	20
5. Sınıf / A Şubesi	13	10	23
5. Sınıf / B Şubesi	12	10	22
5. Sınıf / C Şubesi	11	11	22
5. Sınıf / D Şubesi	13	10	23
5. Sınıf / E Şubesi	14	9	23
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	63	50	113
6. Sınıf / A Şubesi	7	9	16
6. Sınıf / B Şubesi	11	9	20
6. Sınıf / C Şubesi	8	9	17
6. Sınıf / D Şubesi	10	8	18
6. Sınıf / E Şubesi	10	10	20
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	46	45	91
7. Sınıf / A Şubesi	8	10	18
7. Sınıf / B Şubesi	9	11	20
7. Sınıf / C Şubesi	10	12	22
7. Sınıf / D Şubesi	8	14	22
7. Sınıf / E Şubesi	9	11	20
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	44	58	102
8. Sınıf / A Şubesi	11	9	20
8. Sınıf / B Şubesi	10	9	19
8. Sınıf / C Şubesi	11	8	19
8. Sınıf / D Şubesi	10	9	19
8. Sınıf / E Şubesi	11	9	20
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	53	44	97
Toplamlar:	217	206	423



Şekil 25. Araştırma yapılan okulun, 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi öğrenci sayısı (toplam 423 öğrenci).

T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ Odunpazarı Şehit Yunus Baykal Ortaokulu Müdürlüğü Sınıf - Şube Öğrenci Sayıları			
Kırsal Kayıt İşlemi Yapılan Öğrenci Sayıları:			
Anasınıfı Aday Kayıt Sayısı: 1		İlkinci Sınıf Aday Kayıt Sayısı: 0	
Sınıf/Şube	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Sınıf Toplamı
5. Sınıf / A Şubesi	16	18	34
5. Sınıf / B Şubesi	18	16	34
5. Sınıf / C Şubesi	16	18	34
5. Sınıf / D Şubesi	17	17	34
5. Sınıf / E Şubesi	18	16	34
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	85	85	170
6. Sınıf / A Şubesi	19	15	34
6. Sınıf / B Şubesi	16	17	33
6. Sınıf / C Şubesi	18	15	33
6. Sınıf / D Şubesi	17	17	34
6. Sınıf / E Şubesi	18	14	32
6. Sınıf / F Şubesi	17	17	34
6. Sınıf / G Şubesi	17	16	33
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	122	111	233
7. Sınıf / A Şubesi	11	15	26
7. Sınıf / B Şubesi	14	14	28
7. Sınıf / C Şubesi	12	14	26
7. Sınıf / D Şubesi	15	11	26
7. Sınıf / E Şubesi	16	11	27
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	68	65	133
8. Sınıf / A Şubesi	12	13	25
8. Sınıf / B Şubesi	13	12	25
8. Sınıf / C Şubesi	15	10	25
8. Sınıf / D Şubesi	13	12	25
SINIF GENELİNDE TOPLAM:	53	47	100
Toplamlar :	328	308	636

Şekil 26. Araştırma yapılan okulun, 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi öğrenci sayısı (toplam 636 öğrenci).

EK-B: Görüşme Formu

Amaç

Bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının bir ortaokuldaki varlığının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarılmasının istenilmesi, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Merhaba, adım Didem ORTACALAR. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlere ve yöneticilere göre bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekanın boyutlarının bir ortaokuldaki varlığının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmaktayım.

Bu konuda, sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede verilen bilgilerin sadece bu araştırma için kullanılacağını belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ne de yöneticiler görüşmede konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz maskelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzin vererseniz, elektronik (dijital) ses kayıt cihazıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonunda, istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdi, izin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulunuzda etik değerleri yansıtan ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

Sonda:

Adalet (Tarafsızlık, doğruluk, dürüstlük)

Kişilere Saygı (Zorbalık)

Aidiyetlik (Yeteneği, dili, kültürel kökenine bakmaksızın eşitlik, adil olma)

Haklar ve sorumluluklar (Öğrenme ve öğretme hakkında öğrenciler dinleniyor mu?)

(Öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşleri alınıyor mu?)

2a. Okulunuzda tinsel (ruhsal) değerleri geliştirmek için yapılan etkinlikler nelerdir?

Sonda:

Okulunuzda öğrencilerin kendilerini tanımaları ve inandığı şeyi savunmaları için onları harekete geçirici, cesaretlendirici ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?

2b. Okulunuzda öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve hayal gücünü kullanmaya teşvik edecek ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

2c. Okulunuzda öğrencileri benmerkezciliğin ötesine geçirmeyi amaçlayan ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

2d. Okulunuzda her öğrencinin değerli ve önemli olduğunu fark ettirmek için yapılan etkinlikler nelerdir?

Sonda:

Okulunuzda öğrencilere güvenli bir çevre geliştirmek için meslektaşlarınızla ya da üçüncü kişilerle ortaklaşa yapılan etkinlikler nelerdir (oyun alanı vb.)?

2e. Okulunuzda öğrenci, öğretmen ve personel arasındaki dayanışma ve bağlılığı geliştirici etkinlikler nelerdir?

3a. Okulunuzdaki öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin mutlu ve üzgün olaylarını hatırlama üzerine yaptığınız etkinlikler var mıdır? Evet ise nelerdir?

3b. Okulunuz, bölgedeki diğer okullarla ve yerel yönetimlerle işbirliği ve dayanışma içinde midir? Evet ise hangi konularda?

3c. Yakın gelecekte eğitim sektörü ve okullar üzerinde yapılabilecek değişiklikler hakkında neler düşünüyorsunuz?

3d. Okulunuzun daha küresel çapta yapılan uygulamaları ve içerikleri görmesine imkan tanıyan etkinlikleriniz/projeleriniz nelerdir?

4a. Okulun idare ve personeliyle birlikte geliştirdiği vizyon ifadesini açıklar mısınız?

Alternatif:

Öğretmenler ve yöneticiler okulun geleceğini düşünmek ve gelecekte başarılı olması için gerekli prosedürleri geliştirmekte midir?

4b. Geliştirilen prosedürler, okul ve sınıf düzeyinde öğrenme ve öğretme arasında doğrudan bağlantı sağlamak için kullanılmakta mıdır?

4c. Geliştirilen prosedürlerin sınıf, okul ve ana bölümler düzeyinde yönetim ayarlamaları yapılmakta mıdır?

4d. Geliştirilen prosedürlerin uygulanmasında öğretmenler olarak sizlerin rol ve sorumlulukları nelerdir?

4e. Okulunuzda öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmesi ile ilgili okul içindeki ya da okul dışındaki uzmanlardan ya da fikirlerden yararlanılmakta mıdır?

Sonda:

Evet ise ne sıklıkla, hangi kapsamda, örnek/örnekler verir misiniz?

5a. Bulunduğunuz okulun hangi yeterliliklere sahip olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

Açık iletişim, liderlik becerileri, motivasyon, empati, kendinin farkında olma vb.

5b. Öğretmen olarak mesleğinizin bazı dönemlerinde özeleştiri yaptığınız ya da size yöneltilen olumlu/olumsuz eleştiriler karşısında yeteneklerinizi gerçekçi bir biçimde değerlendirdiğiniz oldu mu? Örnek/örnekler verir misiniz?

5c. Okulunuzda ciddi sorunlar yaşayan öğrenciler ve meslektaşlarınız olduğunda neler yaparsınız?

5d. Okulunuzda öğretmenlerin yöneticilere, yöneticilerin öğretmenlere, öğretmenlerin öğretmenlere yönelik davranışları ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Sonda:

Okulunuzda etkili takım kurma ve takım çalışması yapıldığını düşünüyor musunuz?

5e. Duygusal okuryazarlığı geliştirmek için ne tür etkinlikler ya da stratejiler kullanılmaktadır?

Sonda:

Kendini tanımak, duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirebilmek, başkalarının duyguların anlamak ve ilişkileri yürütebilmek.

