

YÜKSEKÖĞRETİM KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION CULTURE SCALE: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

İsmail KARSANTIK²

Münevver ÇETİN³

Başvuru Tarihi: 20.08.2019 Yayına Kabul Tarihi: 18.02.2020 DOI: 10.21764/maueufd.607973

(Araştırma Makalesi)

Özet: Yükseköğretim kültürü, öğretim elemanlarının eylemleriyle değişmekte, geliştirilmekte veya sürdürülmektedir. Böylelikle yükseköğretim kültürü zaman içerisinde ve farklı kurumlarda değişkenlik gösterebilen bir yapı sergilemektedir. Yükseköğretim kurumlarının sürekli değişim gösteren toplum ile birlikte kendisini de değiştirerek ve geliştirerek uyum sağlayabilmesinin yanısıra diğer yükseköğretim kurumlarına karşı rekabet gücünü koruyabilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algılarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Alanyazın incelemesi sonrası hazırlanan 30 maddelik madde havuzuna sahip taslak ölçek pilot uygulama aşamasında 55 öğretim elemanına; açılımlı faktör analizi (AFA) sonucunda 332 öğretim elemanına; doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ise 277 öğretim elemanına uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan AFA sonucu elde edilen üç alt boyut (dışsal uyum, temel varsayımlar, içsel bütünlük) DFA sonucu ile doğrulanmıştır. Yükseköğretim kültürü ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise Cronbach Alpha katsayısı ile elde edilmiş ve üç alt boyutun da güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde yükseköğretim kültürü ölçeğinin öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algılarını değerlendirmek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Örgüt kültürü, yükseköğretim kültürü, yükseköğretim yönetimi, ölçek geliştirme

Abstract: The culture of higher education is being changed, developed or maintained by the actions of the faculty members. Thus, higher education culture exhibits a dynamic structure that can change over time and in different institutions. Besides maintaining their competitiveness against other higher education institutions, adaptation by changing and improving together with the constantly changing society is important for higher education institutions. In this context, the aim of the study is to develop a valid and reliable scale to determine the higher education culture perceptions of faculty members. For this purpose, draft scale with a pool of 30 items prepared after the review of the literature was applied to 55 faculty members in the pilot phase; 332 faculty members in the exploratory factor analysis (EFA) phase, and 277 faculty members in the confirmatory factor analysis (CFA) phase. The sample of the study was selected by cluster sampling method. The three subscales (external congruence, basic assumptions and internal integration) obtained from the EFA for the construct validity were confirmed by the CFA. Cronbach Alpha reliability coefficient of the academic identity scale showed that all three subscales were reliable. When the results of the research are examined, it is seen that the higher education culture scale is valid and reliable which can be used to evaluate the perceptions of higher education culture of the faculty members.

Keywords: Organizational culture, higher education culture, higher education management, scale development

¹ Bu çalışma, “Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr. İsmail KARSANTIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Rize, ismailkarsantik@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0279-7397>

³ Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul, munevverolcum@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

Giriş

Kültür, en genel anlamıyla paylaşılan inanç, değer, gelenek ve davranış sistemlerinden oluşan bir bütündür (Harvey & Stensaker, 2008; Peterson & Spencer, 1990; Van Houtte, 2006) ve örgütsel davranış örüntülerini içermektedir (Peterson & Spencer, 1990). Bunun yanı sıra Rousseau (1990, s. 154) kültürü “bir toplumsal birimin üyeleri tarafından paylaşılan bilişsel yapı” olarak tanımlamaktadır. Bir yapı veya kavram olarak kültür; antropoloji, sosyoloji, dil bilim ve psikolojiden yararlanmaktadır (Peterson & Spencer, 1990). Tüm sosyal varlıklar, farklı şekil ve düzeylerde sembolik bir anlama, diğer bir ifadeyle kültüre sahiptir (Clark, 1980). Buna göre kültür paylaşılan, öğrenilen ve sembolik anlam ve özelliğe sahiptir (Bodley, 1994).

Yükseköğretim Kültürü

Kültür araştırmalarına duyulan ilginin yükseköğretim dışında gelişmiş olmasının yanı sıra yükseköğretimde kültür çalışmalarına duyulan ilgi de her geçen gün artmaktadır (Peterson & Spencer, 1990). Yükseköğretimde öğrenci ve öğretim elemanlarına odaklanan kültürel çalışmalar 1950’li yıllara kadar dayansa da yükseköğretim kurumlarının kültürel bir yapı olarak görülmelerine duyulan ilgi 1980’li yıllarda artış göstermiştir (Välimaa, 1998). Dill ve Sporn (1995) yükseköğretim bağlamında kültüre duyulan ilginin artmasının sebeplerini ticari işletmelerin karşılaştıkları sorunlara benzer sorunları yaşamalarına bağlamaktadır. Buna göre daha rekabetçi bir ortam, daha az devlet desteği, üniversitelerin değişen rolleri, akademik yönetime duyulan ihtiyaç, hesapverebilirlik ve otonomi gibi durumlar üniversitelerin uyum, koordinasyon, iletişim ve etkililiğin değerlendirilmesi gibi sorunları ortaya çıkarmaktadır. Kültürün bu noktada sorunların anlaşılmasında ve çözümünde bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Peterson ve Spencer’e (1990) göre ise özellikle öğretim elemanları, yöneticiler ve politika yapımcıların yükseköğretimde örgüt performansını değerlendirmeleri için alternatif çerçevelere ihtiyaç duymaları bu ilginin artmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda kültür kavramı, yükseköğretim kurumunun işleyişine yönelik bütüncül bir bakış açısı kazandırmaya ilişkin bir paradigmayı temsil etmektedir.

