



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

OKUL KÜLTÜRÜNÜN GÜÇLÜ VE ZAYIF KÜLTÜREL ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

EXAMINING SCHOOL CULTURE IN TERMS OF STRONG AND WEAK CULTURAL FEATURES

Nezahat Güçlü*
Kamil Yıldırım**
Elif Daşçı***

*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nguclu@gazi.edu.tr.

**Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kamilyildirim1@gmail.com.

*** Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, elifdasci89@gmail.com.

Özet: Bu çalışmanın amacı, okulların güçlü ve zayıf kültürel özelliklerini incelemektir. Alanyazında, güçlü kültürel özellikler, üyelerin çoğunun üzerinde uyum sergilediği unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Zayıf kültürel özellikler ise üyelerin tercihlerindeki uyumsuzluk olarak belirtilmektedir. Bu iki yaklaşımın uygulamadaki yansıması *uyum* ve *alt kültür* şeklinde ortaya çıkmaktadır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen *Okul Kültürü Ölçeği* kullanılmıştır. Tabakalı ve tesadüfi örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada Aksaray il merkezinde bulunan toplam 51 okuldan 912 öğretmene anket uygulanmıştır. Veriler, tanımlayıcı istatistikler ve açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Çalışma sonunda toplam 44 maddeden 17 madde güçlü kültürel özellik; 5 madde ise zayıf kültürel özellik olarak belirlenmiştir. Bulgular, Türk okullarında uyum yaklaşımının baskın olduğunu desteklemektedir. Güçlü kültürel özelliklerin faktör yapısı 4 başlık altında sınıflandırılmıştır: *Öğrenci odaklılık*, *mesleki gelişim*, *sorumlulukları yerine getirme* ve *okulun misyonunu gerçekleştirme*. Zayıf kültürel özellikler ise *semboller* ve *kahramanlara* ilişkin özelliklerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, Güçlü özellikler, Uyum yaklaşımı, Öğretmen.

¹ 14th International Teacher Education for Sustainable Development, Culture and Education Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Abstract: The main aim of this study is to examine the strong and weak cultural features of schools. Literature has defined strong cultural features as the most of the school members agree on; conversely, weak cultural features are described as the members indicate disagreement on. Operational description of these approaches are harmoniousness and fragmentation, respectively (Hofstede, Hofstede and Minkov, 2010). In this study, School Culture Measurement, developed by researchers, was used as data collecting instrument. Using stratify and random sampling techniques, 912 teachers from 51 schools in Aksaray Province, located in Capadocia region in Anatolia, participated in this research. Data were analyzed through descriptive statistics and exploratory factor analysis. At the end of the study 17 features out of 44 were identified as strong cultural features, whereas, 5 features were determined as weak cultural features. Results supports that the approach of harmonious culture is dominant in Turkish schools. The factorial structures of strong cultural features were classified under 4 titles namely *being student oriented, professional development, fulfilling the responsibilities* and *working towards school's mission*. Weak cultural features are belonged to *symbols and heroes*.

Keywords: School culture, Strong features, The approach of harmoniousness, Teachers.

Giriş

Kültür, bir grubun yaşam şeklini ifade eden, onları diğerlerinden ayıran karmaşık bir kavramdır. Gruplar arası etkileşimler ortak noktaları desteklemesine karşın, grubun korumayı başardığı özellikleri, üyeler aracılığı ile geleceğe taşınır (Benedict, 1960; Dikeçligil, 1994; Güçlü, 2014; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Peterson ve Deal, 1998; Sargut, 2001; Smith, 2001). Üstlendikleri işlevlere göre farklı kültürel özellikler taşıyan örgütlerde (Schein, 2010) kültürün yapısı ve kapsamını; örgütün amaçları ve hedefleri, karar alma süreçleri, gücün kaynağı, örgütteki işler ve görevler, örgütteki ilişkiler ve iletişim ağları ve örgütün bulunduğu çevrenin yapısı oluşturmaktadır (Cameron ve Quinn, 2011; Chang ve Lin, 2007; Deal ve Kenndy, 2000; Harrison, 1972; Schneider, 1999).

Eğitim örgütleri olarak okullar, yasal olarak düzenlenmiş belirli kurumsal işleyişe uygun çalıştıklarından rekabete dayalı ticari örgütlerden farklılaşmaktadırlar (Karataş, 2009). Kamu okullarında çalışanların davranışlarını ve ilişkilerini düzenleyen, denetleyen normlar sistemini oluşturan bir kurumsallaşma söz konusudur. Kurumsallaşma ise standartlaşmış kurallara bağlı işleyişi temsil etmektedir (Parsons, 1991). Okulların kurumsallaşmaya bağlı normatif yönü üzerinde üst sistemlerin belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Bursalioğlu, 2000; Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Okullardaki faaliyetlerin odağında, eğitim-öğretim etkinlikleri ile öğretmenlerin görev ve rolleri yer almaktadır (Kent, 2005). Eğitim-öğretim etkinlikleri, okulun birçok boyutuna yansır. Bina donanımları, törenler, standartlar, davranış kalıpları, uğruna çaba harcanan ve olması istenilenler, öğretmenlerin duygu, inanç ve düşünce sistemlerine yansımaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Her okul, çevresindeki toplum kültüründen etkilenmektedir (Halpin ve Craft, 1963). Okulların kültürel örüntüsü, büyük ölçüde parçası oldukları üst sistem, okul çalışanları ve içinde buldukları yakın çevrenin etkileşiminin bir fonksiyonudur (Buluç, 2013; Güçlü, 2014; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Şişman, 2011). Ayrıca, yakın çevrenin, okuldaki temsilcileri aracılığı ile okul kültürünü biçimlendirme potansiyeli bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Örgüt üyeleri arasında uyum ve ortak noktaların varlığı, kendi içindeki bütünlüğüne ve gücüne işaret etmektedir. Güçlü bir örgüt kültürü, örgüt üyeleri arasında kültürel öğelerin paylaşılma ve sahiplenilme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Hofstede vd., 2010; Hoy ve Miskel, 2012). İlgili alanyazında, güçlü kültürün, homojen kültür olarak da nitelendirildiği ve her ikisinin de katılımcıların büyük çoğunluğunun tercihi temel alınarak ölçüldüğü görülmektedir. Zayıf kültür ise heterojenlikle nitelendirilmekte ve aynı birimde çalışanların tepkilerindeki varyans büyüklüğü ile ölçülmektedir (Handy ve Aitken, 1986; Hofstede, Hofstede ve Minkov; 2010). Heterojenlik, Sato ve Kleinsasser (2004) tarafından, belirsizlik olarak nitelendirilmiştir. Onlara göre, belirsiz veya zayıf okul kültüründe işbirliği sınırlıdır. Öğretmenler birbirlerinden kopuk halde çalışırlar. Böyle bir okulda öğretmenler arası etkileşim ve öğretmen-öğrenci etkileşimi de sınırlıdır. Zayıf kültür, üyeler arası bağın gevşekliğine, ortak noktaların azlığına işaret etmektedir (Güçlü, 2014; Kuru, 2005).

