



An Investigation of School Culture with Respect to Some Variables

Semiha ŞAHİN*

ABSTRACT: In this research, it is aimed to find out whether the teachers and the principals in primary schools have different perceptions for the culture in relation to personal, professional features and some features of their schools. The data were obtained in 43 schools of İzmir by means of a School Culture Questionnaire. According to the findings, there is no significant difference in teachers' perception average with regard to their ages, branches, their principals' having training in managerial work and to the duration of their duty in the schools; but there is a difference in their perception with respect to the age and the size of their school. On the other hand, no significant difference is found in the average principals' perceptions considering these variables.

Key words: Organizational culture, school culture, school size, school age.

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of this study is to get a better understanding of school culture among elementary school principals and teachers to begin to answer some of the questions relating to school culture. With this research, it is aimed to find out whether the teachers and the principals in primary schools have different perceptions for the culture in relation to personal, professional and the other features of their schools (age, branch of the principal and teachers, management education level of principals, school age, duration of task and school size) and to improve suggestions to this end.

Methods: The research is a descriptive study and it was conducted on the 43 school principals (total of sample) and 836 teachers working in 43 primary schools within the boundaries of the İzmir Province Metropolitan Municipality in the 2002-2003 academic years. The sample was formed with the participants from the layers with fewer individuals and from those with more individuals, making use of the irregular layer sampling method which is employed when the sample represents the population at varying ratios. The data for the research was collected using named Inventory of School Culture originally developed by researcher. Participation was voluntary and of those surveyed, % 81.6 participated. Scale of School Culture consists of 48 items. The instrument was tested in a pilot study to establish content validity, reliability and language validity. Reliability of Inventory of School Culture was found as Cronbach Alpha of .94. Replies were analyzed with arithmetic mean, standard deviation, t test, F statistics, and Scheffée tests. Analysis of variance (ANOVA) and t-test was be used to draw inferences about differences between the means of two or more groups.

Results: According to the findings, there is no significant difference in teachers' perception average with regard to their ages, branches, their principals' having training in managerial work and to the duration of their task in the schools; but there is a vital difference in their perception with respect to the age and the size of their school. On the other hand, no significant difference is found in the average the principals' perceptions considering all these variables.

Discussion and Conclusions: It is necessary top review the management education which is given to the school principals both from the perspective of managerial courses and the graduate programs. The time for the courses for school principals must be longer. School principals must not be appointed to different schools frequently. Schools should consist of as few buildings as possible, the physical concept of schools should be arranged so as to increase communication and interaction among staff and students. And also, the number of students, therefore including teachers, should be kept at the same number. The graduate programs in school management must be evaluated.

* Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, semiha.sahin@deu.edu.tr

Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Semiha ŞAHİN*

ÖZ: Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenleriyle müdürlerinin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre okul kültürüne ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. İzmir’de 43 okulda gerçekleştirilen araştırmanın verileri, “Okul Kültürü Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına, branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi alma durumlarıyla çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre algı ortalamaları arasında önemli bir farklılık yokken, okullarının yaşına ve büyüklüğüne göre algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Okul müdürlerinin sözü edilen değişkenlere ilişkin algıları ortalaması arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Örgüt kültürü, okul kültürü, okul büyüklüğü, okulun yaşı.

GİRİŞ

Örgüt kültürü bir kavram olarak 1980’lerden sonra ele alınmaya başlanmış, böylece örgütte mekanik yapılanmadan daha öte insan ögesine önem verilmesi gerekliliği, vurgulanmıştır. Bu yıllardan sonra okullarda etkililiği ve öğrenci başarısını artırmak için pozitif bir okul kültürü oluşturmanın gereğinin altı çizilmiştir. Okul kültürü, okulda yapılan ve hissedilen her şeyle ilgilidir ve okulların nasıl bir kültürle şekillendikleri önemlidir. Kültürel semboller, örgütün tarihi, inançları, eylem örüntüleri ve örgütün vizyonu gibi birbirini etkileyen iç örgütsel öğeleri bir araya getirirler (Bush 1995). Örgütlerin eşsizliğini gösteren kültür, etkisi altında bulunan insanların dünyaya bakış açısını, olayları ve çevresini algılama biçimini etkileyen bir örüntü olarak (Berberoğlu ve Ark., 1998) uygun olan olmayan eylem sınırlarını belirler. Bu anlamda kimin neyi, nasıl yapacağını açıklayan okul kültürünü Peterson (2002a) okula kişiliğini veren normlar, değerler, inançlar, ritüeller, seremoniler, semboller ve hikâyeler olarak tanımlamış, bu yazılmamış beklentilerin zaman içinde okul personeli, aileler ve öğrenciler tarafından problemleri çözerken, zorluklarla ve hatalara karşı mücadele verirken oluştuğunu vurgulamıştır. Okul kültürünün tanımları incelediğinde; okul kültürünü okuldaki düşünce ve davranış kalıplarını; okulun fiziksel doku ve dizaynı ile uygulamaları etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler, algı ve duyu birliği şeklinde tanımlamak olanaklıdır (Şahin, 2004a). Örgütsel kültürün tanımı içinde sıralanan bu kavramlar yaşam akışı sırasında örgüt çalışanlarının yaşadığı, hissettiği, bazen de farkında olmadan davranışlarını yönlendiren elle tutulur gözle görülür olan veya olmayan öğelerdir (Slater ve Ark., 1994). Kültür, büyük oranda içsel bir süreçtir ve insanlar kendi yaşantılarıyla sınırlı kurallardan oluştuğu konusunda çok az farkındalığa sahiptirler (Wallace, 1996). Ancak kültürün sadece soyut şeylerden ibaret olmadığını, örneğin okulun fiziksel çevresinin de bir kültürel ürün olduğunu belirtmek gerekir. Kaldı ki, okul kültürü, insanın işe olan algı, tutum ve davranış kalıplarını etkilemek için okulun teknolojik/yapısal görünüşleriyle etkileşiminden ortaya çıkar (Slater ve Ark., 1994) ve sadece insanın değerleri, duygularıyla değil aynı zamanda okulun etkinlikleriyle de iç içe bir kavramdır (Çelik, 2000). Çalışanların düşünce davranış kalıplarını etkileyen okul kültürünün okullardaki işlev ve etkileri aşağıda ele alınmaktadır.

Okul Kültürü ve Etkileri

Günümüzün kaçınılmaz dinamiği olan okul geliştirmenin amacına ulaşmasında en etkin adım, değişime ilişkin olumlu tutum geliştirilmesini sağlayan pozitif okul kültürünü yapılandırma olacaktır. Alan yazın incelendiğinde de okul geliştirmenin en önemli basamağının pozitif kültürel değişim

* Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi,

olduğu görülmektedir (Cananagh, 1997; Fullan ve Hargreaves, 1992; Harris, 2002; Hoy, 1990). Çünkü olumlu kültür örgüt üyeleri arasında düşünce birliği oluşturur, düşüncelerin net, açık ve birbiriyle uyumlu olmasını sağlar (Yıldırım, 1997). Olumlu kültüre sahip örgütlerin özelliklerini Hoy ve Miskel (1996), uzlaşma ve değer birliği, yöneticinin bir kahraman olarak öz değerleri yapılandırması, tören ve ritüellerle değerler yapılandırma, çalışanların yerine göre kahraman olması, diğer kültürlerden etkilenme ve kültürel olarak yenilenme, törenlerle öz değerlerin dönüşümünü sağlama, yenilik-geleneksellik ve özerklik-kontrol arasında denge kurma şeklinde sıralamışlardır. Güçlü kültüre sahip okullarda öğrenme ve öğretim işbirlikli süreçlerdir ve öğrencilere yakınlık, mükemmellik için uğraşma, istekli olma, iletişimde açıklık, meslektaşlarla iyi geçinme ve profesyonel olma gibi öğeleri okulda yapılandırmak gerekmektedir. Harris'e (2002) göre kültür yapılandırma; öğrenci merkezli ve işbirliğini güçlendirici mesleki gelişmeyi odak alan varsayımlar, normlar ve inançların geliştirilmesidir. Bu tür yapılanma okullarda öğrenme atmosferini, adanmayı ve güdülü çalışmayı güçlendirir (Peterson, 2002a). Hopkins'e (2000) göre de bu tür yapılanma okullarda meslektaşlığı, güveni, işbirlikli ilişkileri geliştirir ve gelişme çabalarına yanıt veren ve kendini yenileyen öğrenme ve öğretme ortamına odaklanır. Fakat bu durum her zaman çok da kolay olmayabilir. Kültür olumsuz bir şekilde yapılanabilir. Negatif norm ve değerler örgütte yerleşik duruma gelebilir.