Yükseköğretim Kültürünün Boyutları

Välimaa (1998) yükseköğretim bağlamında kültürel çalışmaların temelinde disiplin kültürü ve kurum kültürü olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte yükseköğretim kültürlerinin

analizinde akademik toplulukların işleyişi açısından önemli olan disiplin kültürlerinin ile sosyal bağlamda yükseköğretim kurumlarının etkileşim halinde olması açısından önemli görülen kurum kültürlerinin ihmal edildiği düşünülmektedir. Halbuki akademi toplulukların incelenmesinde toplumu ve toplumun yerel ve ulusal geleneklerini dikkate almak önemlidir; çünkü kültürel anlamda yükseköğretim kurumları toplumun bir parçası olarak görülmektedir (Weis, 1985).

Välimaa'ya (1998) göre disiplin kültürü ve kurum kültürü çalışmalarındaki en önemli fark analiz birimidir. Disiplin kültürü çalışmaları kurumsal düzeyi atlayarak uluslararası disiplin kültürünü yeniden yapılandırmak için bireysel anlamda akademisyenlere odaklanırken; kurum kültürü çalışmaları yükseköğretim kurumları tarafından yapılandırılmaktadır. Böylelikle, disiplin kültürü uluslararası epistemolojik geleneklere yönelik çalışmalar yoluyla kültürel etkilere odaklanmaktayken; kurum kültürü çalışmaları, kurumsal çıkarları yansıtmakta ve yerel olarak belirlenmiş akademik toplulukların kültürlerini yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. Välimaa (1998) aynı zamanda bu yaklaşımların her ikisini de farklı açılardan eleştirmektedir. Buna göre disiplin kültürleri, yalnızca akademisyenlere ve bunların küresel ve uluslararası disiplin kültürleriyle ilişkilerine odaklanırken; kurum kültürü akademik toplulukların kurumsal bağlamlarını vurgulamaktadır. Bu nedenle kurum kültürü ve disiplin kültürünün akademik yapıyı dünyanın geri kalanından ayırdığı görülmektedir.

Yükseköğretim Kültürünün Bileşenleri

Tablo 1'de yükseköğretim kültürü çalışmalarında analitik bir çerçeve sunacak olan bileşenlere ve her bileşenin anlaşılmasını sağlayacak olan anahtar kelimelere yer verilmiştir (Tierney, 1988, s. 8):

Tablo 1

Yükseköğretim kültürünün bileşenleri

Boyut	Anahtar Kelimeler
Çevre	Örgütün çevre tanımı, çevreye yönelik tutum
Misyon	Misyon tanımı, misyon ifadeleri, kararlara misyonun etkisi
Sosyalleşme	Yeni üyelerin sosyalleşmesi, sosyalleşme göstergeleri, kurum bilgisi
Bilgi	Bilginin bileşenleri, bilginin sahibi, bilginin yaygınlaşması
Strateji	Karar verme stratejileri, karar vericiler, kötü kararların bedeli
Liderlik	Kurumun liderden beklentileri, liderlerin kimliği, formal ve informal liderler

Yükseköğretim kültürünün değerlendirilmesine ilişkin bu çerçevede yer alan anahtar kelimelerle sorulabilecek sorular, tüm yükseköğretim kurumlarının benzer olduğu fikrine dayanmamakta (Välímaa, 1998), aksine yükseköğretim kurumlarının hem birbirlerinden hem de diğer kurumlardan farklılıklarını ortaya koyan bileşenlere odaklanmaktadır (Tierney, 1988). Yükseköğretim kültürü araştırmacıları bu bileşenlerin vurguladığı noktalardan hareket ederek kültürü ve kültür oluşumunu anlayabilmekte ve inceleyebilmektedir. Örneğin, yeni akademisyenlerin sosyalleşme ve oryantasyon süreçlerinde kurum hikayeleri yükseköğretim kültürünü pekiştiren bir olgu olarak ele alınmaktadır (Feldman & Desrochers, 2004). Bu çerçeve aynı zamanda yöneticilerin yükseköğretim kültürüne yönelik anlayışlarını daha açık hale getirmelerini, kendi bağlamlarında yükseköğretim kültürünü analiz edebilmelerini ve kurumların performanslarının geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu sayede daha iyi anlaşılabilir kültür, karar alma mekanizmalarını uygulamaya, bunları değerlendirmeye ve örgüt içerisindeki farklı grupların örgütün performansı ile ilgili algılarındaki değişikliklerin sebeplerini anlamaya teşvik etmektedir (Tierney, 1988; Välímaa, 1998).

Yükseköğretim Kültürünün Yönetimi

Üniversitelerin hedeflerinin ve hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejilerinin temelini oluşturan akademik misyon, kültüre bağlı olarak şekillenmekte; zamanla akademik misyon da kültürü etkilemektedir. Örneğin, içe odaklanan kültürlerde misyon ve hedefler bölümlerin etkililiği ve otonomisi üzerinde durmaktadır. Bu hedef ve strateji kombinasyonu stratejik yönetimin bir parçası olmakla birlikte kültüre dayalı olarak belirli alternatiflerle de sınırlandırılabilir. Böylece kültüre duyarlı bir yönetim anlayışı meydana gelmektedir. Kültürü değerlendirerek sonuçlarını yönetim süreçlerine entegre etmek kültürel değişimin getirdiği olanakları da artırmaktadır. Bunun somut bir yansıması olarak değer ve inançlara göre şekillenen farklı alt kültürlerden mümkün olduğu kadar fazla öğretim elemanını stratejik planlama sürecine dahil etme yoluyla planlamanın etkililiğini artırma eğilimi gösterilebilmektedir (Sporn, 1996).

Kotter ve Heskett (1992) farklı kültür türlerinin özellikle değişim dönemlerinde üniversitelerin yönetimlerini kolaylaştırdığı belirtmektedir. Bu işlevlerin tamamı veya çoğunluğu kültür tarafından desteklendiğinde çevresel değişim ve yeniliklere daha kolay uyum gösterilebilmektedir. Bu bağlamda ideal bir kültürün aşağıdaki işlevleri kolaylaştırdığı görülmektedir (Kotter & Heskett, 1992):

- Tanımlama (Biz kimiz?)
- Motivasyon (Neden çalışıyoruz?)
- İletişim (Kimlerle görüşüyoruz?)
- Koordinasyon (Kimlerle çalışıyoruz?)
- Gelişim (Farklı bakış açıları neler?)