Farklılaştırıcı (fragmental) bakış açısı, örgütteki kültürün belirsizliğine, zayıflığına odaklanmakta, örgütlerin çeşitli alt kültürlerden oluştuğunu öne sürmektedir. Bu alt kültürler arasında uyumsuzluk ve çatışma da olabilmektedir. (Stoll ve Fink, 1996; Şişman, 2011). Uyumsuzluk ve çatışmanın egemen olduğu bir kültürde ise amaç birliğinin olmadığı, başkalarını suçlamaların ve düşmanca ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir (Deal ve Peterson, 1999; Glover ve Coleman, 2005; Hopkins, 2000). Bu duruma yol açan temel faktörler olarak, okul üzerindeki sosyopolitik etkiler, yerel paydaşların etkileri, okuldaki farklı liderlik stilleri ve okul çalışanlarının farklı kişilik özellikleri sıralanmaktadır (Glover ve Coleman, 2005; Stoll ve Fink, 1996).

Okul kültürüne farklılaştırıcı bakış açısının aksine, uyumu, işbirliğini ve kurumsallaşmayı öne çıkaran bütünleştirici bakış açısı, örgütü uyumlu bir aile olarak görmekte ve kültürel öğeler arasındaki uyuma odaklanmaktadır (Şişman, 2011). Kent'e (2005) göre, alt kültürler yerine güçlü egemen bir kültüre sahip okullardaki akademik başarı, hedefli çalışma ve uyumu sağlayıcı cezalandırma, okulun üyelerini uyumlu harekete zorlamaktadır. Uyum ve amaç odaklılık Angus, Prater ve Busch (2009) tarafından da güçlü kültür faktörleri olarak ifade edilmektedir. Anderman, Belzer ve Smith'in (1991) çalışması da bu bulguları destekler niteliktedir. Onlara göre, güçlü okul kültüründe uyum vardır fakat bu zorlayıcı değil, kendiliğinden oluşmaktadır. Buck ve arkadaşları (1992) okuldaki baskın kültürün, öğretmen

davranışlarını etkilediğini, yeni gelenlerin de egemen kültüre uyum sağlamaya yöneldiklerini ifade etmektedirler.

Bir okulda olumlu kültürel öğeler güçlü olabileceği gibi olumsuz kültürel öğeler de güçlü olabilmektedir (Angus, Prater ve Busch, 2009; Çelikten, 2008; Güçlü, 2014; Şişman, 2011; Kuru, 2005). Örgütlerde, yaygın biçimde karşılaşılan ve olumlu olarak nitelenen kültürel özellikler, O'Reilly (1991) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: Örgütte hoşgörü ortamı vardır. Çalışanlar arasında arkadaşlık ilişkileri teşvik edilir. Çalışanlar arasında karşılıklı güven, dostluk, uyum ve ahenk vardır. Örgütte adil bir ödül ceza sistemi vardır. Çalışanın performansı ve işindeki becerisine bağlı ödüllendirme yapılır. Örgütte yapılan işler, örgütün amaçlarına hizmet eder. Biçimsel kurallardan çok ulaşılan sonuçlar önemlidir. Yönetim, çalışanların yaratıcı olmaları, mesleki gelişimi ve başarılı olmaları yönünde onları teşvik eder ve destekler. Örgütte değişim ve gelenek; otorite ve özerklik arasında bir denge kurulmuştur. Risk alma ve risk üstlenme teşvik edilir. Örgüt üyeleri arasında yarışma ve işbirliği arasında bir denge vardır. Çalışanlar, sorumluluk üstlenmekten kaçmazlar. Yakından denetim yerine uzaktan denetim uygulanır. Yazılı kurallardan çok yazılı olmayan kurallara önem verilir.

Türkiye’de okul kültürüyle ilgili araştırma sayısında son zamanlarda artış görülmektedir. Araştırmalar çoğunlukla ilköğretim düzeyinde öğretmen algılarına dayalı, nicel veri analizi ile gerçekleştirilen ve ağırlıklı olarak faktör analizi ile kültürel sınıflamalar üretilen çalışmalardır. Okul kültürü üzerine yapılan çalışmalar arasında doğrudan güçlü ve zayıf kültürel özelliklerin belirlenmesine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu anlamda en yakın çalışma Seki (2004) ve Demirtaş (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların en yüksek ve en düşük katılım sergiledikleri faktörler dikkate alındığında okullarda en güçlü kültürel özellik *işbirliği* olarak belirmektedir (Aslan, Özer ve Bakır Ağiroğlu, 2009; Çelik, 2002; Şahin, 2010; Şahin-Fırat, 2007; Şişman, 1994). Oysa Demirtaş (2010) okullarda *mesleki işbirliğinin* zayıf olduğunu bulmuştur. Güçlü olarak beliren diğer özellikler *gelişime açıklık* (Demirtaş, 2010; Şahin, 2010; Şişman, 1994), *güven* (Aslan vd., 2009; Çelik, 2002; Şahin-Fırat, 2007) ve *ortak amaçlar* (Aslan vd., 2009; Demirtaş, 2010; Seki, 2004) şeklinde sıralanmaktadır. En zayıf kültürel özellik ise *takdir ve ödüllendirme* (Demirtaş, 2010; Yavuz ve Yılmaz, 2012). *Katılımcılık* (Şahin-Fırat, 2007) ve *sevgi-saygı* (Aslan vd., 2009) ise işbirliğinde olduğu gibi araştırmalar arasında bir uzlaşma sergilenmemesine rağmen güçlü kültürel özellikler olarak belirmektedir. Araştırma sonuçlarında dikkat çekici zayıf kültürel özellikler ise *hoşgörü* (Şişman, 1994), *yardımlaşma* (Terzi, 1999), *birlik ve beraberlik* (Yavuz ve Yılmaz, 2012) olarak sıralanmaktadır. Bazı kültürel özelliklerde ise araştırma sonuçları çelişmektedir. Örneğin Terzi (1999) *yakın ilişki* özelliğini zayıf olarak belirlemiş iken Şahin-Fırat (2007) güçlü özellik olarak tespit etmiştir. Benzer bir durum, *uzlaşma* ve *destek* konusunda da görülmektedir. Şişman (1994) *uzlaşmayı* güçlü kültürel özellik olarak; Yavuz ve Yılmaz (2012) ise zayıf kültürel özellik olarak bulmuştur. Şahin-Fırat (2007) *desteği* güçlü kültürel özellik olarak saptarken Demirtaş (2010) zayıf kültürel özellik olarak belirlemiştir.