Bu anlamda negatif normlar ve değerlerin, düşmanca ilişkiler ve olumsuz hikâyelerin okulların kültürünü olumsuz etkilediği bir gerçektir. Araştırmalara göre, çalışanlar arasında olumlu ilişki olmayan okullar öğrenme ve öğretime yeterli odaklanamayan bir kültüre sahiptirler. Bu tür kültüre sahip okullara etkide bulunmak zordur ve okul içindeki olumsuz sosyal koşullar okuldaki gelişmeyi önleyici özelliğe sahiptir (Harris, 2002). Deal ve Peterson (2000) buna toksit kültür adını vermişlerdir. Bu kültüre sahip okullarda net bir amaç duygusu olmadığı gibi, tembelliğin güçlendiği normlar, gelişmenin olmamasından öğrencileri suçlama, işbirliğine engel olma, personel arasında düşmanca ilişkilerin olduğu bir doku hakim olur. Bu durumda okullarda personelin vizyon ve misyon için adanma ve güdülenmeleri oldukça düşük olabileceği gibi, okul kültürü gelişim ve reformlara karşı yapılanabilir ve değişime direniş oluşabilir (Deal ve Peterson, 1999). Bu durumda eğer yönetici ve öğretmenler değişim için eyleme geçmezlerse, tüm yenilikler ve yeni standartlar var olan kültürün öğeleri içinde aşınıp, o kültürün bir parçası durumuna gelerek amacına ulaşamayabilir (Bart, 2002). Burada dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardan biri başarılı yeniliklerin teknik becerilerden daha fazlasını ifade etmesidir. Bu durumda örgütlerde amaç ve işlevlerin teknik ve ussal olmanın ötesinde kültürel olduğu unutulmamalı (Bruner ve Greenlee, 2000; Hargreaves ve Ark., 2001), okullarda kültürel değişim yapılandırılmalı, okul geliştirmenin bir kültürel dönüşüm olduğu ve uzun zaman aldığı bilinmelidir (Butler ve Dickson, 1997; Deal ve Peterson, 2000; Fullan, 1992; Harris, 2002).

Yapılan araştırmalara göz atıldığında bu savların doğrulandığı görülmektedir. Buna göre okullarda olumlu kültür örgütsel başarı ve etkililiği artırır (Kotter ve Heskett, 1992; Masland, 1985). Okul kültürüyle çalışanların adanması, güdülenmesi, iş doyumu (Canizo, 2002; Deal ve Peterson, 2000); iletişimi (Lunenburg ve Ornstein, 1996, Slater ve Ark., 1994); işbirliği (Bruner ve Greenlee, 2004; Canizo, 2002; Deal ve Peterson, 1992; Giles, 1998; Harris, 2002; Horn-Hasley, 2007; Leithwood ve Ark., 1999; Lima, 2006) öğretmen liderliği (Canizo, 2002); öğretim liderliği (Alig-Mielcarek, 2003; Bell, 2003; Blase ve Blase, 2004; Borba, 2003; Cantu, 1994; Hunter, 1995; Lord, 2001; O'Donnell, 2003; Şahin, 2008b) ve etkililik (Harris, 2002; Leithwood ve Ark., 1999; Maehr ve Midgley, 1996) arasında ilişkinin olduğu da görülmektedir. Araştırmalarda vurgulanan diğer bir önemli unsur, öğrenci başarısını etkileyen anahtar etkenlerden birinin okul kültürü olduğudur (Deal ve Peterson, 1999; Smith, 2006). Bruner ve Greenlee (2000); Fowler, (2006); Giles (1998) ve Marcoulides ve Heck'in (1993) araştırmaları işbirliği ve desteğin okullarda değişim ve öğrenci başarısının temeli olduğunu göstermektedir. Sözü edilen bu olumlu kültürün yapılandırabilmesi için nelerin yapılabileceğine aşağıda değinilmektedir.

Okullarda Olumlu Kültürü Yapılandırma

Okullarda olumlu kültürü yapılandırma, okul yönetimi ve çalışanlarının üzerinde önemle durması gereken önemli bir konudur. Okullarda etkililiğin ve öğrenci başarısının sağlanması bu olumlu kültürün yapılandırılması ve geliştirilmesiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan, Handy'nin (1993) de

belirttiği gibi kültür içinde önemli yeri olan gelenekler ve değerlerin, okulların dilini, anlamlarını, geçmişteki kahramanlarını ve şimdiki uygulamalarını güçlendiren önemli unsurlar olduğu bilinmelidir. Bu konuda Sergiovanni (1995) yönetici, öğretmen ve öğrenci bilinçlenmesinin yeniden düzenlenmesi için okulun dili, metaforları, mitosları ve ritüellerinin etkilenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Haris (2002) de olumsuz kültürün değiştirilebilmesi için iki yolun izlenmesi gereğinden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi çalışanlarla iş konularını tartışmak yoluyla, onlara olumsuz hislerini bertaraf etme şansının verilmesi; ikincisi ise benzerlik ve zıtlıklara farkındalık yaratılarak, çalışanlara kültürü sınıflandırma olanağının tanınmasıdır.

Bunların yanında işbirlikli okul kültürünü geliştirme, yani bir güven duygusu içinde aynı amaca yönelik bir duyguyla çalışma kültürünü yerleştirme, dikkate alınması gereken diğer önemli bir unsurdur (Campo, 1993; Fullan ve Hargreaves, 1992). Nitekim birçok araştırmaya göre işbirliği içinde, takım ruhuyla çalışma, yaratıcılığın ve üretkenliğin temelidir (Pawlas, 1997). İşbirliği ile üretme beyin gücünü artırır ve problemlerin çözülmesine yardım eder (Sergiovanni, 2005). Öte yandan geleceği görmeye çalışanlar için güçlü bir fotoğraf özelliği taşıyan vizyon, kültürel değişimde önemli bir yer tutar. Barth (2002) kişisel ve kolektif vizyonun değişim girişiminde zorunlu olduğunu ileri sürer. Deal ve Peterson'a (1999) göre de okul kültürünün çekirdeğinde olan misyon ve vizyon olgusu elle tutulmayan gözle görülmeyen güçlerdir ve çalışanların tek amaç üzerinde güdülenmesini sağlarlar.