Yöneticilerin yükseköğretim kültürüne yönelik bütüncül bir anlayış geliştirmelerinin bir diğer katkısı ise üniversitelerin değişen bağlamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktır (Trowler, 1998). Değişime uyum, örgütsel değişim ve yenilenme sürecinin bir parçası olarak görülmekte (Bartell, 2003) ve bu süreçte dışsal çevrenin etkisiyle meydana gelen değişime odaklanmaktadır (Cameron, 1984). Çevresel değişikliklere uyumu kolaylaştıran ve inovasyon sürecini destekleyen bir yükseköğretim kültürünün geliştirilmesi var olan kültüre, misyona ve iletişim örüntülerine dayalı olarak yönlendirilen stratejik bir planlamaya ihtiyaç duymaktadır (Bartell, 2003). Bu bağlamda kültür, yükseköğretim kurumlarına stratejik yönetim açısından destek sağlayarak uyum sürecini kolaylaştırmaktayken, aynı zamanda kültürün içsel ve dışsal yönelimine göre uyum stratejilerinin uygulanmasını etkilemektedir (Arnold & Capella, 1985). Uyumla birlikte planlama açısından kültürün yönelimi ve gücü önemli değişkenler olarak ele alınmaktadır (Keller, 1983).

Kültürel farkındalıkla alınan kararlar kurum kimliğine de katkı sağlamaktadır. Ancak yöneticiler genellikle günlük karar alma süreçlerini etkileyen kültürel koşulların farkına varamamakta ve yönetsel ve kurumsal performansın artırılmasında yükseköğretim kültürünün rolüne yönelik yeterli anlayış kazanmamaları sonucunda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini engelleyebilmektedir (Tierney, 1988). Sonuç olarak yükseköğretim kültürünün anlaşılması yapı ve süreçlerin yönetimi konusunu daha anlaşılır hale getirmektedir (Dill, 1982). Ayrıca özellikle planlama ve karar verme süreçleri daha geniş açıdan ele alınarak olası yönetsel güçlükler önceden belirlenebilmektedir (Masland, 1985). Güçlü bir yükseköğretim kültüründe, yöneticiler ve öğretim elemanlarının görece tutarlı değerler ve uygulamaları paylaştıkları, hedef ve stratejiler arasında uyumun yakalandığı ve stratejilerin etkili şekilde uygulandığı görülmektedir (Kotter & Heskett, 1992). Zayıf kültürler ise kendilerine özgü kültürleri olan veya kültürlerin birbirleriyle ters düştüğü alt birim veya gruplar arasında zayıf bir bağın kurulduğuna işaret etmektedir (Sporn,

1996). Aynı zamanda yükseköğretim kültürü zayıfladığında ortak inançlar için bir tehdit oluşmakta, öğretim elemanları arasında çatışmalar çıkmakta, motivasyon kaybı ve kuruma yabancılaşma yaşanmaktadır (Dill, 1982). Güçlü kültürler ise değişime uyum sürecinde de zayıf kültürlerle oranla daha başarılı görülmektedir (Sporn, 1996). Bu bağlamda güç; kültürel değerler, yapısal düzenlemeler ve stratejik planlar arasındaki uygunluğun derecesini ortaya koymaktadır (Kotter & Heskett, 1992). Denison (1990) üniversitelerin kendi koşullarına göre zayıf veya güçlü kültürlerin daha etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yükseköğretim kültürü, üniversitelerin üyelerinin tanımlanabilir eylemleriyle geliştirilmekte veya sürdürülmektedir (Dill, 1982). Böylelikle yükseköğretim kültürü de zaman içerisinde ve kurumdan kuruma değişkenlik gösterebilen bir yapı sergilemektedir (Peterson & Spencer, 1990; Tierney, 1988). Örneğin, bazılarında yükseköğretim kültürü birey ve grup çıkarlarına daha fazla önem verirken, bazıları yükseköğretim kurumunun çıkarlarına daha fazla vurgu yapmaktadır. Bazı yükseköğretim kurumları öğretim yerine araştırma ve dış dünya tarafından tanınmaya daha fazla önem verirken bazıları içsel yönetimlerine ve yönetici personeline odaklanmaktadır (Kerr, 1994). Aynı zamanda yükseköğretim kurumları arasında yaşanan rekabet döneminde olumlu bir kültürü yansıtan kurum imajı genellikle aranan bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Peterson & Spencer, 1990).

Kültürün etkileri bölümden kuruma ve sisteme kadar uzanan geniş bir alana yayılmaktadır ve bu durum kültürel yapıda farklılıklara yol açabilmektedir. Literatürde yer alan örgüt kültürü alanındaki ölçeklerin (İra ve Şahin, 2011; Terzi, 2005; Kantek, 2008) örneklem farklılığı ve yükseköğretim kültürünü temel alan yapılardan yoksun olması sınırlılıkları göz önünde bulundurularak ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan yükseköğretim kültürüne ait uyum ve bütünleşme dinamiklerini içeren Yükseköğretim Kültürü Ölçeğinin geliştirilmesinin kültürel çatışmaları hafifleterek paylaşılan hedeflerin geliştirilmesini ve bu hedeflere ulaşılmasını (Tierney, 1988) ve değişim gösteren toplum ile birlikte kendisini de geliştirerek uyum sağlayabilmesinin ve diğer yükseköğretim kurumlarına karşı rekabet gücünü koruyabilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algılarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 8281 öğretim elemanı oluşturmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2018). Örneklemin belirlenmesinde evrendeki her birimin örnekleme alınma şansının eşit olduğu küme örnekleme (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının çeşitli sınırlılıklar nedeniyle evrenden örnekleme bireyler yerine kümeleri seçtiği olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi, daha az zaman alması ve bireylerin tek tek seçiminin mümkün olmadığı durumlarda kolaylıkla kullanılabilmesi açısından tercih edilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda örnekleme belirlemek üzere öncelikle Türkiye genelindeki devlet üniversiteleri listelenmiştir. Daha sonra yedi coğrafi bölgeden eğitim fakültesine sahip olan toplam dokuz üniversite tesadüfi olarak seçilmiş ve ilgili üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarından veri toplanmıştır. Buna göre çalışmanın açımlayıcı faktör analizi aşamasında 332 öğretim elemanı, doğrulayıcı faktör analizi aşamasında ise 277 öğretim elemanı çalışmaya dahil edilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Clark ve Watson (1995) genel olarak ölçek geliştirme sürecinde izlenen adımları şu şekilde belirtmektedir:

1. Madde havuzu oluşturulması
2. Pilot uygulamanın yapılması
3. Geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının sunulması

Yükseköğretim kültürü ölçeğinin (YKÖ) geliştirilmesinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken Argyris ve Schön (1974), Bass (1985), Deal ve Kennedy (1982), Hofstede (2001), Schein (2004), Smircich (1983) ve Senge, Roberts, Ross, Smith ve Kleiner (1994) tarafından yapılan örgüt kültürüne ilişkin çalışmalar dikkate alınarak 30 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki 30 madde eğitim yönetimi alanında dört, Türkçe öğretmenliği alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerini anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri

doğrultusunda beş madde değiştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasında taslak ölçek 55 öğretim elemanına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 5 maddenin anlaşılmasında güçlük yaşandığı belirlenmiş ve bu maddelerin cümle yapısı değiştirilmiştir. Ayrıca pilot uygulama ile ölçeğin cevaplanması için gereken tahmini süre belirlenmiş ve 30 maddelik ölçek 338 kişiye uygulanmıştır. Dikkatsiz doldurulduğu tespit edilen altı kişinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp veriler için ise ortalama atama yoluyla değer atanmıştır. Böylelikle 332 kişiden elde edilen veriler geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmak üzere analize dahil edilmiştir. Ölçeğe dair geçerlik kanıtı sağlamak amacıyla AFA ve DFA yapılmış, kapsam ve görünüş geçerliği için ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği incelemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Geçerliğe Yönelik Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ölçeğin geçerliği kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak üzere öncelikle AFA ardından DFA gerçekleştirilmiştir.

Kapsam Geçerliği

Uzman görüşünün alınması aşamasında madde havuzundaki 30 madde eğitim yönetimi alanında dört, Türkçe öğretmenliği alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda yükseköğretim kültürü ölçeğinin görünüş olarak uygunluğuna ilişkin uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçek maddelerini anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlikleri uzmanlardan aldıkları ortalamalara ve madde-hedef uyum katsayılarına göre değerlendirilmiştir (Veneziano & Hooper, 1997; akt. Yurdagül, 2005). Ortalaması en az 0,75 olan maddelerin geçerli kazanımı ölçtüğü; madde-hedef uyum katsayısı en az 0,70 olan soruların da geçerli kazanımı ölçtüğü kabul edilmiştir (Turner & Carlson, 2003). Bu süreçte eğitim yönetimi alanı uzmanlarının vermiş olduğu görüşler doğrultusunda yükseköğretim kültürü ölçeği maddelerinin uyum katsayısı ortalamalarının 0,70 üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsam Geçerliği

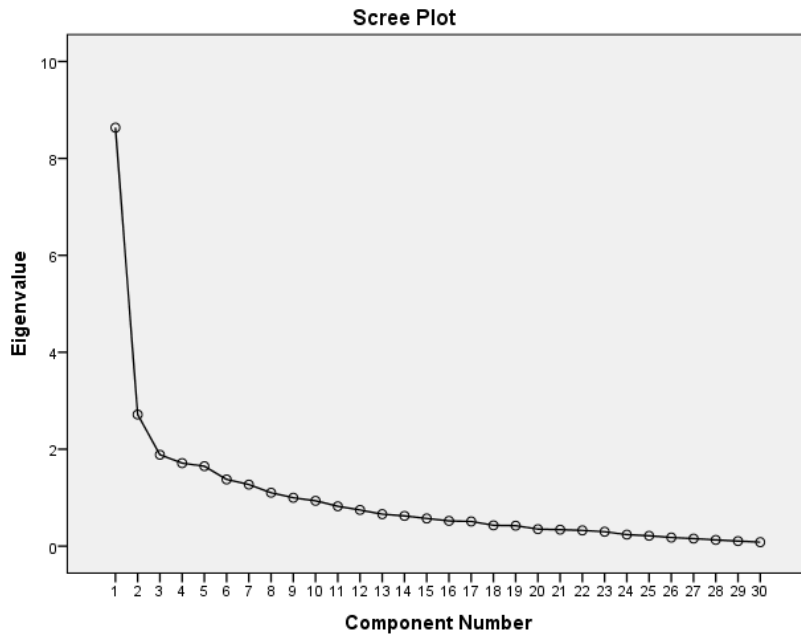
Uzman görüşünün alınması aşamasında madde havuzundaki 30 madde eğitim yönetimi alanında dört, Türkçe öğretmenliği alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda yükseköğretim kültürü ölçeğinin görünüş olarak uygunluğuna ilişkin uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçek maddelerini anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlikleri uzmanlardan aldıkları ortalamalara ve madde-hedef uyum katsayılarına göre değerlendirilmiştir (Veneziano & Hooper, 1997; akt. Yurdagül, 2005). Ortalaması en az 0,75 olan maddelerin geçerli kazanımı ölçtüğü; madde-hedef uyum katsayısı en az 0,70 olan soruların da geçerli kazanımı ölçtüğü kabul edilmiştir (Turner & Carlson, 2003). Bu süreçte eğitim yönetimi alanı uzmanlarının vermiş olduğu görüşler doğrultusunda yükseköğretim kültürü ölçeği maddelerinin uyum katsayısı ortalamalarının 0,70 üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AFA Bulguları