İlgili alanyazında tespit edilen çalışmalar, güçlü okul kültürü önermesini sorgulanır hale getirmektedir. Okullarda uyuma yönelten faktörler sebebiyle güçlü kültürel özelliklerin daha baskın olduğunu savunan yaklaşıma karşılık, okulların etkileşim halinde olduğu farklı çevrelerin okula yansıyan alt grupları sebebiyle zayıf kültürün daha yaygın olduğunu savunan görüşü test etmeye gereksinim duyulmaktadır. Alanyazın taraması, okul kültürünü güçlü ve zayıf kültür yaklaşımları açısından inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Aynı zamanda okullarda nelere önem verildiği nelere önem verilmediği belirlenerek okulun işleyişinde sorun oluşturabilecek unsurlara da işaret edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okulların güçlü ve zayıf kültürel özelliklerini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorular cevaplandırılmaktadır: *i)* okullarda güçlü kültürel özellikler hangileridir? *ii)* okullarda zayıf kültürel özellikler hangileridir? *iii)* okullarda güçlü kültür-zayıf kültür yaklaşımlarından hangisi daha baskındır?

Yöntem

Bu araştırma, alanyazına dayalı kavramsal modellerin test edildiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Çalışmada nicel veri toplama ve analiz tekniklerinden yararlanılması tercih edilmiştir. Çünkü kültür, tek tek insanlara değil gruplara atfedilmektedir. Özellikle güçlü okul kültürü betimlemesi çok sayıda okul çalışanının ortak algısını temel almayı gerektirmektedir. Kültür, inanç, varsayım gibi unsurlara ilişkin bireysel algı ifadelerinin birleştirilmesi (aggregation) ile ölçülebilmektedir (Van Houtte ve Van Maelle, 2011).

Örneklem

Çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, tabakalı ve tesadüfi örneklem alma yöntemine göre belirlenmiştir. Öncelikle tabakalı örnekleme yöntemi uygulanarak Aksaray ili şehir merkezindeki resmi örgün öğretim kurumları okul türlerine göre ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi (fen ve sosyal bilimler dâhil) ve meslek/mesleki teknik lise (imam hatip liseleri dâhil) olarak gruplanmıştır. Gruplama sonrası her kümeyi temsil edecek oranda (% 35) okul eşit olasılıklı seçme (random) yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014; Christensen vd., 2015; Şenol, 2012). Belirlenen okullardaki öğretmenlerin tamamı örnekleme alınmıştır. Böylece 51 okuldan toplam 912 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Ön değerlendirme sonucu uygun olmayan ölçeklerin elenmesiyle, 50 okuldan toplam 823 öğretmene ait veri analize alınmıştır. Demografik bilgileri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.

Katılımcı Özellikleri	f/%1	2	3	4	5	6	7	Toplam	
Cinsiyeti	F	384	439	-	-	-	-	823	
1: Kadın 2: Erkek	%	46.7	53.3	-	-	-	-	100	
Toplam kıdemi (yıl)	F	21	18	70	157	191	215	823	
1: İlk 2: 1-2 3: 3-5 4: 6-10 5: 11-15 6: 16-20 7: 21⁺	%	2.6	2.2	8.5	19.1	23.2	26.1	18.3	
Bu okuldaki kıdemi (yıl)	F	158	153	236	168	65	25	18	823
1: İlk 2: 1-2 3: 3-5 4: 6-10 5: 11-15 6: 16-20 7: 21⁺	%	19.2	18.6	28.7	20.4	7.9	3.0	2.2	
Öğrenim düzeyi	F	37	720	65	1	-	-	-	823
1:Önlisans 2: Lisans 3:Yükseklisans 4:Doktora	%	4.5	87.5	7.9	0.1	-	-	-	
Okulun türü	F	336	226	127	134	-	-	-	823
1:İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Anadolu, Fen ve Sosyal Bil. 4: Meslek Lisesi	%	40.8	27.5	15.4	16.3	-	-	-	
Okulun büyüklüğü (öğretmen sayısı)*	F	159	293	371	-	-	-	-	823
1:Küçük 2:Orta 3:Büyük	%	19.3	35.6	45.1	-	-	-	-	
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi**	F	383	429	11	-	-	-	-	823
1:Alt 2:Orta 3:Üst	%	46.4	52.1	1.3	-	-	-	-	

*Öğretmen sayısına göre 5-16 arası, küçük; 17-28 arası, orta; 29 ve üstü büyük okul olarak kabul edilmiştir.

**Öğretmen algılarına göre sınıflarındaki öğrencilerin velilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri temel alınmıştır.

Tablo 1'e göre öğretmenler, cinsiyete göre dengeli bir dağılıma sahiptir. Öğretmenlerin %13.3'ünün henüz mesleğin başında (1-5 yıl); yaklaşık yarısının (%44.4) oldukça deneyimli (16 yıl ve üstü) olduğu görülmektedir. Halen görev yaptıkları okulda ilk yılını çalışmakta olanların oranı % 19.3 iken öğretmenlerin neredeyse üçte biri 6 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu durum çalışılan konu açısından anlamlıdır. Çünkü okul kültürü

belirli bir ortak geçmişe sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerden %19.3'ü küçük okullarda, %45.1'i büyük okullarda çalıştığını bildirmektedir. Görev yapılan okullardaki öğrencilerin yarısından çoğu orta düzey sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmekte; %46.4'ü ise alt sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 44 maddeden oluşan *Okul Kültürü Ölçeği* kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonucu belirlenen 140 maddelik soru havuzundan uzman görüşleri ve deneme uygulaması sonrasında psikometrik testleri yapılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=.95$ bulunmuştur. Ölçek formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm bireysel ve kurumsal özelliklere ilişkindir. İkinci bölüm ise okul kültürüne ilişkin katılımcıların algılarını saptamaya yöneliktir. Ölçek dördümlük likert tipinde 1 (en düşük yaşanma düzeyi olarak neredeyse hiç) ile 4 (en sık yaşanma düzeyi olarak her zaman) arasında derecelendirilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ise 1.00-1.74 arası 1 (Neredeyse hiç), 1.75-2.49 arası 2 (Ara sıra), 2.50-3.24 arası 3 (Sık sık) ve 3.25-4.00 arası 4 (Her zaman) olarak dikkate alınmıştır.