Dikkat edilmesi gereken diğer bir unsur da okul yöneticisinin okul kültürünün şekillenmesinde ve devam ettirilmesinde anahtar rol oynadığıdır (Campo, 1993; Özdemir, 2006; Slater ve Ark., 1994). Alig-Mielcarek (2003), Haris (2002) ve Şahin'e (2008b) göre gelişimi sağlayan okul kültürüyle liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Faris (2006), Barnett ve Cormick (2004) ve Kannapel ve Ark. (2005) göre de okul liderleri; öğretmenleri cesaretlendiren okul kültürünü geliştirmede etkin rol oynamaktadırlar. Deal ve Peterson (2000) izleyenlerin lideri gözlediklerini ve liderin tutum ve davranışlarına bakarak bir şeyin yapılabileceğine ilişkin kararlarını verdiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda kültürel dönüşüm sürecinde yönetici eğitiminin önemli bir yeri olduğu diğer bir dikkate alınması gereken unsurdur (Fullan, 1992). Açık ve dürüst işbirlikli okulların yapılandırılmasında öğretmen ve yöneticilerin ilişkilerinin temel olduğu da unutulmamalıdır. Kültürün olumlu ya da olumsuz olmasında veya algılanmasında okulların ve çalışanların bazı özelliklerinin önemli rolleri olduğu araştırmalarca saptanmıştır. Bu araştırmalar ve sonuçları aşağıda tartışılmaktadır.

Bazı Değişkenler Açısından Okul Kültürü

Okullarda okulun etkililiğine yönelik olumlu bir okul kültürünün yapılanmasının okulların, yönetici ve öğretmenlerinin bazı özelliğine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmalarda incelenen konular arasında yer almıştır. Çalışmalarda okul kültürü, daha çok öğrenci başarısı, cinsiyet, hizmet yılı ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler üzerinden incelenirken, okul büyüklüğü ve okul yaşı gibi değişkenler açısından da incelenmiştir. Bu gibi değişkenler açısından okul kültürü gerek yurtiçi gerekse yurt dışı çalışmalarda ele alınmış ve sonuçları birbirleriyle bazen tutarlı bazen tutarsız olabilmektedir. Okul kültürünün olumlu ya da olumsuzluğunun değerlendirilmesinde okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerine göre Pehlivanoglu'nun (1999) araştırmasında farklılık bulunamamış, fakat Şahin-Fırat (2007), Şahin'in (2004a, 2008a) araştırmalarına göre her iki grup okul kültürünü olumlu algılamakla birlikte okul müdürlerinin algıları öğretmenlerden daha olumlu bulunmuştur. Yöneticilerin görüşlerinin daha olumlu olması, onların okulun her şeyinden sorumlu bireyler olarak işleyişin iyi gittiğini, zaten bir sorun olsaydı yönetici olarak bu aksaklıkları düzeltebileceklerini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Araştırmalarda en çok ele alınan değişkenlerden biri de cinsiyet değişkenidir. Şahin-Fırat (2007), Şahin'e (2004b) göre cinsiyet faktörü okul müdürlerinin okullarına olan algılarını etkilememektedir. Fakat öğretmenlerin görüşleri Şahin-Fırat (2007), Brown (2005), Güven (1996), Koçman (2005), Özden (2002), ve Terzi'nin (1999) araştırmalarında farklılık göstermezken; Bulach ve Berry (2001), Celep (2002), Demirtaş ve Ersözlü (2007), McLaughlin, (2005), Şahin (2004b) ve Şişman'ın (1994) araştırmalarında kadın öğretmenler erkeklere göre okul kültürünü daha olumlu algılamışlardır. Öğretmenlerin algıları bazı araştırmalarda cinsiyetlerine göre farklılık gösterirken, bazılarında göstermemektedir.

Çalışanların hangi okuldan mezun oldukları onların okul kültürüne algılarını etkiler mi? Bu sorunun yanıtını arayan araştırmacılar Şahin-Fırat (2007) okul müdürlerinin öğrenim düzeyinin, onların okul kültürüne algılarını etkilemediğini belirtirlerken, Çınar (1999) ve Şahin (2004b) öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve ön lisans eğitimi alan okul müdürlerinin, lisans ve lisansüstü eğitim

alanlardan okul kültürünü daha olumlu bulduklarını belirtmektedirler. Öğretmen okulu, ön lisans ile eğitim enstitüsü mezunu olan okul müdürlerinin öğretmenlerle ders araları ve diğer zamanlarda daha çok birlikte olmaları ve görüş alışverişinde bulunmaları bu sonucu vermiş olabilir. Kaldı ki okullarda daha çok sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin ders aralarında öğretmenlerle beraber oldukları gözlenmektedir (Şahin, 2004b). Diğer taraftan, aldıkları eğitimin düzeyi yükseldikçe okul müdürlerinin daha fazla ayrıntı yakaladıkları ve okullarının olumsuzluklarını daha kolay görüp kabullendiklerini söylemek de olanaklı olabilir. Koçman (2005), Özden (2002), Sueki (1998), Şahin-Fırat (2007) ve Şahin'in (2004b) araştırmalarında ise öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre gruplar arasında bir fark bulunamamıştır. Şahin'in (2008a) karşılaştırmalı araştırmasının ABD boyutunda öğrenim düzeyine göre gruplar arasında bir farka rastlanmazken, Türkiye boyutunda lisansüstü eğitim alan öğretmenler okul kültürünü daha olumlu algılamışlardır. Bu çalışmada lisan üstü öğretmenlerden yana fark olması örneklem grubu okulların özelliğinden kaynaklanabilir. Öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenler okullarının gelişim sürecindeki çabalara dayalı olarak okul kültürünü daha olumlu algılamış olabilirler.

Hizmet yılının okul kültürüne olan algıyı etkileyip-etkilemediğini ele alan araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Şahin-Fırat (2007) ve Şahin'in (2004b) araştırmasına göre okul müdürlerinin görüşleri hizmet yılı değişkeni açısından da değişmemektedir. Koçman (2005), Özden (2002) ve Şahin'e (2008b) göre hizmet yılı değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri açısından da bir farklılık bulunamamıştır. Fakat Şahin-Fırat (2007) ve Şahin'e (2004b) göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları hizmet yılına göre farklılaşmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlikteki hizmet yılı en az ve en çok olan öğretmenler okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar. Daha az deneyimli olan öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde öğretmenlerle ve yöneticilerle daha fazla iletişim halinde olmaları, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmelerinin nedeni olabilir. Onların mesleki sosyalleşme sürecinde diğerlerinden daha heyecanlı ve daha idealist olabileceklerini; diğer öğretmenlerle öğrenmek ve bilgi almak bağlamından işbirliği ve destek arayışına girebileceklerini; aynı zamanda okulda yararlı olmanın doyumunu tattıkça da mesleğe ve görev yaptıkları okula daha fazla bağlanmış olabileceklerini söylemek olanaklı olabilir (Şahin-Fırat, 2007; Şahin, 2004b). Diğer taraftan daha deneyimli öğretmenler gerek deneyimleri sonucunda, gerekse yaşları gereği belli bir olgunlaşma düzeyine gelmiş olduklarından okul kültürüne ilişkin daha olumlu algıya sahip olabilirler. İki arasında kalan gruplar ise okullarında kazandıkları deneyimin de etkisiyle farklı arayışlara girmiş olabilirler ya da ilk deneyim yıllarının idealizmini kaybetmiş olarak; uygulamalarında rutin bir döneme girmiş olabileceklerinden dolayı; okullarında onları güdüleyecek, heyecanla çalışmalarını sağlayacak bir ortamı bulamıyor da olabilirler. Oysa öğretmenlikte çok başarılı olabilecekleri yılları çalışmaktadırlar ve okul kültürünün daha güçlü olarak yapılandığı bir ortamda çok daha istekli ve başarılı olabilirler (Şahin, 2004b).

Müdürlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri görev yaptıkları okulun özel ya da resmi okul olmasına göre Şahin'in (2004b) araştırmasında benzerlik gösterirken; İpek (1999), Şahin-Fırat (2007) ve Terzi (1999) özel okul müdürlerinin bu konuda daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde özel okul öğretmenleri, resmi okullardakilere göre okul kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler (İpek, 1999; Şahin, 2004b; Terzi, 1999). Kuruluş nedenleri, seslendiği kesim, yapılanması ve çalışanlarının hizmet-içi eğitimden geçme süreçleri gibi nedenler özel okulları daha iyi bir konuma getirmiş olabileceği gibi; özel okulların fiziki ve ekipman olarak fazla donanıma sahip olmaları ve daha profesyonel bir anlayışla gelişme çalışmaları bu sonucu doğurmuş olabilir.

Okulların sosyo-ekonomik durumunun okula olumlu ve olumsuz katkılarının neler olduğunun saptanmaya çalışılması alanyazında en çok üzerinde durulan konular arasındadır. Okulların sosyo-ekonomik olarak içinde buldukları konum okul kültürünün yapılanmasında, okulların etkililiğinde ve öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir. Şahin-Fırat (2007) ve Şahin (2004b) sosyo-ekonomik düzeye göre müdürlerin okul kültürüne görüşlerinin benzer olduğunu; öğretmenlere göre Seki, (2004), Şahin-Fırat (2007) ve Şahin (2004b) üst düzey okullarda; fakat Higgins-D'Alessvero Sadh (1998) ile Kannapel ve Ark., (2005) alt düzey okullarda kültürün daha olumlu algılandığını belirtmektedirler. Şahin'in (2008a) karşılaştırmalı araştırmasında ise ABD'de öğretim kültürü ve "gelişime açık olma" dışında alt düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda üst düzeye göre; Türkiye'de ise orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda kültür daha olumlu algılanmıştır. Diğer taraftan okul kültürü "okul liderliği" ve "meslektaşlık ve kişisel destek" boyutlarında üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda, alt düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan daha olumlu algılanmıştır. Yurtdışı

ve daha çok ABD araştırmalarında alt düzey, Türkiye de üst ve orta düzey okullarda kültürün daha iyi algılanması her iki ülkenin sosyo, ekonomik, kültürel ve eğitimsel gelişmişlik düzeyleri ile ilintili olabilir.

Sosyo-ekonomik düzey gibi akademik başarı da okul kültürü açısından en çok incelenen konular arasındadır. Okulların nihai amacı okul etkililiğini sağlamak ve öğrenci başarısını artırmaktır. Akademik başarıya göre okul kültürü değerlendirildiğinde net bir şekilde öğrenci başarısı yüksek olan okullarda okul kültürü daha olumlu algılanmaktadır (Branch, 2005; Bruner ve Greenlee, 2000; Duke ve Trautvetter, 2001; Giles, 1998; Gruenert, 2005; Hofman ve Ark., 2002; Irmsher, 1997; Kannapel ve Ark., 2005; Lima, 2006; Macneil ve Ark. 2008; Marcoulides ve Heck 1993; McLaughlin, 2005; Smith, 2006; Strahan, 2003; Şahin, 2008a; Vislocky, 2005; Westhuizen ve Ark., 2005). Okul kültürünün öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisi olduğu bu araştırmalarda ortaya konulmuştur. Öğretmen ve okul müdürlerinin branşları, yaşları; okul müdürlerinin okullarındaki hizmet süreleri, okul yaşı ve okul büyüklüğü de bu araştırmada ele alınmak istenen değişkenlerdir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin branşları, yaşları; okul müdürlerinin okullarındaki hizmet süreleri, ve okul yaşı da okul kültürünün yapılanması ve algılanmasını etkileyen etmenler arasındadır. Bu anlamda okul müdürünün okulunda az yada çok çalışmış olması ve okulun yeni kurulmuş ya da eski bir okul olması okuldaki kültürün şekillenmesini etkileyebilmektedir. Çalışanların sosyal bilimler ya da fen ya da sanat alanlarından mezun olmaları onların yaşama ve olaylara bakışını etkileyebilecek bir durumdur. Yine çalışanların yaşı da olgunlaşma, yaşam ve iş deneyimlerini etkileyebileceğinden dolayı çalışanların okul kültürüne olan algılarını etkileyebilecektir. Bu konulara her birinde farklı değışkene yer verilebilmekle birlikte Demirtaş ve Ersözlü (2007), Özden (2002), Şahin-Fırat (2007), Şahin (2008a) ve Terzi (1999) araştırmalarında değinildiği görülmektedir. Yine okul büyüklüğü de okul kültürünün şekillenmesinde önemli bir yer tutarak alan yazında üzerinde yoğunlukla çalışılan konular arasında yer almaktadır. Peterson'a (2002b) göre küçük okullar daha özerk oldukları gibi yenilikler yaratırlar ve eşsiz kültürler oluştururlar. Küçük okullar öğretmenleri yenilik yapmaya, öğrencileri katılımcı olmaya özendirir ve bu her iki grubu daha fazla adanmaya yönlendirir. Daha fazla pozitif tutumlar ve daha büyük iş doyumunu okula olan bağlılığı artırır (Irmsher, 1997). Cotton (1996a, 1996b) okul büyüklüğünün okul kültürünü nasıl etkilediğini çok yönlü olarak incelemiş ve tespitlerde bulunmuştur. Küçük ve büyük okullarda okul kültürünün nasıl şekillendiği ve bu durumun okul etkililiğini ve öğrenci başarısını nasıl etkilediği sorusuna diğer bazı araştırmalarda da yanıt aranmıştır. Duke ve Trautvetter (2001), Irmsher (1997), Koçman (2005) Şahin-Fırat'ın (2007) ve Verdugo (1999) okul büyüklüğünün okul kültürünü olumlu ya da olumsuz nasıl etkilediğine değinen araştırmacılarıdır. Yöneticilik eğitim düzeyinin yöneticinin okuldaki tutumunu etkilemesi ve bu tutumların okul kültürünün biçimlenmesine yansımaları muhtemel olmasına rağmen bu konuda bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır. Yöneticilik eğitimi yöneticilere profesyonel bilgi, beceri ve deneyimleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitimidir ve bu eğitimi yerli yerince alan yöneticilerin kurumlarında diğerlerine göre farklılık beklenir. Bu araştırmada okul kültürünün algılanmasını sözü edilen bu değışkenlerin etkileyip etkilemediği incelenmektedir.

Buna göre okul müdürü ve öğretmenlerin yaşlarına, branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi durumlarına, okullarındaki görev sürelerine, okullarının yaşına ve büyüklüğüne göre algılarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu değışkenlerin incelenmesiyle Türkiye'de okul kültürünün belirlenmesine katkıda bulunmak ve öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Buna göre araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının sahip olduğu kültürü, ilköğretim okullarındaki müdür ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürü, öğretmen ve okullarının bazı özellikleri bakımından incelemektir. Buna göre araştırmanın alt problemleri şöyledir:

İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları onların; (a) yaşlarına, (b) branşlarına, (c) okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi düzeylerine, (d) okullarındaki görev sürelerine, (e) okullarının yaşına ve (f) okullarının büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2002–2003 öğretim yılında İzmir kent merkezinde bulunan 364 resmi ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme oransız tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve 43 ilköğretim okulu uygulama kapsamına alınmıştır. Okul müdürü sayısının az olması

nedeniyle okul müdürlerinin tamamı örneklem kapsamına alınırken, 836 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan küçük okullarda 12 okul müdürü, 145 öğretmen; orta büyüklükteki okullarda 15 okul müdürü, 277 öğretmen ve büyük okullarda 16 okul müdürü ve 414 öğretmen çalışmaktadırlar. Okul müdürlerinin 12'si 3-40 yaş, 31'i 41 ve üstü yaşta; öğretmenlerin 102'si 30 ve altı, 31'i 31-40 yaş ve 403'ü 41 ve üstü yaş aralığındadırlar. Okul büyüklüğünü belirlemede öğrenci sayısı ölçüt alınmıştır. Buna göre, 600'e kadar öğrenci sayısı olan okullar küçük; 600-1200 arası öğrenci sayısı olan okullar orta büyüklükte ve 1200 ile üstü öğrenci sayısı olan okullar büyük okul olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Okul Kültürü Ölçeği"nden oluşan envanterle toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda uygulama kapsamında yer alan öğretmen ve okul müdürlerinin bireysel ve mesleki özellikleriyle çalıştıkları okulun bazı özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Bu bölümde yer alan kişisel, mesleki ve okul özellikleri, araştırmanın problemine uygun şekilde alanyazın taraması, görüşmeler ve deneyimlerden yararlanılarak titizlikle seçilmiş ve anket formu bütünlüğü içinde uzman görüşü alınmıştır. Okul Kültürü Ölçeğinin genel çerçevesinin çizilebilmesi ve araştırmanın problemiyle olan gücünü artırmak amacıyla ilk aşamada alanyazın taraması yapılmıştır. Konuyla doğrudan ya da yakından ilgili ölçekler incelenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılmış, kabul eden öğretmen ve okul müdürlerine okul müdürlerinin tutumlarına ve okullarındaki ortama ilişkin olarak kompozisyon yazdırılmıştır. Alanyazın taraması doğrultusunda bu görüşme ve kompozisyonlardan ortaya çıkan maddeler yardımıyla ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçekle ilgili uzman görüşleri alınmış, ölçekler tekrar öğretmenlere inceletilerek maddelere ilişkin görüşlerinden yararlanılmış ve anket formu bir dilbilimciye inceletilmiştir. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için ayrıca, ön deneme sorası ölçeklerin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt ölçeklerin oluşturulması için faktör çözümlemesi yapılmıştır. Beşli Likert tipi olan Okul Kültürü Ölçeği hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum aralığı arasında derecelendirilmiştir. 48 maddeden oluşan Okul Kültürü Ölçeğinin Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .9439 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bizzat araştırmacı tarafından uygulanan ölçek hakkında okul müdürü ve öğretmenlere bilgi verilmiş, ölçeği yanıtlayanların istekli olmalarına dikkat edilmiştir. Evreni temsil edecek biçimde toplam 43 okula gidilmiş; genellikle okul müdürü ve öğretmenlerin araştırmaya ilgisinin yüksek olduğu görülmüştür. Okulunda uygulamaya izin veren 43 okul müdürüne uygulanan anketlerin tamamı geçerli olacak şekilde geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlere anketlerin dağıtılması ve dönmesine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Anketlerinin Dönüş Oranlarının Dağılımı

Okul Sayısı	Toplam Öğretmen	Anket Verilen Öğretmen	%	Geri Dönen Anket	%	Geçersiz Anket	%	Geçerli Anket	%
43	1692	1069	63.1	873	81.6	37	4.3	836	95.7

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklem grubu olarak seçilen okullarda toplam 1069 öğretmene anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 873'ü % 81.6 gibi yüksek bir oranla geri dönmüştür. Geri dönen bu anketlerin 37'si değişik gerekçelerle değerlendirmeye alınmamış ve 836 anket işleme tabi tutulmuştur.

SPSS programında yapılan çözümlemede grupların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak amacıyla t testi, varyans çözümlemesi yapılmış; gruplar arasında fark varsa bu farkı belirlemek için Scheffée çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşlarına göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucu tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algularının Dağılımı ve t Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t
31- 40 yaş	12	3.99	.44	41	.15
41 ve üstü	31	3.97	.46		

Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algı ortalamaları arasında yaşlarına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=.15$, $p>.05$). Ayrıca uygulama kapsamındaki okullarda 30 ve altı yaş grubunda okul müdürünün bulunmadığı da verilerden anlaşılmaktadır.

Okul kültürüne ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin branşları, yöneticilik eğitimi düzeyleri, okullarındaki görev süreleri ile okullarının yaş ve büyüklüğü değişkenlerine göre algularının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Bazı Değişkenler Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Müdür ve Okul Özellikleri	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı fark
Branş	Sınıf Öğretmeni	19	23.37	2	.62	.73	Anlamsız
	Dil ve Sosyal Bilgiler	14	21.93				
	Fen Bil.-Mat.	10	19.50				
Yönetici Eğitimi	Yöneticilik kursu almamış	12	18.33	2	3.33	.18	Anlamsız
	Yönet. Kursu sertifikalı	24	25.10				
	EYD mezunu	7	17.64				
Okullarındaki Görev Süreleri	2-5 yıl	22	22.25	2	.76	.68	
	6-10 yıl	13	10.88				Anlamsız
	11 yıl ve üstü	8	24.75				
Okul Yaşı	2-10 yıl	9	18.72	3	5.74	.12	11-20 yıl
	11-20 yıl	14	17.29				2-10 yıl
	21-40 yıl	14	27.72				
	41 yıl ve üstü	6	24.58				
Okul Büyüklüğü	Küçük okul	12	23.79	2	.34	.84	Anlamsız
	Orta büyüklükte okul	15	21.53				
	Büyük okul	16	21.09				

* $p>.05$

Tablo 3 incelendiğinde branşlarına ($\chi^2=.62$); yöneticilik eğitimi düzeylerine ($\chi^2=3.33$); okullarındaki görev sürelerine ($\chi^2=.76$) ve okul büyüklüğüne ($\chi^2=.34$) göre ilköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Hangi grup arasında anlamlı fark olabileceğine ise Mann Whitney U testi ile tek tek bakılmıştır. Buna göre okullarının yaşı ($\chi^2=5.74$, $p<.05$) açısından, 2-10 ($X=11.18$) ve 11-20 ($X=17.82$) yıl diliminde yer alan okullar arasında fark 11-20 yaş diliminin lehine sonuçlanmıştır. Ayrıca örneklem grubunda güzel sanatlar ve beden eğitimi branşından okul müdürünün olmadığı da görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin sözü edilen değişkenlere göre okul kültürüne ilişkin algularının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına ($F=1.03$, $p>.05$); branşlarına ($F=1.50$, $p>.05$); okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi düzeylerine ($F=2.03$, $p>.05$) ve okullarındaki görev sürelerine ($F=.79$, $p>.05$) göre okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Fakat okullarının yaşına ($F=6.91$, $P<.001$) ve okul büyüklüğüne ($F=20.59$, $P<.001$) göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffée testi sonuçları tablo 5; okullarının büyüklüğüne göre gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffée testi sonuçları da tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 4. Bazı Değişkenler Açısından İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algularının Dağılımı ve F Testi Çözümlemesi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss	Varyans kaynağı	KT	Sd	KO	F
Yaş	30 ve altı	102	3.49	.63	Gruplar Arasında	.76	2	.38	
	31-40	331	3.46	.61	Gruplar İçinde	306.19	833	.36	1.03
	41 ve üstü	403	3.53	.59	Toplam	306.95	835		
Branş	Sınıf Öğretmeni	487	3.46	.61	Gruplar Arasında	1.65	3	.55	
	Dil ve Sosyal Bilgiler	182	3.55	.60	Gruplar İçinde	305.30	832	.36	1.50
	Fen Bilgisi-Matematik	89	3.55	.58	Toplam	306.95	835		
	Güzel Sanat.-Beden Eğitimi	78	3.54	.60					
Yön. Eğt.	Yöneticilik kursu almamış	190	3.57	.66	Gruplar Arasında	1.48	2	.74	
	Yöneticilik kursu sertifikalı	530	3.48	.60	Gruplar İçinde	305.47	833	.36	2.03
	EYD mezunu	116	3.46	.47	Toplam	306.95	835		
Ok Gör. Sür.	2-5 yıl	375	3.52	.60	Gruplar Arasında	.58	2	.29	
	6-10 yıl	310	3.48	.63	Gruplar İçinde	306.37	833	.36	.79
	11 yıl ve üstü	151	3.45	.54	Toplam	306.95	835		
Ok. Yaşı	2-10 yaş	159	3.31	.63	Gruplar Arasında	7.47	3	2.49	
	11-20 yaş	249	3.51	.61	Gruplar İçinde	299.48	832	.36	6.91*
	21-40 yaş	252	3.59	.55	Toplam	306.95	835		
	41 ve üst.	176	3.51	.61					
Okul Büyükl.	Küçük okul	145	3.76	.48	Gruplar Arasında	14.40	2	7.20	
	Orta büyüklükte okul	277	3.51	.64	Gruplar İçinde	306.95	833	.35	20.59*
	Büyük okul	414	3.40	.58	Toplam	306.95	835		