6a. Okulunuzdaki ya da diğer okullardaki öğretmenler, birbirlerinden öğrenmek için ne tür etkinlikler ya da bağlantılar yapmaktadırlar?

6b. Okulunuzun saptadığı amaçlara yönelik olarak meslektaşlarınızla dayanışma içinde olduğunuzu düşündüğünüz etkinlikler nelerdir?

6c. Okulunuzu diğer okullardan farklı kılan bilgiler yaratılmakta mıdır (Varsa nelerdir)?

6d. Okulunuzda meslektaşlarınız öğrenme ve öğretimde neyin çalışıp, neyin çalışmadığı hakkında değerlendirme ve denemeler yapmada diğer okullara göre öncü müdür?

6e. Okulunuzda mesleki olarak dışlanan öğretmenler var mıdır?

Sonda:

Mesleki olarak dışlanan öğretmenler varsa, bunun üstesinden gelmek için neler yapılmaktadır?

7a. Okulunuzda alınan kararları ve yapılan seçimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

Kararların ve seçimlerin hızlıca alındığını mı düşünüyorsunuz?

Kararların ve seçimlerin, okul idare ve personeliyle birlikte kritik edilerek, birlikte öğrenilerek, daha yavaş ve daha derinlemesine düşünülerek alındığını mı düşünüyorsunuz?

7b. Okulunuzda hem öğrencilerin başarısı ve ilerlemesi, hem sınıf başarısı, hem de okulun başarısını ve kalitesini geliştirme üzerine toplantılar ve değerlendirme etkinlikleri yapılmakta mıdır? Yapılmakta ise nelerdir?

7c. Okulunuzda hem öğrencileri hem de diğer meslektaşlarınızı güdüleyici, dönüt alıcı ve dönüt verici ve yapılan uygulamalardan herkesi haberdar edici etkinlikler yapılmakta mıdır?

Sonda:

Gelecek planlar üzerinde dönüt alıcı ve dönüt verici etkinlikler yapılmakta mıdır (Varsa nelerdir)?

Okulunuzda yapılan tüm etkinliklerin sonuçlarından, örgütte çalışan herkes haberdar edilmekte midir?

7d. Okulunuzda öğrencilerin öğrenmesine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme türleri nelerdir?

Sonda:

Durum muhasebesine dönük değerlendirme yapılmakta mıdır?

Bıçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmakta mıdır?

Her iki değerlendirme türü de birlikte kullanılmakta mıdır?

8a. Okulunuzda öğrenme ve öğretimin kalitesini artırmak ve okulunuzu yaşayan bir örgüt haline getirmek amacıyla tasarlanmış bir program geliştirme etkinliği yapılmakta mıdır?

8b. Okulunuzda değişen zamana bağlı olarak ortaya çıkan ve öğrencilerin ihtiyacı olan yeni öğrenmelere karşılık gelen yeni vizyon ve amaçlar belirlenmekte midir?

8c. Okulunuzdaki öğrencilerin öğrenme tercihleri ve öğrenme geçmişleri hakkında bilgi edinilmekte midir?

Sonda:

Toplanılan bilgilerin öğretimde nasıl kullanıldığına ilişkin örnek/örnekler veriniz.

8d. Dersine girdiğiniz sınıfınız, öğrenmelerini zenginleştirme ve canlandırma amacıyla diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin inceleme ve gözlem yapmalarına açık mıdır?

8e. Öğrencilerinizin öğrenmesi için risk almalarını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini destekleyici etkinlikler olarak neler yapıyorsunuz?

9a. Okulunuzda yenilik ve dönüşümü engelleyici kökleşmiş varsayımlar, tavırlar ve inançlar nelerdir?

Sonda:

Sizce çocuklar “eksiktir, kusurludur” ve okullar onları düzeltir mi?

Sizce öğrenme vücudun tümünde mi yoksa kafada mı meydana gelir?

Sizce herkes aynı şekilde mi öğrenir?

Sizce çocuklar zeki çocuklar ve aptal çocuklar olarak ayrılır mı?