Anketler, öğretmenlerin gerçek çalışma ortamlarında uygulanmıştır. Uygulama öncesi okul yönetiminin izni alınmış, teneffüs saatinde öğretmenler odasında ön açıklama yapılarak formların doldurulması istenmiştir. Bir formun doldurulması ortalama 25 dakika sürmektedir. Veri toplama araçlarının büyük bölümü araştırmacıların gözetiminde doldurulmuş ancak o an tamamlayamayan veya zamanı olmadığı için sonradan dolduran öğretmenler formlarını okul yönetimlerine bırakmışlardır.

Verilerin Analizi

Analiz öncesinde veriler analize hazırlanmıştır. Deneme uygulamasında yönerge kurallarına uygun olmayan doldurulmuş formların elenmesinin ardından toplam 825 katılımcıya ait formun veri girişi yapılmıştır. Veri girişlerinde her bir anket formuna numara verilmiştir. Veri girişinin tamamlanmasının ardından uç değer, kayıp değer ve yinelenen (duplicate) katılımcı verileri açısından veriler incelenmiştir. Uç değer kontrolünde, frekans analizine bağlı tespit edilen uç değerler anket kodlarından yararlanılarak orijinaleri ile karşılaştırılmış ve yanlış veri girişleri (Örneğin 4 girilmesi gereken yere 44 girilmiş olması) düzeltilmiştir. Kayıp verilerin oranı her bir seri için % 5'i geçmediği görülmüş, kayıp veriler seri ortalamaları ile değiştirilmiştir. Yineleme analizi, 3 katılımcıya ait verilerin aynı olduğunu göstermiştir. Bunlardan biri

korunarak geri kalanlar veri setinden silinmiştir. Toplam 823 katılımcıya ait veri, analize alınmıştır.

Verilerin analizinde tanımlayıcı (\bar{X} , S, çeyrek sapma) istatistikler ve açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güçlü ve zayıf okul kültürü özelliklerini birbirinden ayırt ederken beş aşamalı bir yol izlenmiştir.

(i) İlk aşamada standart sapma değerlerine göre küçükten büyüğe doğru maddeler sıralanmıştır.

(ii) Standart sapma değerlerinden en küçük ve en büyük değer arasındaki fark hesaplanmış ve bu değer dikkate alınarak maddeler dört gruba ayrılmıştır.

(iii) Benzeşikliği en yüksek % 25'lik dilime giren maddeler ile benzeşikliği en düşük %25'lik dilime giren maddeler belirlenmiştir.

(iv) Her iki gruptaki maddeler kendi içinde bu kez ortalamalarına göre en yüksek değerden en düşük değere göre sıralanmıştır.

(v) Son aşamada güçlü ve zayıf kültürel özelliklerin kendi içindeki yapılarını ortaya koyabilmek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu aşamada yapılan faktör analizine ölçme aracındaki maddelerin tamamı değil yalnızca güçlü ve zayıf kültürel özellik sınıflamasına dâhil olan maddeler alınmıştır.

Faktör analizinde verilerin analize uygun olduğu kontrol edilerek (KMO testi .95, Bartlett Küresellik Testi anlamlı $p=.000$) temel bileşenler yöntemi ile özdeğeri 1 ve üstü faktörler Varimax döndürme tekniği ile belirlenmiş; .30'un altı gölgelemiştir. Açıklanan varyans 66.2'dir.

Bulgular

Bulgular, alt problemlere göre aşağıda verilmektedir.

Öğretmen algılarına göre okullarda bulunan güçlü kültürel özellikler

Öğretmen algılarına göre güçlü kültürel özellikleri belirlemek için öncelikle maddelerin standart sapma değerlerine göre sıralama yapılmıştır. Maddelerin standart sapma değerlerinin 0.684 ile 0.971 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler arasındaki fark 0.287 olarak hesaplanmıştır. Bu fark dikkate alınarak çeyreklikler Tablo 2'de gösterildiği gibi adlandırılmıştır. Bu çalışmada birinci çeyrek ve dördüncü çeyrek dilimine giren maddeler incelenmektedir. Çünkü güçlü kültürel özellikler homojenliği en fazla olan özellikler; zayıf kültürel özellikler ise homojenliği en az olan özellikler biçiminde tanımlanmıştır (Hofstede vd., 2010).

Tablo 2. Güçlü ve Zayıf Kültürel Özellikleri Ayırt Eden Karar Tablosu.

	Alt değer	Üst değer
1. Çeyrek: Oldukça benzeşik	0,684	0,755
2. Çeyrek: Benzeşik	0,756	0,827
3. Çeyrek: Düşük benzeşiklik	0,828	0,899
4. Çeyrek: Oldukça düşük benzeşiklik	0,900	0,971

Birinci çeyreğe giren maddeler katılımcıların görüşlerinde varyansın en az (standart sapma değerleri); uyumun en fazla olduğu (aritmetik ortalama değerleri) maddelerdir. Bu maddeler ve değerleri Tablo 3'te gösterilmektedir. Güçlü kültürel özelliklerin gerçekleşme düzeyi ortalamalara göre belirlenmiştir. Buna göre belirlenen güçlü kültürel özelliklerin sık sık yerine getirildiği anlaşılmaktadır (1.00-1,74 arası Neredeyse hiç, 1,75-2,49 Ara sıra, 2,50-3,24 arası Sık sık ve 3,25-4,00 arası Her zaman olarak dikkate alınmıştır).

Bu çalışmada 17 adet güçlü kültürel özellik belirlenmiştir. En güçlü kültürel özellikler öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutum ve davranışları üzerinedir. Madde azaltım tekniği olarak açılımlı faktör analizi kullanılmış ve güçlü kültürel özelliklerin kendi içinde sahip olduğu yapılar belirlenmiştir.

Tablo 3. Güçlü Okul Kültürü Özellikleri.