Tablo 5. Okullarının Yaşına Göre İlköğretim Okulu Öğretmenlerin, Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Scheffée Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Okul Yaşı	Okul Yaşı (farklı)	Ortalamalar Arası Fark	P
2-10 yaş	159	3.31	11-20	2-10	.19	0.015*
11-20 yaş	249	3.51	21-40	2-10	.27	0.000**
21-40 yaş	252	3.59	41 ve üst.	2-10	.20	0.025*
41 ve üst.	176	3.51				

*P<0.05 **P<0.001

Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffée önemlilik çözümlemesi sonuçları incelendiğinde; 11–20 yaş, 21–40 yaş ve 41 ve üstü yaş grubu okullarda çalışan öğretmenlerin, 2–10 yaş dilimi (*P<0.05, **P<0.001) arası okullarda çalışan öğretmenlere göre algı ortalamaları daha yüksektir. Okul büyüklüğüne göre gruplar arasındaki farkı belirlemek için yapılan Scheffée testi sonuçları tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin, Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Büyüklüğüne Göre Scheffée Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Okul Büyüklüğü	Okul Büyüklüğü (farklı)	Ortalama Fark	P
Küçük okul	145	3.76	Küçük okul	Orta büyüklükte okul	.25	0.000*
Orta büyüklükte okul	277	3.51	Küçük okul	Büyük okul	.36	0.000*
Büyük okul	414	3.40				

*P<0.001

Okullarının büyüklüğüne göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffée testi sonuçları incelendiğinde, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre algı ortalamaları daha yüksektir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

İlköğretim okulu müdürlerinin yaşları, branşları, yöneticilik eğitimi alma durumları, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve büyüklüğüne göre okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık yoktur. Bu bulgular, branş değişkeni açısından Terzi’nin (1999); diğer değişkenler açısından

da Şahin-Fırat'ın (2007) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin yasal sürecin kendilerine verdiği rol ve sorumluklar gereği okullarının her türlü işleyişinden kendilerini sorumlu tutmalarından (örneğin, eksik olan her şeyden kedileri de sorumludur) kaynaklanabileceği gibi, süreç içinde benzer sosyalleşme süreçleri yaşamalarından da kaynaklanabilir. Müdür görüşleri yalnız okul yaşına göre farklılık göstermektedir. 11-20 yaş diliminde yer alan okulların yöneticileri 2-10 yaş diliminde olanlara göre okullarının kültürlerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu 2-10 yaş grubu okulların bir takım süreçleri yeni oturtmalarından ve bazı sorunlar yaşamalarından kaynaklanabilir.

Ayrıca uygulama kapsamındaki okullarda, 30 ve altı yaş grubunda okul müdürünün bulunmaması, çalışma süresi daha fazla olanların bu göreve uygun görüldüğünün bir göstergesi olabilir. Yine güzel sanatlar ve beden eğitimi branşından okul müdürünün örneklem grubunda olmayışı; bu branş öğretmenlerinin iş doyumlarının daha fazla olabileceğini, bu durumda yöneticilik gibi başka görevlere ilgi duymayabileceklerini düşündürebilmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşları, branşları, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi alma durumları, çalıştıkları okuldaki görev süreleri bakımından da okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguların bazıları araştırmalar ile desteklenirken bazıları desteklenmemektedir. Örneğin bu araştırmayla tutarlı olarak Şahin'in (2008a) araştırmasında yaşlarına; Özden'in (2002) araştırmasında branşlarına göre öğretmenlerin algıları arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Şahin-Fırat'ın (2007) araştırmasında ise okulda çalışma süresi daha uzun olan öğretmenlerin algı düzeyleri yüksektir. Schein'in (1984) de ifade ettiği gibi, öğretmen ve diğer personel arasında ortak ve uzun bir tarihsel geçmiş varsa, oradaki kültürün daha derin hissedilmesi beklenen bir durumdur. Demirtaş ve Ersözülü'nün (2007) araştırmasında ise öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürüne yönelik algıları arasında farklılıklar vardır. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okul kültürlerini daha olumlu algılamaktadırlar.

Okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi alma değişkenine göre gerek öğretmenlerin, gerekse okul müdürlerinin görüşleri arasında farklılık çıkmaması, beklenenin aksine bir sonuç vermiştir. Bu anlamda yöneticilik eğitimini lisans ve lisansüstü düzeyde almış olan okul müdürlerinin okullarındaki kültürün gerek kendileri, gerekse öğretmenler tarafından daha olumlu algılanması beklenirdi. Yöneticilik eğitiminin okul müdürlerine farklı bir bakış açısı kazandırması ve bunun uygulamalarına yansımaları bu eğitimin temel amacıdır. Buna uygun olarak daha olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasında bu yöneticilerin daha etkin olmaları olanaklıdır. Kaldı ki Şahin'in (2001) araştırması, yöneticilik kursuna katılan yönetici adaylarının atılganlık ve kendini geliştirme etkinliklerine katılma sıklıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buradan Eğitim Yönetimi ve Denetimi mezunlarının daha çok olmak üzere, yöneticilik kursuna katılan okul müdürlerinin diğer okul müdürlerine göre daha atılgan ve daha çok kendilerini geliştirmiş yöneticiler olmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla atılgan ve kendini geliştiren okul müdürlerinin okullarındaki kültürün hem kendilerince hem de öğretmenler tarafından daha olumlu algılanması beklenen bir durum olmaktadır. Oysa bu araştırmada böyle bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu durum yöneticilik eğitimi veren kurumların programlarını ve süreçlerini gözden geçirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yine okul gerek öğretmenlerin gerekse okul müdürlerinin okul kültürüne yönelik farkın olması beklenirdi. Çünkü bulunduğu okulda daha çok çalışmış olan okul müdürleri okulu tanıma, gereksinimlerini bilme, ilişkileri/etkileşim örüntülerini kavrama ve yön verme, gelenekleri yerleştirme gibi kültürel öğeler konusunda birçok sorunu aşmış olmaları beklenir. Bu, okul kültürünün daha olumlu olmasını sağlayabilecek bir durum olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin okullarının yaşı ve büyüklüğüne göre algıları arasında ise önemli bir farklılık bulunmuştur. Hizmet süresi 11 yılın üzerinde olan okulların kültürü 2-10 yıl diliminde olanlardan daha olumludur. Hizmet süresi eski olan okullarda birçok açıdan düzenlilik sağlanmış, iletişim ve etkileşim örüntüleri yerleşmiş, adet, tören ve geleneklerde belli bir kültürel birikim oluşmuş olabilir. Bu okulların ilişkiler, davranışlar, gelenekler, ilkeler, paylaşılan değerler açısından daha oturmuş olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu anlamda hizmet süresi eski olan okullarda kültürün daha olumlu olması olanaklıdır. Bu bulguyla tutarlı olmayan Şahin-Fırat'ın (2007) araştırmasında okul kültürü okulun yaşı itibarıyla önemli bir farklılık göstermemiştir. Oysa kültür zaman içerisinde gelişmekte; uzun bir geçmişe sahip örgütler daha fazla kültürel birikime sahip olabilmektedir (Masland, 1985). Gaziel'e (1997) göre okul kültürü terimi okulun özelliğini, karakterini tanımlamak için kullanılır. Çünkü okul kültürü yıllardan beri biçimlendirilen geleneklerin, inançların

ve değerlerin derinlemesine örneklerini yansıtır. Okulun tarihi gelişim süreci, okul-sınıf büyüklüğü ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre okul kültürünün önemli belirleyicilerindendir (Özdemir, 2006).