Yapı geçerliğini sağlamak üzere verilerin AFA'nın varsayımlarına (normallik varsayımı, doğrusallık) uygunluğu test edilmiştir. İlk olarak tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerine göre tespit edilmiştir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğunda tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 değerleri arasında olduğu görüldüğünden tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması için ise Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucunun anlamlı çıkması (4003.01 $p < .01$) çok değişkenli normallik varsayımı ile birlikte doğrusallık varsayımının da karşılandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Son olarak, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığının tespit edilmesi için KMO testi uygulanmış ve test sonucu KMO değeri .79 olarak bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olarak değerlendirilmesi ve KMO değerinin .50'nin altında olması durumunda veri setinin faktörlenmesinin mümkün olmayacağı belirtilmektedir (Çokluk ve diğ., 2018; Field, 2013).

Döndürme yöntemini kullanmadan önce hangi tür döndürmenin seçileceğini belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyonlar dikkate alınmıştır. Faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı varsayılarak Varimax dik döndürme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Faktör yapısını daha anlaşılır hale getirebilmek için ise faktör eksenlerinin döndürülmesi esasına dayanan rotasyon uygulaması tekniklerinden Varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır (Kaiser, 1958).

Verilerin AFA için uygunluğu test edildikten sonra verilere temel bileşenler analizi uygulanarak Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem olan yamaç birikinti grafiği (Şekil 1) incelenmiştir.



Şekil 1. Yükseköğretim kültürü ölçeğine ait yamaç birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde özdeğerler arasındaki farkın 3. faktörden sonra azaldığı diğer bir ifade ile 3. faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıların azalarak birbirlerine yaklaştığı görülmüştür. Bununla birlikte döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde en yüksek faktör yüklerinin ilk üç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Özdeğerler, döndürülmüş bileşen matrisi ve yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) maddelerin ait oldukları faktör içerisindeki yüklerinin en az .32 olması gerektiğini belirttiğinden mevcut çalışmada da bu ölçüt kabul edilerek faktör yük değerleri

en az .32 olarak belirlenmiştir. Ayrıca .32'den yüksek faktör yük değerine sahip maddeler birden fazla faktör altında toplanıyor ve bu değerler arasında .01'den az bir fark oluşuyorsa maddelerin binişiklik sergilediği için ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bu durumda düşük faktör yükü ve binişiklikten dolayı 6 madde çıkarıldıktan sonra Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Yükseköğretim kültürü ölçeğine ait özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranı

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri Toplamları			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans	Kümülatif
1	7,398	30,824	30,824	7,398	30,824	30,824	5,697	23,737	23,737
2	2,646	11,027	41,851	2,646	11,027	41,851	3,639	15,164	38,901
3	1,807	7,531	49,382	1,807	7,531	49,382	2,515	10,481	49,382
4	1,573	6,555	55,937						
5	1,230	5,125	61,062						
6	1,088	4,532	65,594						
7	,939	3,914	69,509						
8	,904	3,765	73,273						
9	,783	3,262	76,536						
10	,721	3,006	79,542						
11	,620	2,583	82,124						
12	,564	2,350	84,474						
13	,543	2,262	86,737						
14	,521	2,170	88,907						
15	,460	1,917	90,824						
16	,409	1,705	92,529						
17	,373	1,554	94,083						
18	,314	1,308	95,391						
19	,262	1,091	96,482						
20	,219	,912	97,395						
21	,201	,839	98,234						
22	,167	,694	98,928						
23	,146	,608	99,536						
24	,111	,464	100,000						

Tablo 2'de YKÖ'nün faktör yapısını gösteren üç faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yer almaktadır. Buna göre üç faktör ölçeğe ait varyansın toplam % 49.4'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile üç faktörün toplam varyansa katkısı % 49.4'tür. Birinci faktör toplam varyansa % 23.7 oranında; ikinci faktör toplam varyansa %15.2 oranında; üçüncü faktör ise

toplam varyansa % 10.5 oranında katkı sağlamaktadır. Son olarak Tablo 3'te maddelerin hangi faktörler altında toplandığı yer almaktadır.

Tablo 3

Yükseköğretim kültürü ölçeği faktör analizi sonrası döndürülmüş bileşenler matrisi

Maddeler	Faktörler		
	Dışsal Uyum	Temel Varsayımlar	İçsel Bütünleşme
Madde 2	,820		
Madde 9	,725		
Madde 1	,718		
Madde 10	,715		
Madde 8	,705		
Madde 7	,678		
Madde 3	,674		
Madde 25	,617		
Madde 13	,582		
Madde 11	,555		
Madde 20	,537		
Madde 22		,698	
Madde 23		,663	
Madde 28		,661	
Madde 29		,623	
Madde 26		,608	
Madde 24		,595	
Madde 27		,553	
Madde 30		,390	
Madde 16			,826
Madde 15			,797
Madde 17			,583
Madde 14			,471
Madde 12			,409

Buna göre birinci faktörde toplanan M2, M9, M1, M10, M8, M7, M3, M25, M13, M11 ve M20 dışsal uyum olarak; ikinci faktörde toplanan M22, M23, M28, M29, M26, M24, M27 ve M30 temel varsayımlar olarak; üçüncü faktörde toplanan M16, M15, M17, M14 ve M12 ise içsel bütünleşme olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Tablo 4'te ölçek maddelerinin hangi alt boyutta toplandığına yönelik bulgular yer almaktadır.