Kod	Madde	\bar{X}	S
D25	Öğretmenler, öğrencilerin iyiliğini gözeterek davranırlar.	3.2175	.710
D27	Öğrencilerin yardım taleplerine öğretmenler olumlu karşılık verirler.	3.2102	.696
D26	Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir, taleplerini karşılamaya çalışırlar.	3.1847	.713
D16	Bu okulda çalışanlar, okulun başarısı için gayret gösterirler.	3.1446	.697
D39	Bu okulda törenlere gereken önem ve özen gösterilmektedir.	3.0826	.753
D3	Bu okulda işlerin zamanında ve planlandığı gibi yapılmasına önem verilir.	3.0365	.684

D10	Bu okulda herhangi bir kişiyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.	3.0328	.751
D2	Bu okulda herkes üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	3.0036	.712
D17	Bu okulda yeni öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.	2.9915	.752
D20	Bu okulda mesleki yönden gelişmek için herkes gayret gösterir.	2.9878	.715
D24	Bu okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve sevgi vardır.	2.9854	.710
D30	Bu okuldakiler sorunlara kayıtsız kalmaz, çözmeye çalışırlar.	2.9587	.702
D32	Bu okuldakiler toplumsal fayda için fedakârlıkta bulunurlar.	2.9137	.736
D4	Bu okulda kurallara tam olarak uyulur.	2.9101	.706
D23	Bu okuldakiler bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmektedir.	2.8712	.729
D15	Bu okuldakiler akla ve bilimsel bulgulara uygun şekilde davranırlar.	2.8639	.742
D1	Çalışanlar, okula gelirken coşku ve heyecan duyarak gelirler.	2.6015	.741

Açımlayıcı faktör analizi dört faktörlü bir yapı üretmiştir. İçerikleri dikkate alındığında D24, D25, D26, D27 maddelerinden oluşan yapı *öğrenci odaklılık* olarak adlandırılmıştır. D15, D16, D17, D20, D23 maddelerinden oluşan yapı *mesleki gelişim ve çaba*; D2, D3, D4 maddelerinden oluşan yapı *sorumlulukların yerine getirilmesi* ve son olarak D1, D10, D30, D32 ve D39 maddelerinden oluşan yapı *okulun misyonunu gerçekleştirme* şeklinde adlandırılmıştır. Güçlü kültürel özellikler kendi içinde değerlendirildiğinde özelliklerin daha ağırlıklı olarak mesleki ve kurumsal nitelikli olduğu görülmektedir. Okullar, mesleki ve kurumsal nitelikli kültürel özelliklerin baskın olduğu okul kültürüne sahiptir.

Öğretmen algılarına göre okullarda bulunan zayıf kültürel özellikler

Öğretmen algılarına göre, Tablo 4'te dördüncü çeyrek diliminde ($0.900 \leq S \leq 0.971$) yer alan kültürel özellikler zayıf olarak adlandırılmıştır. Bu özelliklerin gerçekleşme oranları 2.40 ile 2.61 arasında değişmektedir. En zayıf kültürel özelliklerin semboller ve kahramanlara ilişkin kültürel özellikler olduğu anlaşılmaktadır. Tek faktörlü yapı ortaya koyan faktör analizi bu durumu teyit etmektedir (KMO testi .85, Bartlett Küresellik Testi anlamlı $p=.000$; açıklanan toplam varyans 69.1) Okul üyelerinin sahiplendiği ortak sembollerin kullanılma durumu en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sembollere ara sıra başvurulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Zayıf Okul Kültürü Özellikleri.

Kod	Madde	\bar{X}	S
D36	Bu okulun çalışanlarının sahiplendiği ortak semboller vardır.	2.4046	.939
D37	Bu okulda grupları temsil eden semboller rahatça kullanılmaktadır.	2.4058	.955
D34	Bu okulun geçmişini hatırlatan resim, fotoğraf veya semboller okulun muhtelif yerlerinde sergilenir.	2.5589	.971
D35	Bu okulu temsil eden amblem, arma gibi semboller yaygın şekilde kullanılır.	2.5638	.904
D33	Bu okula emeği geçenlere ait bilgi ve anılar okulun çeşitli yerlerinde sergilenir.	2.6100	.932

Okullarda güçlü kültür-zayıf kültür yaklaşımları

Okullarda hangi kültürel özelliklerin daha baskın olduğuna, maddelerin gerçekleşme sıklıklarına bakılarak karar verilmiştir. Maddelerin gerçekleşme sıklıkları ise ortalamalarına bakılarak değerlendirilebilir. Buna göre ortalama değerleri daha yüksek olan maddelerin daha baskın olduğu söylenebilir. Tablo 3 ve Tablo 4 karşılaştırıldığında öğretmenlerin görüşleri arasında uyumun daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçme aracındaki bütün maddeler için \bar{X} =2.89 ve $S_{.78}$ 'dir. Bu değer, en yüksek gerçekleşme puanının dört olduğu dikkate alındığında maddelerde belirtilen eylemlerin sıklıkla yapıldığına işaret etmektedir. Ortalamanın üstünde kalan maddelerin sayısı 27; ortalamanın altında kalan madde sayısı ise 17'dir. Buna göre araştırma kapsamındaki okullarda *uyuma yönelimin* daha baskın olduğu, yani güçlü kültürel özelliklerin okullarda daha baskın olduğu görülmektedir. Farklı çevrelerin okula yansıyan alt grupları eliyle okul kültürünü biçimlendirdikleri görüşü bu veriler bağlamında desteklenmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Aksaray ilinde farklı okul türlerinden farklı branşlardaki öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okullarda güçlü kültürel özelliklerin daha baskın olduğu görüşünü ileri süren uyum eğilimi görüşü (Anderman vd., 1991; Angus vd., 2009; Kent, 2005) ile farklı grupların okuldaki temsilcileri eliyle okul kültürünün biçimlendiği görüşünü ileri süren alt kültürler yaklaşımı (Glover ve Coleman, 2005; Stoll ve Fink, 1996) incelenmektedir. Çalışmada katılımcıların görüşlerindeki

benzeşikliğin göstergesi olarak düşük standart sapma değerleri alınmıştır. Buna göre grubun en çok uyum sergilediği 17 madde güçlü kültürel özellikler olarak nitelenmiştir. Bu maddelerin kendi aralarındaki ilişkiler bağlamında okullarda *mesleki (öğrenci odaklılık, mesleki gelişim)* ve *kurumsal (sorumlulukları yerine getirme, okulun misyonunu gerçekleştirme)* özelliklerin okul kültürünü şekillendirdiği söylenebilir.