Küçük okullarda öğretmenler büyük ve orta büyüklüktekilere göre kültürü daha olumlu algılamışlardır. Cotton (1996), Duke ve Trautvetter (2001), Irmsher (1997) ve Şahin-Fırat'ın (2007) araştırma bulguları bu bulguyu desteklemektedir. Cotton'a (1996) göre okulların sosyo-ekonomik statüsü gözetilmeksizin küçük okulların öğrenci başarısı daha yüksek bulunurken bu okullarda kültür daha pozitif algılanmıştır. Wasley ve Arkadaşlarının (2000) okul büyüklüğü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında da küçük okullarda öğrencilerin okula bağlılığı, direnci ve performansı daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Cotton'un (1996b) 103 çalışma üzerinden yaptığı değerlendirmeye göre de küçük okullarda çalışanlar ve öğrenciler diğerleriyle daha fazla ilgilenirler ve birbirlerini daha fazla tanımaya özen gösterirler. Öğrenci ve çalışanların kişisel yeterlik duyguları daha yüksektir. Öğrenciler daha fazla sorumluluk almak isterler; anne-babanın okula ilgisi daha fazladır; program daha esnek; sınıflarda öğrenci sayısı daha azdır ve sınıflar bireysel çalışmaya daha elverişlidir. Öğretimsel uygulamalara bakıldığı zaman küçük okullarda öğretmenler işbirlikli öğrenmeye, farklı yaşlardan öğrencilerle grupla çalışmaya ve performans değerlendirmeye daha isteklidirler. Kısa ve öz olarak küçük okullar deneysel anlamda öğrenmeye ve okulun dışındaki dünya ile ilişkili öğrenmeye daha fazla vurgu yaparlar. Küçük okullarda öğrencilerin çoğunluğu daha büyük önemdeki etkinliklere daha fazla katılma şansı bulurlar ve böylece utangaç ve daha az yetendeki öğrenciler ait olma hissi ile aktivitelere katılım için daha fazla cesaretlendirilebilirler. Bir araştırmaya göre de büyük okullarda şiddet olayları daha sık görülmektedir (Verdugo, 1999). Bu anlamda sadece Koçman'ın (2005) araştırmasında okul büyüklüğü okul kültürünü etkileyen bir öge değildir. Oysa okul büyüklüğü arttıkça buna bağlı olarak okulların kaliteleri ve verimleri düşmektedir (Kalfa, 2006). Okul büyüklüğüne göre küçük okullarla büyük okulların, öğretmen odalarının ayrı ya da bir arada olması ve okul binalarının tek bina ya da birkaç binadan oluşması gibi öğelerin okul kültürünü etkileyen unsurlar olduğu gözlenebilmektedir. Büyük okullarda okulun fiziksel mekânı değişmekte; okullar bazen iki, bazen de üç ve daha çok binadan oluşabilmektedir. Bu, birçok açıdan okul kültürünü olumsuz etkileyebilmektedir. Birden fazla öğretmenler odasının olması, okul müdürünün binaların birinde, müdür yardımcılarının değişmekle birlikte her birinin farklı binalarda olması gibi durumlar çalışanlar arasında mesafe koyabilmektedir (Wallace, 1996). Bu durumda iletişim, etkileşim ve paylaşım azalabilmekte ve aksayabilmekte, ilişkiler güçlenememekte, eşgüdüm eksikliği doğabilmektedir. Genellikle tek binalı ve tek öğretmenler odasının olduğu küçük okullarda ise daha az sayıda öğretmen ve öğrenci vardır. Öğretmenlerin birbirleriyle, okul yönetimi ve öğrencilerle ilişkileri daha yoğun ve samimi olabilmektedir. Bu durumda bu okullarda çalışanlar arasında iletişim daha yoğun, ilişkiler daha sıcak, dayanışma ve paylaşma anlayışı daha çok olabilmektedir. Bu anlamda iletişim, etkileşim ve paylaşım açısından küçük okullar daha avantajlı duruma gelmektedirler.

Sonuç olarak bu araştırmaya göre, okul yaşı ve büyüklüğü okulların kültürünü tanımlamada önemli bir rol oynamaktadır.

5. ÖNERİLER

Araştırma bulgu ve sonuçlarından hareketle yapılabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır..

1) Özellikle yeni kurulan okullar olmak üzere hizmet yılı daha az olan okullarda yönetici ve çalışanlara okul kültürünü geliştirici nitelikte eğitim verilmelidir.

2) Okul müdürü adaylarına verilmekte olan yönetici eğitiminin, gerek yöneticilik kursu gerekse lisansüstü düzeyinde gözden geçirilmesi önerilir. Diğer taraftan sistem içinde okul yöneticilerini daha farklı kılmayı engelleyen yönetsel eksikler saptanmalıdır.

3) Okul binaları gözden geçirilmeli okulların olabildiğince az binadan oluşması sağlanabilmeli, okulun fiziki yapısı, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin iletişim ve etkileşimini artıracak şekilde tasarlanmalıdır. Okul ve sınıflardaki öğrenci sayıları uygun bir sayıda tutulmalıdır.

4) Okullarında daha çok çalışmış olan ve daha az çalışmış olan okul müdürlerinin okullarındaki kültürü derinlemesine inceleyen bir araştırma yapılabilir.