Sizce okulların denetimi müfettişler tarafından mı yapılmalıdır?

Sizce bilgi keskin bir biçimde birbirinden ayrılmalı mıdır (Örneğin, edebiyat, sanat ve beşeri bilimler matematikten, biyoloji ve yer bilimi de tarih, coğrafya ve psikolojiden ayrılmalı mıdır)?

Sizce öğrenme sınıfta mı çevrenizdeki dünyada mı gerçekleşir (Oyun alanları, ev, tiyatro, internet, facebook gibi sosyal medya, spor takımları, sokaklar gibi)?

Sizce öğretmenlerin cevapları sorgulanamaz olduğundan dolayı öğrencilerin sahip olduğu bilgiler yetersiz mi?

Sizce rekabet mi yoksa işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri mi öğrenmeyi hızlandırır?

9b. Okulunuzdaki sınıflar öğretmen merkezli mi, öğrenen merkezli midir?

Sonda:

Okulunuzda bir sınıfa giren tüm öğretmenler, sınıf içi etkinlikler ve öğrenci başarısı üzerinde birbiriyle etkileşimde bulunmakta mıdır (Evet ise nelerdir)?

9c. Zamanın ve çevrenin ihtiyaçlarına göre okulunuz, kendi kendini yenilemek ve düzenlemek için ne tür etkinliklere ve çabalara girişmektedir?

9d. Okulunuzdaki öğretmenler, hem kendi aralarında hem de diğer okullardaki öğretmenlerle bağlantı halinde midir?

Sonda:

Evet ise hangi konularda ve ne sıklıkla?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür eder, iyi günler dilerim.



EK-C: Gözlem Formu

Amaç

Bu gözlemin amacı, okulun fiziksel, biçimsel, sosyal, yapılan etkinlikler özelliklerinin, bir zeki okulu oluşturan dokuz zekanın ve her bir zekaya ait zeka boyutlarının varlığına katkılarını betimlemektir.

Araştırma Soruları

1. Araştırma yürütülen okul, nasıl bir fiziksel çevrede bulunmaktadır?
2. Araştırma yürütülen okulda öğretmenlerin kendi aralarında ve de öğretmenler ile yöneticiler arasında nasıl bir iletişim vardır?
3. Araştırma yürütülen okulda öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki iletişim nasıldır?
4. Araştırma yürütülen okulda ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
5. Araştırma yürütülen okulda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal tepkileri nasıldır?

Veri Toplama

Şehit Yunus Baykal Ortaokulu öğretmenleri ve yöneticilerinin çalışma ortamı içerisindeki etkileşimi, çalışma sırasındaki davranışları ve öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla, yöneticilerle ve öğrencilerle olan iletişim biçimleri gözlenmiştir. Elektronik (dijital) üst düzey kalitede ses kaydı, fotoğraflar ve video çekimleri yapılması yanı sıra, elle not tutularak da önemli veriler kaydedilmiştir. Araştırma verileri çalışma ortamının 4 boyutu çerçevesinde toplanmıştır.

1. Okul ortamının fiziksel yapısı
2. Okul ortamının biçimsel yapısı
3. Okul ortamının sosyal boyutu
4. Okul ortamında yapılan etkinlikler

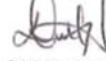
EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

05/06/2018



Didem ORTACALAR

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/05/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Bir Ortaokulun Zeki Okul Özelliklerinin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Durum Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özeller, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/05/2018	187	323402	05/06/2018	%0	958470629

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Didem ORTACALAR

Öğrenci No.: N12225766

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Prof. Dr. Berrin BURGAZ

EK-E: Thesis Originality Report

03/05/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title : Evaluation of Intelligent School Characteristics of a Secondary School According to Teacher and Administrative Views: A Case Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/05/2018	187	323402	05/06 /2018	%0	958470629

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Didem ORTACALAR
Student No.: N12225766
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economy
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Berrin BURGAZ



EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ✕ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 36 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11 /09 /2018

Didem ORTACALAR

Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