Semboller ve kahramanlara ilişkin toplam 5 madde zayıf okul kültürü olarak bulgulanmıştır. Bu bağlamda bu bulgulardan yola çıkarak, okullarda ortak sembollerin kullanımının yaygın olmadığı söylenebilir. Ölçme aracındaki bütün maddeler için genel ortalama dikkate alındığında genel ortalamanın üstünde 27 madde, genel ortalamanın altında ise 17 madde belirlenmiştir. Bu bulgular temel alındığında, çalışmanın sonucu olarak, okullarda güçlü okul kültürü özelliklerinin daha baskın olduğu görüşünü savunan uyum eğilimi görüşü (Angus vd., 2009; Buck vd., 1992; Kent, 2005) desteklenmektedir. Bu görüşe göre okul kültürünü biçimlendiren faktörler okul çalışanlarını uyuma sevk etmektedir.

Bu çalışmada, önceki çalışmalardan farklı olarak, en güçlü okul kültürü özellikleri *öğrenci odaklı olma* şeklinde belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri önemsediklerinin ve öğretim faaliyetlerine odaklı olduklarının bir işareti olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda okulun temel işlevlerinin de okul kültürünü şekillendirmedeki payı teyit edilmiş olur. Bu çerçevede okulun temel faaliyet alanı olan eğitim-öğretim etkinliklerinin ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin görev ve rollerinin güçlü kültürel özelliklerin temelini oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu sonuç önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Çelik, 1999; Hoy ve Hoy, 2003; Kent, 2005; Şişman, 2011). Öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken öğrencilere yaklaşım tarzının oldukça olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci odaklı yaklaşımın retorik olarak belirgin hale gelmesinde 2000'li yılların başından beri Türkiye dâhil birçok ülkede sürdürülegelen eğitim reformlarının payı da olduğu söylenebilir (Şahin, 2012).

Öğretmenlerin, öğrencileri önemsedikleri ve onların isteklerini karşılamaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri yönlendirebilmeleri açısından olumlu bir fırsatın varlığı söz konusudur. Bu fırsat, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili hale getirilebilmesi anlamında kullanılabilir. Bunun için öğretmenlerin okuldaki karar süreçlerine katılımı sağlanmalı, onların öğrencilerin taleplerini ve ihtiyaçlarını üst yönetimlere aktarabilmeleri için bir mekanizma kurulmalıdır. Okuldaki eğitim ve öğretimin daha kaliteli hale getirilebilmesinde öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimleri sonucu edinmiş oldukları bilgilerin farkına varabilmeleri adına öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapmaları, bu görüşmelerden edindiklerini faaliyet planlarına yansıtmaları önerilir. Buna ek olarak öğrencilere yönelik alınacak

kararlarda, öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınması, politika oluşturulurken bu görüş ve önerilerin yansıtılması önerilir.

İlgili alanyazında, en güçlü okul kültürü özelliği olarak *mesleki işbirliği* tespit edilmiştir (Aslan vd., 2009; Çelik, 2002; Saphier ve King, 1985; Şahin, 2010; Şahin-Fırat, 2007; Şişman, 1994). Bu çalışmada *mesleki işbirliği*, *mesleki gelişim* maddelerinin daha çok tercih edilmesi sebebiyle arka planda kalmış görünüyor. Ölçme aracında mesleki işbirliğine ilişkin maddeler (örneğin, *Bu okulda meslektaşlar arası bilgi, deneyim, araç-gereç paylaşımı vardır*) olmasına karşın katılımcılar tercihlerini mesleki gelişim için kullanmıştır. Mesleki gelişim aynı zamanda *gelişime açıklık* şeklinde yorumlanırsa önceki çalışmaların sonuçlarıyla bir uyum belirmiş olur (Demirtaş, 2010; Şahin, 2010; Şişman, 1994). Bu çalışmanın bulgusu ile örtüşecek şekilde *mesleki işbirliği*, Demirtaş (2010) tarafından da zayıf okul kültürü özelliği olarak belirlenmiştir.

Önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da *ortak amaçlar*, güçlü kültürel özellik olarak belirlenmiştir (Aslan vd., 2009; Demirtaş, 2010; Seki, 2004). Angus vd. (2009) ile Saphier ve King (1985) tarafından yapılan çalışmalarda da ortak amaçlar okul kültürünün temel yapıları arasında saptanmıştır. Alderman vd. (1991) tarafından savunulan kendiliğinden ortaya çıkan güçlü kültürel özelliklerin bu çalışmada desteklenmediği söylenebilir. Çünkü kurumsal özellikler ortak amaçlara yönelik faaliyetleri ve ortak kurallara uyulmasını gerektirmektedir (Parsons, 1991). Kurumsal özelliklerin öne çıktığı okullarda güçlü kültürel özelliklerin *kendiliğinden* ortaya çıkmadığı anlaşılabilir. O'Reilly (1991) tarafından öne sürülen güçlü kültürel özellikler arasında *sorumluluk üstlenme*, *mesleki gelişim* ve *ortak amaçlar için çalışma* bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda Karataş (2009) tarafından ulaşılan resmi kurallar ve işleyişin okul kültürünü önemli ölçüde şekillendirdiğine ilişkin sonuçla da örtüşmektedir.

Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen fakat önceki çalışmalarda öne çıkan güçlü okul kültürü özelliklerinden biri *güven* duygusudur. Çelik (2002), Şahin-Fırat (2007) ve Aslan vd. (2009) *güven* duygusunu güçlü okul kültürü özelliklerinden biri olarak önermişlerdir. Ayrıca önceki çalışmalarda ulaşılan *yakın ilişki* (Şahin-Fırat, 2007; Terzi, 1999) ile *uzlaşma ve destek* (Demirtaş, 2010; Şahin-Fırat, 2007; Şişman, 1994; Yavuz ve Yılmaz, 2012) özellikleri bu çalışmada ne güçlü ne de zayıf kültürel özellikler arasında yer almaktadır.