5) Okul büyüklüğü ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbus: University of Ohio State.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools, *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 406-434.
- Barth, R. S. (2002). The Culture builder, *Educational Leadership*, 59 (8), 6-11.
- Bell, D. J. (2003). *Instructional leadership activities and strategies of principals of high-and low-achieving schools and their influence on student achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Berberoğlu, G.; Besler, S. ve Tonus, Z. (1998). Örgüt kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örgüt kültürü araştırması, *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (1-2), 29-52.
- Blasé, J. & Blasé J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Calif. Corwin: Thousand Oaks.
- Borba, A. L. (2003). Instructional leadership practices and beliefs of superintendents of high-performing, high poverty school districts, Unpublished Doctoral Dissertation. California: University of the Pacific.
- Branch, T. J. (2005). Leadership in middle school reform and its impact on students' academic performance: A case study. Unpublished Doctoral Dissertation, California: University of Southern California.
- Brown, K. L. Z. (2005). *An examination of the relationship between school culture and student achievement on Ohio sixth-grade proficiency tests*, Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio: Kent State University.
- Bruner, D.Y. & Greenlee, B.J. (2000). Measures of work culture in high and low performing schools, *Research in the Schools*, 7(2), 71-76.
- Bruner, D.Y. & Greenlee, B.J. (2004). Analysis of school work culture in schools that implement comprehensive school reform models, *Journal of Research for Educational Leaders*, 2(3), 33-53.
- Bulach, C. R. & Berry, J. (2001). The impact of demographic factors on school culture and climate, *ERIC Clearinghouse on Higher Education*, Washington DC. ERIC Identifier: ED462744.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Butler, J. A. & Dickson, K. M. (1997). Improving school culture: Centennial high school, *School Improvement Research Series (SIRS)*. Retrieved 06.18.2007 from <http://www.nwrel.org/pcpd/sirs/1/snap2.html>.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference, *School Organization*, 11 (3), 119-27.
- Cananagh, R. F. (1997). *The culture and improvement of Western Australian Senior Secondary School*. Unpublished doctoral dissertation, Sydney: Curtin University of Technology.
- Canizo, T. L. (2002). Establishing collaborative structures and relationships: Teacher leaders' experiences, Arizona: The University of Arizona.
- Cantu, M. M. I. (1994). *Study of principal instructional leadership behaviors manifested in successful and non successful urban elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas: The University of Texas.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (31), 356-373.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çınar, O. (1999). *Örgüt kültürü ve yöneticilerde kendini geliştirme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Cotton, K. (1996a). School size, school climate, and student performance, *School Improvement Research Series*, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html> adresinden 20. 04. 2007 tarihinde ulaşılmıştır.
- Cotton, K. (1996b). Affective and social benefits of small-scale schooling, *ERIC Clearinghouse on Higher Education*, Washington DC. ERIC Identifier: ED401088
- Deal T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1992). The principal's role in shaping school culture. *The Superintendent of Documents*, Washington: U. S. Government Printing Office.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2000). *The Leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul kültürüyle öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 178-189.
- Duke D. L. & Trautvetter S. (2001). Reducing the negative effects of large schools, *National Clearinghouse For Educational Facilitier*, [http://209.85.135.104/search?q=cache:C-v1VXzPNDcJ](http://209.85.135.104/search?q=cache:C-v1VXzPNDcJ adresinden) adresinden 20.08.2007 tarihinde ulaşılmıştır.
- Faris, L. W. (2006). The teacher's voice: Narratives of an empowering school culture, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas: Stephen F. Austin State University.
- Fowler, K. S. (2006). *The relationship of school culture and Arkansas Primary Benchmark assessment scores*, Unpublished Doctoral Dissertation, Arkansas: University of Arkansas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students, *The Journal of Educational Research*, 90 (50), 310-325.
- Giles, W. A. (1998). *A study of school culture in a higher achieving and lower achieving urban high school*, Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas: University of Kansas.
- Gruenert, S. (2005). *Correlations of collaborative school cultures with student achievement*, *National Association of Secondary School Principals (NASPP) Bulletin*, 89, 43-55.
- Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde örgüt kültürü: Osmangazi Üniversitesi'nde örgüt kültürü araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*, (4th ed). London: The Penguin Group.
- Hargreaves A., Earl L., Moore S. & Manning S. (2001). Learning to change: Teaching beyond subjects and standards, San Francisco, Jossey-Bass A Wiley Company.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* New York: Roadledge Falmer.
- Higgins-D'Alessandro, A. & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform, *International Journal of Educational Research*, 27 (7), 553-569.
- Hofman, R. H.; Hofman, W. H. A. & Henk G. (2002). Theory and practice school governance, culture, and student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 249-272.
- Hopkins, R. (2000). *Transition culture: An evolving exploration in to head, heart and hands of energy descent*. USA: The Walnut Books
- Horn-Hasley, K. (2007). *An examination of school culture and student engagement in a test-focused age of accountability*, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas: Texas A & M University.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*, (6th ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hunter, C. M. (1995). *Los Angeles unified school district middle school principals' instructional leadership behaviors and academic achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. California: Peppardine University.
- Irmsher, K. (1997). School size. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*, Washington DC. ERIC Identifier: ED 414 615).
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kannapel, P. J.; Taylor, D. & Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools. A report from the Prichard committee for academic excellence Lexington, Kentucky*, Retrieved 01.10.2008 from <http://www.prichardcommittee.org/Ford%20Study/FordReportJE.pdf>.
- Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: Hardcover.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Lima, N. E. (2006). *A case study on principal behaviors cultivating a positive school culture in an elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Rhode Island: Johnson & Wales University.
- Lord, C. (2001). *Thatcher; Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of climate in secondary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Connecticut: The University of Connecticut.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein A. C. (1996). *Educational administration: Concepts and practice*. (2nd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Macneil, A. J.; Doris L. P. & Steve, B. (2008). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practices*, Online Article, 1-12.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*, Colorado: Westview Press.
- Marcoulides, G.A. & Heck, R.H. (1993), Organizational culture and performance: proposing and testing a model, *Organization Sciences*, 4, 209-25.
- Masland, T. A. (1985). Organizational culture in the study of higher education, *The Review of Higher Education*, 8 (2), 157-168.
- McLaughlin, J. B. (2005). *An analysis of the perceptions and practices of school administrators regarding student achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Missouri: Saint Louis University.
- O'Donnell, R. (2003). *Middle-level principals' instructional leadership behaviors and student achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania: Lehigh University.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özden, S. (2002). *Öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırabilmelerine yönelik algılama düzeyleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özlem, D. (1986). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Pawlas, G. (1997). Vision and school culture, *National Association of Secondary School Principals (NASPP) Bulletin*; 81 (587), 118-120.
- Pehlivanoğlu, K. (1999). *Özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmada yeterlilik derecesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23 (3), 10-15.
- Peterson, K. D. (2002b). School culture. *Apple Learning Exchange*, <http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/culture.pdf> adresinden 21.2.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, N. (2001). *Eğitim yöneticisi adaylarının özellikleri ile başarı ve atılan düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, S. (2004a). Okul müdürlerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir İli Örneği), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 365-396.
- Şahin, S. (2004b). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 458-474.
- Şahin, S. (2008a, Eylül). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde okul kültürü üzerine bir değerlendirme*, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Şahin, S. (2008b, Nisan). *Öğretimsel liderlik ve okullardaki gelişme kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği)*, III. Eğitim Yönetimi Kongresi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Şahin-Fırat, N. (2008). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Schein, E. H. (1984). Coming to new awareness of organizational culture, *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16.
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat* (1st ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Slater, R.O.; Goldring E.; Bolman L.; Thurston P. W. & Crow G.M. (1994). Leadership and management processes. In W. K. Hoy (Ed.), *Educational Administration UCEA Document Bas.* (pp. 6-31). New York: McGraw-Hill.
- Smith, A. L. (2006). *A study of the relationship between school culture and standardized test scores*, Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona; University of Phoenix.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds, *The Elementary School Journal*, 104 (2), 127-146.
- Sueki, L. T. (1998). *The Relation of Transformational Leadership and Transactional Leadership to Constructive Organizational Culture*, Unpublished Doctoral Dissertation, Los Angeles: California School of Professional Psychology.
- Terzi, A.R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Verdugo, R. R. (1999). Safe schools: Theory, data, and practices. *Education and Urban Society*, 31(3), 267-274.
- Vislocky, K. L. (2005). The relationship between school culture and student achievement in middle schools, Unpublished Doctoral Dissertation, Florida: University of Central Florida.
- Wallace, M. (1996). A crisis of identity: School merger and cultural transitin, *British Educational Research Journal*, 22 (4), 459-473.
- Wasley, P.A.; Fine, M.; Gladden, M.; Holland, N. E.; King, P.; Mosak, E. and Powell, L. C. (2000). Small school: Great strides, *A Study of New Small Schools in Chicago: A Report*, US: Chicago.
- Westhuizen, P.C.; Mosoge, M. J.; Swanepoel, L. H. & Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools, *Education and Urban Society*, 38 (1), 89-109.
- Yıldırım, E. (1997). *Endüstri ilişkileri teorileri: Sosyolojik bir değerlendirme*. Sakarya: Değişim Yayınları.