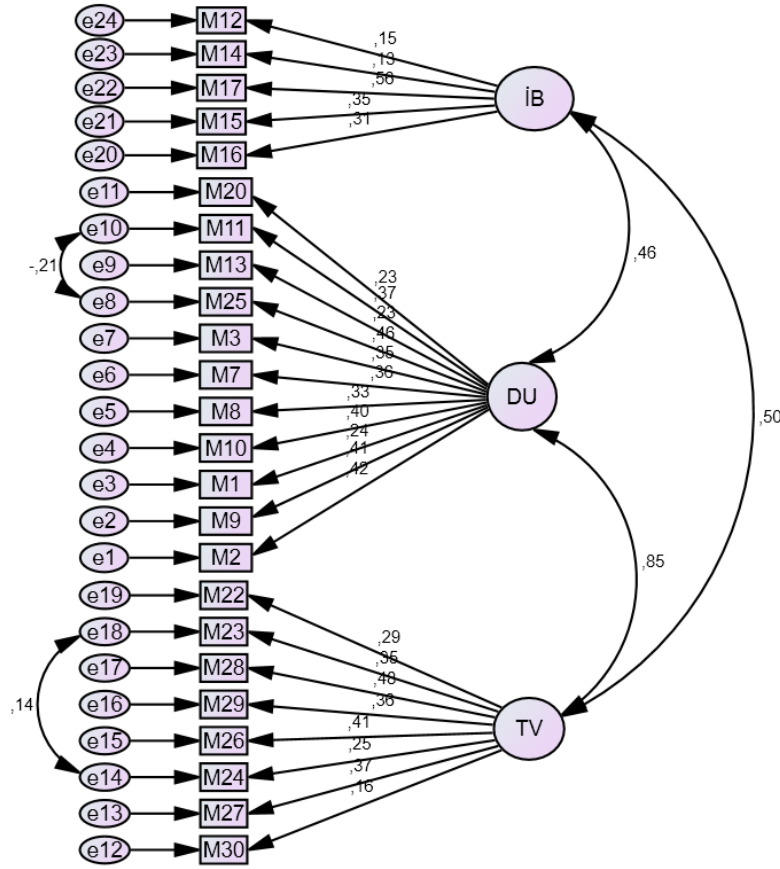
Tablo 4

Yükseköğretim kültürü ölçeği alt boyutları ve maddeleri

Faktör	Madde No	Madde
Dışsal Uyum	M2	Yükseköğretim kurumunun hedefleri açık bir şekilde belirtilmiştir.
	M9	Yükseköğretim kurumunun karar alma sürecine tüm öğretim elemanlarının katılımı sağlanır.
	M1	Yükseköğretim kurumunun vizyonu öğretim elemanları tarafından

		benimsenir.
	M10	Yükseköğretim kurumunun bütçe dağılımı eşit bir şekilde yapılmaktadır.
	M8	Yükseköğretim kurumunun hedeflere ulaşmasında hangi ölçütlerin ele alınacağı öğretim elemanlarınca bilinmektedir.
	M7	Yükseköğretim kurumunun gelişimini değerlendirecek ölçütler önceden belirlenmiştir.
	M3	Yükseköğretim kurumumdaki hiyerarşik yapı belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.
	M25	Yükseköğretim kurumunda hedeflere aşamalı bir şekilde ulaşılır.
	M13	Yükseköğretim kurumunun öğretim elemanlarının yetki dağılımı belirgin şekilde yapılmıştır.
	M11	Yükseköğretim kurumunun gelişimine yönelik kullanılan dil tüm öğretim elemanları tarafından aynı şekilde anlaşılmaktadır.
	M20	Yükseköğretim kurumunda karşılaşılan sorunları çözüme ortak bir bilimsel düşünce izlenmektedir.
Temel Varsayımlar	M22	Yükseköğretim kurumumdaki öğretim elemanlarının sosyal yapıları benzerlik gösterir.
	M23	Yükseköğretim kurumunda ortaya çıkan sorunlar, öğretim elemanları tarafından benzer şekilde anlaşılır.
	M28	Yükseköğretim kurumumdaki öğretim elemanları kurumun hedeflerine uygun şekilde hareket eder.
	M29	Yükseköğretim kurumunda öğretim elemanlarının rolleri diğerleri tarafından bilinir.
	M26	Yükseköğretim kurumunda hedeflere ulaşılması için belirlenen süre tüm öğretim elemanları için uygundur.
	M24	Yükseköğretim kurumunda normlar, içinde yaşadığımız toplumun değer yargılarına göre belirlenmiştir.
	M27	Yükseköğretim kurumumdaki diğer öğretim elemanları kişisel alanıma saygı gösterir.
	M30	Yükseköğretim kurumunda profesyonelliğin yanı sıra kısmi duygusallığa da yer verilir.
İçsel Bütünleşme	M16	Yükseköğretim kurumunda otoriteye karşı davranışları belirleyen normlar bulunmaktadır.
	M15	Yükseköğretim kurumunun öğretim elemanları arasındaki uyumu sağlayan yazılı olmayan kurallar bulunmaktadır.
	M17	Yükseköğretim kurumunun yapısına uygun olmayacak şekilde davranış sergileyen öğretim elemanlarına gösterilecek tepkiler ortak bir bilincin ürünüdür.
	M14	Yükseköğretim kurumunun resmi hiyerarşik yapısı ile algılanan hiyerarşik yapısı arasındaki fark belirgin şekilde hissedilmektedir.
	M12	Yükseköğretim kurumunda kimlerin aynı grupta veya grubun dışında kaldığı grubun keskin sınırları ile belirlenmiştir.