Zayıf okul kültürü özellikleri olarak Demirtaş (2010) ile Yavuz ve Yılmaz (2012) *takdir ve ödüllendirmeyi* belirlemiştir. Fakat bu çalışmada *semboller ve kahramanlar* zayıf kültürel özellik olarak tespit edilmiştir. Örgüt kültürü üzerine yapılan araştırmalarda örgüt kültürünü oluşturan temel bileşenler arasında *semboller ve kahramanların* temel bir bileşen olarak yer almadığı görülmektedir (Cameron ve Quinn, 2011; Chang ve Lin, 2007; Deal ve Kenndy, 2000; Harrison, 1972; Schneider, 1999). Oysa kültür

tanımlamalarında “sembol ve kahramanlara” mutlaka yer verilmektedir (Buluç, 2013; Güçlü, 2013; Hofstede vd., 2010; Sargut, 2001; Scheine, 2010). Semboller ve kahramanlar, kültürün temel unsurları arasında olduğu halde güçlü kültürel bir unsur olarak belirmemiş olmasının temel nedeni yine kültürün tanımında yatmaktadır. Kültür, bir gruba atfedilen ortak öğelerin bütünüdür. Fakat bu çalışmada üyeler tarafından sahiplenilen ortak sembollerin varlığının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Semboller, değer ve inançların somutlaşmış biçimleri olarak kabul edilebilir. Ortak sembollerin olmaması öğretmenler arasında ortak değer ve inancın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda öğretmenleri birarada tutan temel unsurun kurumsal nitelikli unsurlar olduğu belirtilebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenleri bir arada tutan işlevsel unsurların ortak değer ve inançlardan ziyade yasal olarak tanımlanmış görev ve sorumluluklar olduğu söylenebilir. Duygu ve içsel bağlılığın zayıf olduğu, yasal düzenlemeler ile öğretmenlerin işbirliği yaptığı çıkarımı yapılabilir. Bu çerçevede, bu çalışmada elde edilen bir bulgu olarak, öğretmenlerin algısına göre okulların geçmişine ve okula emeği geçenlere ait bilgi, anı, fotoğraf gibi hatırlatıcı öğelerin yaygın kullanılmadığı söylenebilir. Bulgudan hareketle okul üyelerinin okulun geçmişini önemsemedikleri söylenebilir. Geçmiş, günümüz ve gelecek bağının kurulmaması okulun misyonunu zayıflatabilir ve işlevini etkisizleştirebilir. Okulun geçmişini önemsemesi, halen okulda çalışmakta olanlara yaptıklarının unutulmayacağı hatırlanacağı mesajını vereceğinden bir motivasyon işlevi görebilir. Okulun geleceğe daha iyi taşınmasına da hizmet edebilir.

Güçlü ve zayıf kültürel öğeler, okullarda nelere önem verilip nelere daha az önem verildiğinin birer göstergesidir. Elde edilen verilere göre bu çalışmanın ulaştığı temel sonuçlardan biri okullarda *öğrencilere, kurallara, mesleki olarak kendini geliştirmeye* çok önem veriliyor olmasıdır. Bir başka söyleyişle resmi kurallar ve işleyişin öğretmenlerin faaliyetlerini ve ilişkilerini şekillendirdiği vurgulanabilir. Böylece Parsons (1991)'un kurumsallığın örgüt kültürünü şekillendirici etkisine ilişkin görüşü bu çalışma ile de teyit edilmektedir. Ayrıca bu temelden hareketle arkasında yasal ya da yönetsel desteği olan işlevsel öğelerin güçlü kültürel özellikler olarak belirdiği söylenebilir. Bu durumda okul kültürünü şekillendirebilecek en önemli aktörler üst yönetimler ve kanun yapıcılarıdır. Okullar, üst yönetimlerin aldıkları kararlara oldukça duyarlıdır. Oysa bu durum öğretmenleri edilgen bir konuma itmektedir. Edilgen bir yapıda öğretmenlerin girişimci ve yaratıcı faaliyetleri azalabilir. İçsel motivasyon unsurları da zayıflayabileceğinden öğretmenlerin performansını artırabilmek için dışsal motivasyon unsurlarını kullanmak daha işlevsel hale gelebilir.

Kaynakça

- Anderman, E. M., Belzer, S., & Smith, J. (1991). *Teacher commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, M.
- Angus, J. M., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(1), 73-84. doi: 10.1080/13603120701576241
- Aslan, M., Özer, N., & Bakır Ağiroğlu, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Benedict, R. (1960). *Patterns of culture*. New York: Mentor.
- Buck, R., Lee, M. & Midgley, C.(1992, April). *Teachers' goals, beliefs, and perceptions of school culture as predictors of instructional practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (101-130)*. Ankara: PegemA.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlmek*. Ankara: PegemA.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Cameron, K.S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. San Francisco: Hossey-Bass.
- Chang, S.E., & Lin, C.S. (2007). Exploring organizational culture for information security management. *Industrial Management and Data Systems*, 107(3), 438-458.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Çelikten, M. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. İçinde V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve yönetimi (121-140)*. Ankara: PegemA.

- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T., & Kenndy, A. (2000). *The new corporate cultures: Revitalizing the workplace after downsizing, mergers, and reengineering*. New York: Texere.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 1-13.
- Demirtaş, Z., & Ersozlu, A. (2007). Okul kültürüyle öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 178-189.
- Dikeçligil, B. (1994). *Kültür kavramının analizi veya sosyo-kültürel gerçekliğin yapısı üzerine bir inceleme: dünyada ve Türkiye’de güncel sosyolojik gelişmeler*. Ankara: Sosyoloji Derneği Yay.
- Duncan, W. J. (1989). Organizational culture: getting a fix on an elusive concept. *The academy management executive*, 11(3), 229-236.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Handy, C., & Aitken, R. (1986) *Understanding schools as organizations*. Harmondsworth: Penguin.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization’s character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hofstede, G., Hofstede, G. S., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hopkins, R. (2000). *Transition culture: An evolving exploration in to head, heart and hands of energy descent*, USA: The Walnut.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* [Educational administration, theory, research and practice], (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-Service Education*, 31(2), 251-271.
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA
- Jones, G. (1983). Transaction costs, property rights and organizational culture: An exchange perspective. *Administrative Science Quarterly*, 28, 454-467.

- Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kent, P. (2005). Finding the missing jigsaw pieces: A new model for analysing school culture. *Management in Education*, 20(3), 24-30.
- Kuru, M. (2005). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- Macionis, Ş. Ş. (2012). *Sosyoloji* (Çev. V. Akan). Ankara: Nobel.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6–35.
- Parsons, T. (1991). *The social system*. London: Routledge
- Pehlivanoglu, K. (1999). *Özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmadaki yeterlilik derecesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998) How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28-30.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20, 797-816. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.004>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, W. S. (1999). Why good management ideas fail: Understanding your corporate culture. *Otherwise, Featured Guest Speaker*. USA: Paradigm shift international. Retrieved from <http://www.parshift.com/Speakers/Speak016.htm>
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Smith, P. (2001). *Cultural theory: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996) *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Şahin, A. (2012). *Manifestation of curriculum change on organizational culture: Teachers' perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği). *İlköğretim -Online E-Dergi*, 9(2), 561-575.
- Şahin-Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Van Houtte, M., & Van Maelle, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.

Extended Abstract

Introduction

Culture is a complex concept that is attributed to the particular group. It makes one group differ from another. It requires a harmony intra-group. But every group member exchanges something with the outside. Relations with outside of the group threaten the agreement within the group (Benedict, 1960; Dikeçligil, 1994; Güçlü, 2014; Hofstede, Hofstede and Minkov, 2010; Peterson and Deal, 1998; Sargut, 2001; Smith, 2001).

School is a cultural organization. School culture is shaped by complicated relations among school staff, nearby environment and upper systems. Public schools work according to legally defined processes. This institutional process has an important effect in shaping school culture (Buluç, 2013; Güçlü, 2014; Karataş, 2009; Lunenburg and Ornstein, 2013; Şişman, 2011). Nearby environment and its members have also affect the school culture (Halpin and Craft, 1963; Parsons, 1991). The institutional process and nearby environment can have different effects and they impose different cultural tenets. So, they can clash. On the other hand, group members have own particular position and individual characteristics. Institutional process demands them to be expert on particular profession. All these different effects locate the school culture in a position between harmony and fragmentation.

Harmony among members of the organization and the existence of more common points refers to cultural integrity and strength (Angus, Prater and Busch, 2009; Çelikten, 2008; Güçlü, 2014; Şişman, 2011; Kuru, 2005). Homogeneous cultures are qualified as strong cultures and they are measured based on the participants' preferences on cultural items. Heterogeneous cultures are defined as powerless or weak cultures and they are measured by variance among preferences of participants working in the same unit (Hofstede, Hofstede and Minkov, 2010).

Literature review displays the need of intriguing the strong and weak culture proposals. There are very few studies focused on analyzing strong and weak cultural features of public schools (Hoy and Miskel, 2012; Kuru, 2005). Main goal of the study was to analyze theoretically suggested two distinctive approaches on school culture.

Method

This study was carried out in survey method of descriptive design (Christensen, Johnson and Turner, 2015). Population of the study was consisted of teachers who work in public schools in central province of Aksaray, which is located in Cappadocia Region. Sample was drawn in terms of multi-stage random sampling. We first used stratified sampling method and listed schools under the groups of primary, lower secondary and upper secondary schools. Then, we clustered schools for every stratum apart. We finally randomly selected the schools representing 35 % of each cluster (Büyüköztürk et al., 2014; Christensen et al., 2015; Şenol, 2012). Teachers

from selected schools were automatically taken into sample. And the total number of 912 teachers from 51 schools filled the questionnaires.

Instrumentation

Developed by researchers, *School Culture Measurement Tool*, including 44 Likert type (1: Never-4: Always) questions was implemented as data collector. Satisfied by psychometric tests, the Cronbach's Alpha reliability score of it was .95. Descriptive statistics (\bar{X} , S, Quarters) and exploratory factor analysis were used in analyzing data. When we distinguished strong and weak cultural features we followed three steps. Items were firstly listed based on their standard deviation scores lowest through highest. After we computed range and quarters we divided the list into four subgroups. The highest homogeneity group (lowest SD scores of 25 %) and the highest heterogeneity group (highest SD scores of 25 %) were determined as strong and weak cultural characteristics respectively. We finally defined constructs in each cultural group through factor analysis.

For all items average mean score was $\bar{X}=2.89$, and standard deviation was $S=.78$. And 27 items out of 44 taken place above average mean. This finding indicated that teachers inclined to be harmony which refers strong cultural features in schools are more prevalent.

Data Analysis

To determine the structures of strong cultural features, we employed exploratory factor analysis. In this analysis, a four factored structure was classified indicating the prevalence of professional and institutional culture. It also meant that teachers pay attention on teaching and students' needs. So it denoted the role of basic functions of school in shaping school culture. Strong cultural features were supported by teaching and learning activities and teachers' activities (Çelik, 1999; Hoy and Hoy, 2003; Kent, 2005; Şişman, 2011).

Findings, Discussion and Suggestion

Professional cooperation was determined as the strongest cultural feature of school in previous studies (Aslan et al., 2009; Çelik, 2002; Saphier and King, 1985; Şahin, 2010; Şahin-Firat, 2007; Şişman, 1994). However, it seems to be in the shade of the items on professional development in this study. As in the previous studies, common goals are determined as strong cultural features in this study, too (Aslan et al., 2009; Demirtaş, 2010; Seki, 2004). Common goals are also found as a structure of school culture in some studies (Angus et al., 2009; Saphier and King, 1985). Defended by Alderman et al. (1991) the claim that strong cultural characteristics happen spontaneously was not supported by this study. Because institutional characteristics demand obedience for rules and actions towards common goals. It anticipated that

strong cultural features do not appear spontaneously in schools, where institutional characteristics are powerful. Findings of this study related with *taking responsibility, professional development, working towards common goals* corresponded with the findings by O'Reilly (1991). We found the important role of institutional rules and procedures in shaping school cultures that supported the findings by Karataş (2009).

In this study, cultural characteristics on symbols and heroes were determined as weak cultural features. Previous studies also did not determine symbols and heroes as independent factorial structure, too (Cameron and Quinn, 2011; Chang and Lin, 2007; Deal and Kennedy, 2000; Harrison, 1972; Schneider, 1999). However, symbols and heroes are always mentioned in descriptions of culture (Buluç, 2013; Güçlü, 2013; Hofstede et al., 2010; Sargut, 2001; Scheine, 2010). Although symbols and heroes are among the main parts of the culture, they were not given expected position as strong cultural feature. Those cultural features, that were not supported by administrable, legitimate and functionality in job life, inevitably went into shade. So, Parsons (1991)' views on the effect of institutional processes in shaping culture of an organization were supported in this study. Strong and weak cultural features are also indicators of what is given importance in schools. This study concluded that rules, students, and professional development are very important issues for teachers. And finally the views of shaping school culture by near environment through its' members going into school that drives school culture to fragmentation were not supported. This study concluded that institutionalization is conducive to harmony in terms of school culture.