Yükseköğretim kültürü ölçeğinin geçerlik çalışmasının bir diğer aşaması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması için 24 maddeden oluşan ölçek 283 katılımcıya uygulanmıştır. Ancak veri setinin uç değer ve kayıp veri gibi unsurlardan ayıklanmasının ardından nihai sayı 277'e düşürülmüştür. 24 maddeden oluşan yükseköğretim kültürü ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen diyagrama Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Yükseköğretim kültürü ölçeği doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Tablo 5'te ise yükseköğretim kültürü ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indekslerine ve mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütü olan değerlere yer verilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci & Demirel, 2004; Çokluk ve diğ., 2018; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Sümer, 2000). Modelin uyumu bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Yükseköğretim kültürü ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Uyum Ölçüsü	Modele İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X ²	259.054		
sd	247		
p değeri	.286	0.05 ≤ p ≤ 1.00	0.01 ≤ p ≤ 0.05
X ² / sd	1.049	0 ≤ X ² / sd ≤ 2	2 ≤ X ² / sd ≤ 3
RMSEA	.013	0 ≤ RMSEA ≤ 0.05	0.05 ≤ RMSEA ≤ 0.08

SRMR	.05	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	.57	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	.96	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	.96	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	.93	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	.91	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$

Tablo 5 incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olmaması model ile veri uyumunun sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ki-karenin serbestlik derecesine oranı 0 ve 2 değerleri arasında olduğundan dolayı bu durum mükemmel uyumu işaret etmektedir. RMSEA değeri .013 olduğundan bu değer mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değeri .05 olarak bulunduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. NFI değeri .57 olarak hesaplanırken NNFI değerinin .96 olması kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. CFI değeri .96 olarak hesaplanmıştır; bu durum da kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer almaktadır. GFI değerinin .93 olması mükemmel uyumu işaret etmektedir. Son olarak AGFI değerinin .91 olması yine mükemmel uyumu göstermektedir.

Sonuç olarak yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda yükseköğretim kültürü ölçeğinin; dışsal uyum, içsel bütünleşme ve temel varsayımlar boyutlarından oluşan 24 maddelik bir ölçek olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kültürü ölçeğine EK 4'te yer verilmiştir.

Yükseköğretim Kültürü Ölçeğinin Güvenirliği

YKÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmıştır. Cronbach Alfa katsayısı bir faktörün veya ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçemediğine dair kanıt sunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda YKÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör (dışsal uyum) için .88, ikinci faktör (temel varsayımlar) için .80, üçüncü faktör (içsel bütünleşme) için ise .66 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, yükseköğretim kültürüne yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin teorik alt yapısını oluşturmak üzere Schein (2004) tarafından belirtilen boyutlar (dışsal uyum, içsel bütünleşme, temel varsayımlar) temel alınmıştır. Shein (2004) örgüt kültürünü geliştirmede temel varsayımların, dışsal uyum ve içsel bütünleşme sürecine yardımcı olacağını vurgulamaktadır.

YKÖ'ye ait üç faktör ölçeğe ait varyansın toplam % 49.4'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansa % 23.7; ikinci faktör toplam varyansa %15.2; üçüncü faktör ise toplam varyansa % 10.5 oranında katkı sağlamaktadır. Scherer, Luther, Wiebe ve Adams (1988) faktör analizinde % 40 - %60 arasında değişen varyansı ideal olarak kabul etmektedir. Bu durumda elde edilen varyans oranının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim Kültürüne Ölçeğine ait uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin çoğunlukla mükemmel uyum gösterdikleri görülmektedir. Diğer yandan NFI değeri .57 olarak hesaplanmıştır. Ancak küçük örneklerde bu değer ölçüt değerlerden daha küçük çıkabildiğinden bu tür durumlarda NNFI uyum indeksi referans alınabilmektedir (Ullman, 2001).

YKÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör (dışsal uyum) için .88, ikinci faktör (temel varsayımlar) için .80, üçüncü faktör (içsel bütünleşme) için ise .66 olarak hesaplanmıştır. Nunnally (1967; akt. Streiner, 2003) .66 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının güvenilir olduğunu belirtirken Streiner (2003) ise 20 ve üzeri maddeye sahip ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının anlamlı olduğunu ve .90'dan fazla değere sahip olan ölçeklerin madde sayılarının fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda .80 ve .88 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının güvenilir olduğunu görülmektedir (Streiner, 2003).

Araştırmada yapı geçerliğini belirlemek için yapılan AFA için 332 öğretim elemanı, DFA için ise 277 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Toplam varyansın % 49.4'ünü açıklayan yükseköğretim kültürü ölçeğinin 3 alt boyuta sahip olduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla dışsal uyum, temel varsayımlar ve içsel bütünleşmedir. Diğer yandan yükseköğretim kültürü ölçeğinin faktör yük değerleri ise ,826 ile .390 arasında değişmektedir. DFA analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri modelin çoğunlukla mükemmel uyum sergilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algılarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek yükseköğretim kültürü ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arnold, R. A., & Capella, L. M. (1985). Corporate culture and the marketing concept: A

- diagnostic instrument for utilities. *Public Utilities Fortnightly*, 116(8), 32-38.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G., & Riley, G. L. (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6, 109-122
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bodley, J. H. (1994). *Cultural anthropology: Tribes, states, and the global system*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research (Methodology in the social sciences)*. New York, NY: Guilford Publications, Incorporated.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 231-239.
- Cameron, K. S. (1984). Organizational adaptation and higher education. *Journal of Higher Education*, 55(2), 122-144.
- Clark, B. R. (1980). *Academic culture*. Yale Higher Education Research Group Working Paper. ERIC Number: ED187186.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, L.A. ve Watson, D., (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, 7(3), 309.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Glencoe, IL: Free Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli*

istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate culture: The rites and rituals of corporate life.* Reading: Addison-Wesley.

Denison, D. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness.* New York: Wiley.

Dill, D. D. (1982). The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education, 11*, 303-320.

Dill, D.D., & Sporn, B. (1995). The implications of a postindustrial environment for the university: An introduction. In D. D. Dill, & B. Sporn (Eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly* (pp. 1-19). Oxford: Pergamon.

Feldman, M., & Desrochers, P. (2004). Truth for its own sake: Academic culture and technology transfer at Johns Hopkins University. *Minerva, 42*(2), 105-126.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* Boston: Pearson Education, Inc.

Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education, 43*(4), 427-442.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Holmes, G., & McElwee, G. (1995). Total quality management in higher education: How to approach human resource management. *The TQM Magazine, 7*(6), 5-10.

İra, N. & Şahin, S. (2011). Örgüt Kültürü Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 1-14.

Juárez-Nájera, M., Dieleman, H., & Turpin-Marion, S. (2006). Sustainability in Mexican higher

- education: Towards a new academic and professional culture. *Journal of Cleaner Production*, 14, 1028-1038.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187-200.
- Kantek, F. (2008). Hemşirelik yüksekokulları için örgüt kültürü ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 29-37.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: The management revolution in American higher education*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Kerr, C. (1994). Knowledge ethics and the new academic culture. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(1), 9-15. doi: 10.1080/00091383.1994.9938486
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Culture and performance*. New York: Free Press.
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry. Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1, Association for the Study of Higher Education, Washington, DC.
- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *Review of Higher Education*, 8(2), 157-168.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1990). Understanding academic culture and climate. *New Directions for Institutional Research*, 68, 3-18.
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27(4), 449-468.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153-192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd Edition). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Senge, P. M., Kleiner A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41-61.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Terzi, A. R. (2005) İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Trowler, P. R. (1998). *Academics responding to change new higher education frameworks and academic cultures*. Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Turner, R. C., & Carlson, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items. *International Journal of Testing*, 3(2), 163-171.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th Edition, pp. 653-771). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.

- Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119-138.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273-292. doi: 10.1080/00220270500363661
- Weis, L. (1985). *Between two worlds - black students in an urban community college*. Padstow: Routledge & Kegan Paul.
- Yurdagül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Extended Abstract

Purpose

Higher education culture is developed or maintained by the identifiable practices of the faculty members. Thus, higher education culture can vary from institution to institution over time. For instance, in some higher education institutions, organizational culture places more emphasis on individual and group interests, while some emphasize higher education institutions' interests. The effects of culture expand to the department, institution and system, which indicates that culture can vary considerably. In this context, the main purpose of developing an understanding towards higher education culture is to alleviate cultural conflicts and to develop shared goals.

It is important that higher education institutions are able to adapt changing conditions by changing and improving themselves together with the constantly changing society, and to maintain their competitiveness against other higher education institutions. In this context, the aim of the study is to develop a valid and reliable scale to determine higher education culture perceptions of faculty members.

Results

In scope of the validity of the Higher Education Culture Scale (HECS) developed within the study; construct validity, content validity and face validity were emphasized. In order to ensure the construct validity of the scale, firstly EFA and then CFA were performed.

In order to ensure construct validity, the data were tested for compliance with the assumptions of the EFA (i.e. normality assumption, linearity). Firstly, whether the assumption of univariate normality was met was determined according to the skewness and kurtosis values. The assumption of univariate normality is met when the skewness and kurtosis values are in the range of -2 and +2. In the present study, since the skewness and kurtosis values of the scale items were found to be between -2 and +2, it was assumed that the univariate normality assumption was met. The Bartlett sphericity test was used to meet the multivariate normality assumption. Significance of the test result (4003.0, $p < .01$) showed that the assumption of linearity was met with multivariate normality assumption. Finally, KMO test, which was found to be .79, was applied to determine whether the sample size was applicable for factorization.

The difference between eigenvalues decreased after the 3rd factor, in other words, the contribution of the factors after the 3rd factor to the variance decreased. However, when the rotated components matrix was examined, it was found that the highest factor loads were collected in the first three factors. When the eigenvalues, rotated component matrix and scree plot graph were examined together, the scale was decided to have three factors. Factor structure of HECS was explained by eigenvalues and variance. Accordingly, three factors explained 49.4% of the total variance of the scale. In other words, the contribution of the three factors to the total variance was 49.4%. The first factor contributes 23.7% to the total variance, the second factor contributes 15.2% to the total variance, and the third factor contributes 10.5% to the total variance. In the confirmatory factor analysis of HECS, it was observed that all of the fit indices met the perfect fit and acceptable fit criteria. The compatibility of the model was evaluated according to fit indices including RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, GFI and AGFI.

When the content and face validity were examined, it was concluded that the adaptation coefficient average of the items of HECS was over 0.70 according to the views of the experts in the field of education management. As a result of the analysis, Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the HECS was calculated as .88 for the first factor (external congruence), .80 for the second factor (basic assumptions), and .66 for the third factor (internal integration). The internal consistency coefficient of the whole scale was calculated as .89.

Discussion

For the long-term success of organizations, certain types of organizational culture are needed. Strong, strategically appropriate and adaptable corporate cultures are differentiated by certain studies. In addition to being a phenomenon that can increase the productivity of the organization, it is stated that the cultures that foresee the environmental change of the organization and help them to adapt to these changes are associated with harmonious and productive organizations for a long time.

In addition, the concept of organizational culture is seen important for management, achievement and leadership processes. Functional approaches consider organizational culture as a tool for strategic planning. In this context, it is emphasized that the social environment can be shaped by the leader through various policies and that leaders can differentiate perceptions of faculty

members in higher education. Therefore, it is stated that culture is a need for successful functioning and management of hierarchical structures.

Conclusion

332 faculty members in the EFA phase and 277 faculty members in the CFA phase were included in this study. It is seen that the higher education culture scale explaining 49.4% of the total variance has three factors. These are external congruence, basic assumptions and internal integration, respectively. On the other hand, factor load values of HECS vary between .826 and .390. In order to test the factor structures, values obtained from EFA and CFA are taken into consideration. CFA is used to confirm the structure or theoretical factor structure that emerges after the application of EFA. The fit indices obtained from CFA analysis indicate that the model mostly shows excellent fit. The results of the research demonstrate that HECS is a valid and reliable measurement tool for investigating higher education culture perceptions of faculty members.

ETİK BEYAN: "Yükseköğretim Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim."