

## **İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki**

Servet Özdemir  
Gazi Üniversitesi

*Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile örgütsel sağlık algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmaya 2009 yılında Ankara'da düzenlenen bir hizmetiçi eğitim etkinliğinde görev alan 281 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Örgüt Kültürü Ölçeği ve Okul Örgütsel Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğunu göstermiştir. Bürokratik kültür boyutu ile destek kültürü arasında negatif ilişki bulunmuştur. Okul kültürünün destek, bürokratik ve görev boyutları okul sağlığının akademik önem boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca, okul kültürünün destek ve başarı boyutları okul sağlığının mesleki liderlik ve kaynak desteği boyutları ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Destek kültürü, öğretmen moralinin tek anlamlı yordayıcısıdır. Sonuç olarak, okul kültürünün ve sağlığının geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.*

***Anahtar sözcükler:** Okul kültürü, okul sağlığı, bürokratik kültür, ilköğretim okulu*

### **Atıf için/Please cite as:**

Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 599-620.

### **The Relationship between School Culture and Organizational Health in Primary Schools**

*Purpose.* Organizational culture is defined as a combination of beliefs, values, and norms in the organization. What is common in the definitions of organizational culture is that it is considered as the shared common values (Mullins, 1996; Robbins, 1990; Schein, 1992; Şişman, 2002). From this point of view, an organizational culture of a school consists of the beliefs, values, norms, heroes, assumptions, symbols, and rituals in this school setting. In an effective school, the school culture encourages students to be successful, and teachers share the common values. One of the main characteristics of an effective school is an open school culture that support students' learning. Cheng (1993) emphasizes that teachers' motivation and job satisfaction are higher in the schools with strong cultures.

In the relevant literature, there are several classifications of organizational culture. Although these classifications differ from each other in some ways, it is possible to say that some similarities exist among them. For example, Şişman (2002) defines organizational culture under the categories as rational, developmental, compromising, and hierarchical. Harrison (1972) and Handy (1981) gives a classification as power, role, task, and individual culture. According to Hofstede (1997), organizational culture may be used under four characteristics such as power distances, avoiding from indefiniteness, individualism/collectivism, and feminine-masculine. Terzi (2005) also classifies the school organizational culture as the dimensions of support, success, bureaucratic, and task-oriented.

Healthy schools have open climates and strong cultures (Hoy & Miskel, 1987). A school culture has important effects on the behaviors of teachers. In healthy schools, teachers like and help each other. Teachers do their jobs eagerly in a school with a strong culture. In this regard, clarifying the relationships between school culture and school health may contribute to the understanding of teachers' behaviors. The purpose of this study is to investigate the relationships between school organizational culture and school health in Turkish primary schools. Based on the explanations above, this study addresses the following questions:

1. Are there any significant relationships between teachers' perceptions of school organizational culture and school health?
2. Do the dimensions of school organizational culture significantly predict the components of school organizational health?

*Design.* The present study used a survey model for collecting data. The dependent variables of the study were the dimensions of school

organizational health as academic emphasis, institutional integrity, professional leadership, resource support, and morale. The factors of school culture (support-oriented, success-oriented, bureaucratic, and task-oriented) were the independent variables.

*Participants.* The study sample included 281 primary school teachers who participated in an in-service teacher education activity designed in Ankara. These teachers were 191 males (68%) and 90 females (32%). Out of this sample, 65 teachers (23.1%) were in the age group of 30-34 and 55 (19.6%) teachers were in the age group of 35-39. The majority of the sample consisted of the teachers who have been working at their present schools for 1-5 years (56.9%).

*Instruments.* The School Culture Scale developed by Terzi (2005) and the School Organizational Health Scale developed by Korkmaz (2007a) were used to gather data from the primary school teachers. The first scale entitled as The School Culture Scale consisted of 29 Likert type items distributed by four factors. These factors are: support-oriented (8 items), success-oriented (6 items), bureaucratic (9 items), and task-oriented (6 items). Higher scores of each factor denote a higher level of school culture. The reliability coefficients ranged from .76 (bureaucratic) to .88 (support-oriented). The second scale used in the study, the School Organizational Health Scale, involves 21 Likert type items rated on a scale from 1 (rarely) to 4 (always). It has five dimensions: academic emphasis, institutional integrity, professional leadership, resource support, and morale. The reliability coefficient of the scale was .79.

*Data Analysis.* In the process of analyzing data, Pearson correlations were used to find out the relationships between the dependent and independent variables. In addition, a standard multiple regression analysis was performed to predict the dependent variables and determine if the independent variables are significant predictors or not.

*Results.* Results indicated that a task-oriented culture is domain in the primary schools ( $\bar{x} = 3.91$ ). Results from this study also showed that the morale dimension of school health was the highest rated by teachers ( $\bar{x} = 2.93$ ). The academic emphasis dimension of school health was positively related to support oriented ( $r = .30, p < .01$ ), success oriented ( $r = .26, p < .01$ ), bureaucratic ( $r = .18, p < .01$ ), and task-oriented ( $r = .40, p < .01$ ) dimensions of school culture. School institutional integrity was also positively associated with the bureaucratic culture ( $r = .32, p < .01$ ). Moreover, the dimension of professional leadership was positively correlated with the task-oriented school culture ( $r = .20, p < .01$ ). The dimensions of school culture as

support-oriented ( $\beta = .26, p < .01$ ), bureaucratic ( $\beta = .19, p < .01$ ), and task-oriented ( $\beta = .31, p < .01$ ) positively and significantly predicted the academic emphasis dimension of school health. However, the success-oriented school culture was not a significant predictor of academic emphasis ( $\beta = -.01, p > .05$ ). Although support-oriented culture ( $\beta = .23, p < .01$ ) and bureaucratic culture ( $\beta = .33, p < .01$ ) variables were the positive predictors of institutional integrity, success-oriented culture ( $\beta = -.23, p < .01$ ) was a negative predictor of it. Results revealed that the professional leadership and resource support dimensions of school health were positively and significantly predicted by the culture dimensions of support-oriented and success-oriented. The support-oriented culture was the only significant predictor of morale dimension of school organizational health ( $\beta = .56, p < .01$ ). This finding refers that teachers' morale may increase with the higher levels of perceived support.

*Discussion, Conclusion, and Implication.* The present study examining the relationships between teachers' perceptions of school organizational culture and school health has supported the notion that school culture is an important factor contributing to the school health. According to the perceptions of teachers, primary schools generally have a task-oriented culture. This finding is consistent with some earlier studies' findings (Koşar, 2008; Terzi, 2005). A high level of teachers' morale may be considered as an important and interesting result of this study. Results demonstrated that the success-oriented culture in the schools needs to be improved because it is not found to be related to academic emphasis dimension of school health. Professional developments and successful applications of teachers should be more encouraged and supported by the school principals. Teachers are more likely to do their jobs desirably and enthusiastically in a support-oriented school culture. Therefore, some social activities for improving communication and perceived support among teachers should be organized. According to the results, principals' leadership behaviors may enhance teachers' feelings of support and success. In this regard, it is suggested that school principals should act as an instructional leader for teachers. As the teachers may experience high level of morale in the schools with high levels of support-oriented cultures, it is recommended that a positive school culture including collaboration, open communication, and altruistic behaviors among teachers should be given more importance in daily operations of schools settings.

**Keywords:** School culture, school health, bureaucratic culture, primary school

Örgütün kendine özgü değer, norm, varsayım, sembol, ritüel ve inançlarının bir bileşimi olarak düşünülebilecek örgüt kültürü, örgüt ve yönetim alanında birçok çalışmaya konu olan ve güncelliğini koruyan bir kavramdır (Celep, 2002; Çelik, 2000; Harrison, 1972; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Ölçüm-Çetin, 2004; Robbins, 1990; Schein, 1992; Şişman, 2002; Terzi, 1999; Terzi, 2000; Terzi, 2005). Örgüt kültürü antropolojiye ve sosyolojiye dayanır ve örgütsel kültürün araştırılmasında daha çok etnografik teknikler ve dil analizi kullanılır. Bu bağlamda örgüt kültürü soyut bir özellik olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda, örgüt kültürü örgütte hakim olan varsayımları ve ideolojiyi yansıtır (Hoy vd., 1991). Ancak, örgüt kültürünün nitel ve nicel yöntemlerle daha fazla araştırmaya konu olması onun daha iyi anlaşılması ve işgören davranışı üzerindeki etkilerinin daha iyi analiz edilmesi açısından önemli görülmelidir. Örgüt kültürünün farklı boyutlarına ilişkin araştırmalar, ne tür bir kültürün hakim olduğu örgütlerde çalışanların davranışlarının nasıl etkilendiğini görmek açısından gereklidir. Hiyerarşik yapının ağır bastığı, hiyerarşi kültürünün egemen olduğu bir örgütte çalışan davranışı ile görev yönelimli, başarıyı ya da bireyi vurgulayan bir örgüt kültüründeki çalışan davranışının farklı olması kaçınılmazdır. Bu durum, açık sistem özelliği göstermesi gereken okullar açısından da geçerlidir. Bu nedenle, okul kültürünün farklı boyutlarının farklı örgütsel özelliklerle ilişkilendirilerek daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin görevli oldukları okullardaki örgütsel kültür boyutlarına ilişkin algıları ile okul sağlığı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır.

### **Örgüt Kültürü**

Örgüt kültürü kavramı son yıllarda literatürde sıkça kullanılmasına rağmen, net bir tanımının halen olmadığı bir kavramdır. Yapılan çalışmaların amaçlarına bağlı olarak bu kavrama farklı anlamlar yüklenebilmekte ve özellikle örgüt iklimi ile karıştırılmaktadır. Bununla birlikte, bu tanımların ortak noktalarının da bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Schein (1992) örgüt kültürünü, bir grubun doğru algılama, düşünme ve hissetme biçimi olacak kadar etkin varsayım ve inançlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Robbins (1990), bir örgütteki baskın değerler, örgütün işgörelere ve müşterilere yönelik politikasını belirleyen felsefe, örgütte işlerin yapılış biçimi ve örgüt üyelerince paylaşılan temel varsayım ve inançlar şeklinde bir tanım vermektedir.

Örgüt kültürü tanımlamalarında, bu kavramın ortak inanç, değer ve normların bir bileşimi olarak ele alınmış olduğu dikkat çekmektedir (Mullins, 1996; Robbins, 1990; Schein, 1992; Şişman, 2002). Bu doğrultuda,

Şişman (2002) her kültür için ortak bazı evrensel öğelerden söz edilebileceğini belirtmektedir. Bu öğelerin başında inanç ve değerler gelmektedir. Örgüt kültürünün kaynağı toplumun inançlarına ve değerlerine dayanır (Çelik, 2000). İşgörenlerce paylaşılan ortak değerler, örgüt kültürünün önemli bir unsurudur. Örgüt kültürünün kendine özgü kültürel yapısı, örgütsel sorunları çözmek ve değerler yoluyla işgöreni örgüte bağlamak için kullanılır (Erdem, 2003).

Örgüt kültürünün pek çok şekilde sınıflaması yapılabilir. Bu sınıflamalar farklı şekillerde olmasına karşın bazı açılardan benzer özellikler göstermektedir. Örgüt kültürü rasyonel, gelişmeci, uzlaşmacı ve hiyerarşik kültür olarak sınıflanabileceği gibi girişimci, işbirliğine dayalı, yapılaşmış ve pazar merkezli kültür şeklinde de sınıflanabilir (Şişman, 2002). Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) sınıflamaları ise; güç, rol, görev ve birey kültürü biçimindedir. Başka bir sınıflamada ise Hofstede (1997) güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik/kolektivizm, eril ya da dişil özellikler biçiminde bir yaklaşım ele almıştır. Terzi (2005) ise destek, başarı, bürokratik kültür ve görev kültürü şeklinde sınıflama yapmıştır.

Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) sınıflamaları biraz daha detaylı incelendiğinde, güç kültürünün güç ve denetim merkezli olduğu görülmektedir. Güç kültürü baskın örgütler, güç ve çıkar çatışmaları ile mücadele etmek zorunda kalır. Güç kültürü, daha çok geleneksel yönetim anlayışını yansıtır (Şişman, 2002). Başka bir kültür boyutu olan rol kültürü, iş tanımlarını ve ayrıntılı iş süreçlerini belirleyen yazılı kurallara ağırlık verir. Rol kültüründe, rol veya iş tanımı daha fazla önem taşır ve temel güç unsuru hiyerarşik yapının kendisidir (Handy, 1981). Bu kültür tipi genellikle bürokrasi ile benzerlik gösterir ve daha çok biçimseldir (Terzi, 2000). Görev kültüründe, bazı görevler için oluşturulan gruplarına önem verilir (Terzi, 1999). Görev kültürünün baskın olduğu örgütlerde kontrol ve esgüdüm sağlamak kısmen daha zordur. Önemli görülen projeler, o işi yürütebilecek en iyi kişilere verilir (Handy, 1981). Birey kültüründe ise, öncelikle bireysel amaç ve çıkarlara daha fazla vurgu yapılır (Harrison, 1972) ve birey merkezli bir anlayış hakimdir (Terzi, 2000). Farklı örgüt kültürü sınıflamaları olmasına karşın, bu çalışmada Terzi'nin (2005) benimsediği destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü kullanılmıştır. Destek kültürü, insan ilişkileri ve güvene dayalı bir yaklaşım benimser. Dürüstlüğü ve açık iletişimi önemser. Bürokratik kültürde, yasal yapılanmalar ağır basar ve ayrıntılı iş tanımları söz konusudur. Başarı kültüründe, işlerin yapılmasına daha fazla önem verilir ve amaçların başarılması önceliklidir. Görev kültüründe ise, iş merkezli bir anlayış vardır ve her şeyin belirli bir amaca yönelik olması beklenir.

Örgüt kültürü işgörenele örgüt arasında güçlü bir bağ oluşturur ve işgörenin örgüte bağlılık duygusu geliştirmesine yardımcı olur (Hoy vd., 1991). Okul kültürü ise okulun kendine özgü değer, inanç ve normlarının bir bileşimi olarak görülebilir. Her örgütte olduğu her okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür zaman içinde biçimlenir, gelişir ve o okula has bir yapı kazanır. Okul kültüründe başarı, destek ya da bürokrasi ağırlıklı bir yapının hakim olmasına bağlı olarak öğretmenlerin davranışlarında farklılaşmalar görülür. Destek kültürünün baskın olduğu bir okulda öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşma daha fazla görülürken, bürokrasi kültürünün hakim olduğu bir okulda merkezi bir yapı ve katı bir hiyerarşi dikkat çekebilir. Bununla birlikte, Celep (2002), okul kültürünün fiziksel özelliklerden daha ziyade yönetici ve öğretmen davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Bir okuldaki kültür, ortak hedeflere yönelme konusunda pusula görevi yapar ve nelerin başarılması gerektiğine ilişkin normların oluşmasını sağlar. Bu nedenle, böyle bir kültürün oluşturulması, okulda başarının desteklenmesi ve sürdürülmesi için temel gerekliliktir (Sergiovanni, 2001). Örgüt kültürü, kâr amacı gütmeyen örgütler açısından özellikle büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu örgütlerde işgörenleri bir arada tutan güç, paylaşılan ortak amaç ve değerlerdir. Bu açıdan örgüt kültürünün zayıf olması, örgütün kuruluş amacından sapmalara neden olabilir (Woodbury, 2006). Örgüt kültürü, okul gibi informal yönü ağır basan bir örgütün etkililiğini ve verimliliğini belirleyen önemli etkenlerden biridir.

Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak olumlu bir örgüt kültürüne ve buna bağlı olarak öğrenme kültürüne sahip olan okullarda öğrenci başarısı artar. Etkili okulların özelliklerinden birinin de öğrenmeyi teşvik edici olumlu bir okul kültürü ve iklimi olduğu belirtilebilir. Bu konuda Stolp (2002), sağlıklı ve güçlü bir okul kültürü ile öğrenci başarısı, motivasyonu, öğretmenlerin verimliliği ve iş doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, başka bir çalışmada (Cheng, 1993), güçlü bir örgütsel kültüre sahip okullarda öğretmenlerin motivasyon ve işdoyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Şahin (2004), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürünü ilişkilendirdiği araştırmasında, dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Terzi (1999) ise, örgüt kültürüne ilişkin araştırmasında resmi liselerde başarı kültürünü düşük düzeyde bulurken, özel liselerin başat olarak başarı kültürüne hakim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2005) başka bir araştırmasında ise, ilköğretim okullarının görev yönelimli bir kültüre sahip olduğu sonucuna varmıştır. Güç stilleri ile örgüt kültürü ilişkisini araştıran Koşar (2008), benzer şekilde ilköğretim okullarında görev

yönelimli bir örgüt kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak, Hoy ve Miskel'e (1987) göre, güçlü ve etkili bir örgüt kültürüne sahip olmak sağlıklı bir okulun özelliğidir.

### **Okul Sağlığı**

Genelde sağlıklı örgütlerin özelde ise sağlıklı okulların amaç odaklılık, iletişim yeterliği, yetki aktarımı, kaynak kullanımı, bağlanma-bütünlük, moral, yenileşme, özerklik, uyum ve problem çözme gibi çeşitli yeterlikleri vardır (Miles, 1969). Sağlıklı bir örgüt, bulunduğu çevreyle uyum içinde yaşamını sürdürürken, sürekli gelişmeye ve değişmeye açıktır. Örgütlerin sağlıklı olabilmeleri, amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli kaynakların sağlanmasına, belirlenen amaçların etkili şekilde gerçekleştirilmesine, içsel bütünlüğün sürdürülmesine ve örgütün değer sisteminin oluşturulup korunmasına bağlıdır. Buna göre, örgütler uyum ve amaç gerçekleştirme gibi araçsal ihtiyaçlarını karşılamanın yanında, sosyal ve normatif bütünleşme gibi temel ihtiyaçlarını da karşılamak zorundadır (Hoy ve Feldman, 1987; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Miskel, 1987).

Okul sağlığı, okulun psiko-sosyal durumunun bir göstergesi olarak görülebilir (Akbaba, 1997). Okul sağlığı ile etkililiği (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990), örgütsel sağlık ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi (Hoy ve Hannum, 1997), örgütsel sağlık ve güçlü bir okul vizyonu arasındaki ilişkiyi (Licata ve Harper, 2001), okul sağlığı ve örgütsel bağlılığı (Tarter, Hoy ve Kottkamp, 1990) konu alan araştırmalarda, örgütsel sağlığın okulun etkililiğinde ve öğrencilerin başarısında önemli bir örgütsel özellik olduğu görülmektedir. Türkiye'de örgütsel sağlıkla ilgili bazı çalışmalarda, eğitim örgütlerinin örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Celep ve Mete, 2005), örgüt sağlığı ve güçlü bir okul vizyonu arasındaki ilişki (Korkmaz, 2006) ve örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi (Korkmaz, 2007a; Korkmaz, 2007b) araştırılmış ve örgüt sağlığının okulun başarısını ve öğretmenlerin performansını etkilediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Sağlıklı bir okulun teknik, yönetsel ve kurumsal düzeylerde uyum içinde olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir okul araçsal ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılar, çevrenin bozucu etkileriyle etkili şekilde başa çıkar ve enerjisini misyonunu gerçekleştirmeye yöneltir (Tarter vd., 1990). Sağlıklı bir okulun teknik düzeyde moral ve akademik önem; yönetsel düzeyde müdürün etkililiği, anlayış, yapıyı kurma ve kaynak desteği; kurumsal düzeyde ise kurumsal bütünlük gibi özellikleri vardır (Hoy ve Feldman, 1987; Tarter vd., 1990). Sağlıklı bir okulda moral düzeyi yüksektir ve öğretmenler birbirlerini



önemser, işlerini isteyerek yaparlar ve birbirlerine yardımcı olmaya isteklidirler. Akademik önem boyutu ise, öğrenciler için yüksek fakat başarılabilir akademik amaçların belirlenmesini ve öğrenme ortamının düzenli ve sistemli olmasını ifade eder (Hoy ve Miskel, 1987).

Yönetmel düzeyde müdürün etkililiği, üstlerinin davranışlarını etkileyebilme becerisi olarak görülebilir. Etkili bir okul müdürü, üstleriyle uyum içinde çalışmanın yanında, bir dereceye kadar okula ilişkin kararlarda bağımsız hareket edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Anlayış; okul müdürünün arkadaş canlısı, destekleyici ve işbirliğini yansıtan davranışlar göstermesiyle ilgilidir. Yapıyı kurma, okul müdürünün görev ve başarı yönelimli davranmasıdır. Görev beklentileri, performans standartları açık ve anlaşılır olmalıdır. Kaynak desteği ise, okulda öğretim etkinliklerinin gerekli şekilde sürdürülmesi için yeterli materyalin bulunmasını ve gerektiğinde fazladan materyalin sağlanmasını ifade eder. Sağlıklı okulun kurumsal düzeyinde yer alan kurumsal bütünlük, okulun eğitsel standartlarını sürdürebilmek için çevresiyle etkili şekilde başa çıkabilme becerisidir. Okul, toplumsal kurumların baskılarından olumsuz etkilenmemeli ve öğretmenler, velilerin makul olmayan gereksiz istek ve baskılarına maruz kalmamalıdır (Hoy vd., 1991; Tarter vd., 1990). Okul, toplumun desteğine ihtiyaç duyar. Sağlıklı bir okul, çevresine başarılı şekilde uyum sağlayabilir (Hoy ve Hannum, 1997). Okulun sağlıklı olması, hem içsel uygulamalarını başarılı bir şekilde gerçekleştirmesine hem de çevresiyle ilişkilerini uyum içinde sürdürmesine bağlıdır (Licata ve Harper, 2001).

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile sağlıklı bir okula ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul kültürü boyutlarının belirlenmesinde Terzi (2005) tarafından geliştirilen örgüt kültürü boyutları esas alınmıştır. Okul sağlığının tanımlanmasında ve ölçülmesinde ise Korkmaz (2007a) tarafından belirlenen okul sağlığı boyutları kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile okulun sağlığına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları okulun sağlığına ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki bir araştırmada, mevcut bir durumun ya da olayın var olduğu biçimiyle betimsel olarak tanımlanması amaçlanır. Bu araştırmada, okul sağlığının akademik önem, kurumsal bütünlük, mesleki liderlik, kaynak desteği ve moral boyutları ile okul kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev boyutları arasındaki ilişkilerin betimsel bir yaklaşımla ortaya konması amaçlanmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmaya Ankara’da düzenlenen bir hizmetiçi eğitim programına katılan 191 (%68) erkek ve 90 (%32) kadın olmak üzere toplam 281 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. MEB tarafından Temmuz-Ağustos 2009 döneminde Ankara’da yedi hafta süren bir Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimi Projesi düzenlenmiştir. İlgili proje kapsamında Türkiye genelinde 350 ilköğretim okulundan bir matematik ve bir fen ve teknoloji branşından olmak üzere toplam 700 öğretmenin katılımı planlanmıştır. Araştırmada bu projeye katılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 281 öğretmen yer almıştır. Bu öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, 20-24 yaş grubunda 6 (%2.1), 25-29 yaş grubunda 52 (%18.5), 30-34 yaş grubunda 65 (%23.1), 35-39 yaş grubunda 55 (%19.6) ve 40-44 yaş grubunda ise 30 (%10.7) öğretmenin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 45-49 yaş grubunda 17 (%6.0), 50-54 yaş grubunda 50 (%17.8) ve 55 yaş ve üzeri grupta ise 6 (%2.1) öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (n=160, %56.9) bulunduğu okulda 1-5 yıldır görev yaptığı anlaşılmaktadır. Bulunduğu okulda 6-10 yıldır görev yapanların sayısı ise 67 (%23.8) olarak bulunmuştur.

### *Veri Toplama Araçları*

*Örgüt Kültürü Ölçeği:* Bu ölçek, Terzi (2005) tarafından öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bazı çalışmalarda (Koşar, 2008) geçerlik ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır. Ölçekte beşli Likert tipi derecelendirme biçiminde oluşturulmuş toplam 29 madde bulunmaktadır. Ölçeğin destek kültürü (8 madde), başarı kültürü (6 madde), bürokratik kültür (9 madde) ve görev kültürü (6 madde) olmak üzere dört boyutu vardır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri “Hiçbir Zaman = 1” ve “Her Zaman = 5” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin her bir faktöründen elde edilen puanların

yüksekliği o boyuttaki örgütsel kültür özelliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %51 olduğunu göstermektedir. Faktörler için hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise .76 (bürokratik kültür) ile .88 (destek kültürü) arasında değişmektedir (Terzi, 2005). Bu çalışmada, iç tutarlık katsayıları .66 (görev kültürü) ile .85 (destek kültürü) arasında değerler almıştır.

*Okul Örgütsel Sağlık Ölçeği:* Bu ölçek, Korkmaz (2007a) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçekte Likert tipi dörtlü dereceleme (1 = nadiren, 4 = her zaman) biçiminde hazırlanmış 21 madde yer almaktadır. Ölçeğin akademik önem, kurumsal bütünlük, mesleki liderlik, kaynak desteği ve moral olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu beş faktör, toplam varyansın %62'sini açıklamıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının her birindeki yüksek puanlar o boyuttaki okul sağlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Korkmaz, 2007). Bu çalışmada, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Bu faktör analizleri sonucunda, ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans yaklaşık %61 olarak bulunmuştur. Faktörlerin iç tutarlık katsayıları ise .70 ile .78 arasında değişmiştir.

#### ***Verilerin Analizi***

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişme açısından incelenmiş; ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir. Eksik değer analizinde, boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Veri setinde yer alan gözlemlerden 5'i aykırı değer (multivariate outlier) olduğu için çıkarılmıştır ( $X^2_{(9)} = 27.88, p < .001$ ). Ayrıca, değişkenler arası çoklu değişme (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiş, sifra yaklaşan tolerans, 5'ten büyük VIF, .50'den büyük iki varyansın eşlik ettiği ve 30'dan büyük koşul indeksine rastlanmamıştır. Böylece, veri setinde toplam 281 gözlem kalmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır. Bununla

birlikte, yordayıcı değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

## Bulgular

### *Değişkenler Arası Korelasyonlar*

Araştırmada incelenen değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyonları*

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Destek <sup>a</sup>	3.38	.65	1.00								
2. Başarı <sup>a</sup>	3.53	.65	.78**	1.00							
3. Bürokratik <sup>a</sup>	3.20	.59	.22**	.15**	1.00						
4. Görev <sup>a</sup>	3.91	.49	.27**	.31**	.15*	1.00					
5. Akademik önem <sup>b</sup>	2.69	.47	.30**	.26**	.18**	.40**	1.00				
6. Kurumsal bütünlük <sup>b</sup>	2.16	.58	-.02	-.10	.32**	.07	.23**	1.00			
7. Mesleki liderlik <sup>b</sup>	2.61	.68	.55**	.60**	-.04	.20**	.22**	-.05	1.00		
8. Kaynak desteği <sup>b</sup>	2.70	.77	.38**	.38**	-.12	.17**	.28**	.07	.41**	1.00	
9. Moral <sup>b</sup>	2.93	.55	.60**	.49**	-.13*	.24**	.34**	-.01	.37**	.38**	1.00

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

a = 5’li Likert

b = 4’lü Likert

Tablo 1’deki okul kültürünün boyutlarına ilişkin ortalama değerler incelendiğinde, görev kültürünün ( $\bar{x} = 3.91$ ) baskın olduğu dikkat çekmektedir. En düşük düzeydeki okul kültürü algısı ise bürokratik kültür ( $\bar{x} = 3.20$ ) boyutundadır. Okul sağlığının boyutlarında ise, öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algı puan ortalamasının ( $\bar{x} = 2.93$ ) daha yüksek

olduğunu göstermektedir. Öğretmenler tarafından en düşük düzeyde algılanan okul sağlığı boyutu ise kurumsal bütünlük olmuştur ( $\bar{x} = 2.16$ ).

Okul sağlığının akademik önem boyutu ile okulun destek kültürü ( $r = .30, p < .01$ ), başarı kültürü ( $r = .26, p < .01$ ), bürokratik kültür ( $r = .18, p < .01$ ) ve görev kültürü ( $r = .40, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kurumsal bütünlük ile destek kültürü ( $r = -.02, p > .05$ ), başarı kültürü ( $r = -.10, p > .05$ ) ve görev kültürü ( $r = .07, p > .05$ ) arasında anlamlı ilişkiler bulunamazken, kurumsal bütünlük ile bürokratik kültür arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .32, p < .01$ ). Okulun sağlık boyutlarından mesleki liderlik ile destek kültürü ( $r = .55, p < .01$ ) ve başarı kültürü ( $r = .60, p < .01$ ) arasında pozitif yönde ve oldukça güçlü ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki liderlik ile görev kültürü arasında da pozitif bir ilişki vardır ( $r = .20, p < .01$ ). Kaynak desteği boyutu da başarı kültürü ( $r = .38, p < .01$ ), destek kültürü ( $r = .38, p < .01$ ) ve görev kültürü ( $r = .17, p < .01$ ) ile pozitif ilişkilidir. Okul sağlığının moral boyutu ile en yüksek düzeyde ilişkili olan okul kültürü boyutu destek kültürüdür ( $r = .60, p < .01$ ). Moral ile başarı kültürü ( $r = .49, p < .01$ ) ve görev kültürü ( $r = .24, p < .01$ ) arasında pozitif ilişkiler bulunurken, moral ile bürokratik kültür arasında negatif bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.13, p < .05$ ).

### **Akademik Önem**

Okul sağlığının akademik önem boyutunun yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Akademik Önemin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	.45	.25		1.77	.08
Destek kültürü	.19	.06	.26	3.02	.00
Başarı kültürü	-.00	.06	-.01	-.07	.95
Bürokratik kültür	.15	.04	.19	3.33	.00
Görev kültürü	.30	.06	.31	5.39	.00

$F = 20.79, p < .01$

$R = .48, R^2 = .23$

Tablo 2'ye göre, okulun destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutları birlikte okul sağlığının akademik önem boyutu ile anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .48, p < .01$ ). Bu değişkenler, akademik önem değişkenindeki varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, destek kültürü ( $\beta = .26, p < .01$ ), bürokratik kültür ( $\beta = .19, p < .01$ ) ve görev kültürü ( $\beta = .31, p < .01$ ) değişkenleri okul sağlığının akademik önem boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başarı kültürü ise, akademik önemin anlamlı bir yordayıcısı değildir ( $\beta = -.01, p > .05$ ).

#### ***Kurumsal Bütünlük***

Okul sağlığının kurumsal bütünlük boyutunun yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### ***Kurumsal Bütünlüğün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları***

Değişken	<i>B</i>	<i>Sh</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.00	.34		2.98	.00
Destek kültürü	.20	.08	.23	2.38	.02
Başarı kültürü	-.20	.08	-.23	-2.47	.01
Bürokratik kültür	.33	.06	.33	5.61	.00
Görev kültürü	.04	.07	.04	.59	.56

$F = 10.03, p < .01$

$R = .36, R^2 = .13$

Tablo 3'teki verilere göre, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü değişkenleri birlikte kurumsal bütünlük ile anlamlı bir ilişki gösterirken ( $R = .36, p < .01$ ), varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Destek kültürü ( $\beta = .23, p < .01$ ) ve bürokratik kültür ( $\beta = .33, p < .01$ ) değişkenleri kurumsal bütünlüğü pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken, başarı kültürü değişkeni negatif yönde yordamıştır ( $\beta = -.23, p < .01$ ). Bununla birlikte, görev kültürü değişkeni kurumsal bütünlüğün anlamlı bir yordayıcısı değildir ( $\beta = .04, p > .05$ ).

**Mesleki Liderlik**

Okul sağlığının mesleki liderlik boyutunun yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Mesleki Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	-.04	.33		-.13	.90
Destek kültürü	.24	.08	.23	3.01	.00
Başarı kültürü	.45	.08	.44	5.71	.00
Bürokratik kültür	.09	.06	.08	1.56	.12
Görev kültürü	-.01	.07	-.01	-.18	.85

$F = 43.02, p < .01$

$R = .62, R^2 = .38$

Tablo 4 incelendiğinde, okulun destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü değişkenlerinin birlikte okul sağlığının mesleki liderlik boyutu ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ( $R = .62, p < .01$ ). Bu değişkenler, mesleki liderlik değişkenindeki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Okul kültürünün destek ( $\beta = .23, p < .01$ ) ve başarı ( $\beta = .44, p < .01$ ) boyutları, öğretmenlerin okul sağlığının mesleki liderlik boyutuna ilişkin algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bürokratik kültür ( $\beta = .08, p > .05$ ) ve görev kültürü ( $\beta = -.01, p > .05$ ) değişkenleri ise mesleki liderliğin anlamlı yordayıcısı değildir.

**Kaynak Desteği**

Okul sağlığının kaynak desteği boyutunun yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Kaynak Desteğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	<i>B</i>	<i>Sh</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.90	.43		2.08	.04
Destek kültürü	.25	.11	.21	2.32	.02
Başarı kültürü	.23	.11	.19	2.14	.03
Bürokratik kültür	-.07	.08	-.05	-.89	.38
Görev kültürü	.10	.09	.06	1.03	.31

$F = 13.86, p < .01$

$R = .41, R^2 = .17$

Tablo 5'e göre, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü değişkenleri birlikte okulun örgütsel sağlığının kaynak desteği boyutu ile anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .41, p < .01$ ). Bu yordayıcı değişkenler, kaynak desteği değişkenindeki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Analiz sonuçları, okul kültürünün destek ( $\beta = .21, p < .05$ ) ve başarı ( $\beta = .19, p < .05$ ) boyutlarının okul sağlığının kaynak desteği boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Okulun bürokratik kültür ( $\beta = -.05, p > .05$ ) ve görev kültürü ( $\beta = .06, p > .05$ ) boyutları ise kaynak desteğini anlamlı düzeyde yordamamıştır.

**Moral**

Okul sağlığının moral boyutunun yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Moralin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	<i>B</i>	<i>Sh</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.98	.27		3.68	.00
Destek kültürü	.47	.07	.56	7.15	.00
Başarı kültürü	.02	.07	.02	.32	.75
Bürokratik kültür	-.02	.05	-.02	-.43	.67
Görev kültürü	.09	.06	.08	1.58	.12

$F = 40.12, p < .01$

$R = .61, R^2 = .37$



Tablo 6 incelendiğinde, okulun destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutlarının birlikte okulun sağlık boyutlarından moral ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ( $R = .61, p < .01$ ). Bu değişkenler, moral değişkenindeki varyansın %37'sini açıklamaktadır. Okul sağlığının moral boyutunun tek anlamlı yordayıcısı okulun destek kültürü boyutudur ( $\beta = .56, p < .01$ ). Başarı kültürü ( $\beta = .02, p > .05$ ), bürokratik kültür ( $\beta = -.02, p > .05$ ) ve görev kültürü ( $\beta = .08, p > .05$ ) değişkenleri ise, okul sağlığının moral boyutunun anlamlı yordayıcısı değildir.

### **Tartışma ve Sonuç**

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki algıları arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışmada, okul kültürünün örgütsel sağlık açısından önemli ipuçları sağlayan bir özellik olduğu görülmektedir. Araştırmamızın sonuçları, ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, literatürde daha önce yapılan bazı araştırma bulgularıyla uyumludur (Koşar, 2008; Terzi, 2005). Bürokratik kültür ise en düşük düzeyde gerçekleşen kültür boyutu olmuştur. Handy'e (1981) görev kültürü, kontrol ve eşgüdüm sağlamanın kısmen daha zor olduğu bir kültür tipini ifade eder. İş merkezli bir anlayış ile temsil edilen görev kültüründe her şeyin belirli bir amaca yönelik olması beklenir. Bu çalışmada öğretmenlerin görev kültürüne ilişkin algılarının daha yüksek çıkması, öğretmenlerin görevlerinin gerektirdiği davranışları yapmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul sağlığı açısından ise öğretmenlerin en yüksek düzeyde moral boyutuna ilişkin değerlendirmede buldukları görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin moral düzeyi yüksek ve bürokratik algısı daha düşük olduğunu göstermesi açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmada, okulun destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutlarının okul sağlığının akademik önem boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Buna göre, destekleyici ve görev yönelimli bir okulda bürokratik kuralların uygun işletilmesi sayesinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine ve akademik standartların geliştirilmesi yönündeki algıları olumlulaşmaktadır. Ancak, başarı kültürünün akademik önemi yordamaması ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Benzer bir şekilde, Terzi (1999) de resmi liselerde başarı kültürünü düşük düzeyde bulmuştur. Bunun tersine Stolp (2002) ise, sağlıklı ve güçlü bir okul kültürünün öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Akademik önemin güçlü olduğu bir okulda aynı zamanda

başarı kültürünün de hakim olması beklenir. Araştırmaya katılan öğretmenler, başarı kültürünü daha çok kendi kişisel çaba ve başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmeleri olarak değerlendirmiş olabilirler. Başarı kültürü öğretmenlerin başarılarının onaylanmasının yanında, öğrenciler açısından da başarı ve çalışmanın desteklenmesi anlamına gelir.

Okulun kurumsal bütünlük bağlamındaki sağlık göstergesi okul kültürünün destek ve bürokrasi özellikleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Kurumsal bütünlük okulun dış etkenlerden etkilenmeden kendi akademik ve program standartlarını sürdürmesini ifade eder (Hoy vd., 1991; Hoy ve Miskel, 1987). Gereksiz ve anlamsız baskılardan uzak şekilde, çevrenin düşüncelerini önemseyen ancak kendi bütünlüğünden de taviz vermeyen okulun kurumsal bütünlüğü güçlü demektir. Okul bazı baskı gruplarının ve çevrenin isteklerini önemsemeli ancak tamamen de onların güdümüne girmekten kaçınmalıdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Öğretmenler arasında güçlü bir destek ve yardımlaşma duygusunun hakim olması, kural ve prosedürlerin uygun şekilde sürdürülmesi, öğretmenlerin yasal dayanaklarını güçlendirmektedir. Ancak, başarı kültürünün kurumsal bütünlükle negatif ilişkili olması yine ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu durum, okulda başarının yeterince takdir edilmemesi durumunda öğretmenlerin okulun amaçlarına ilişkin algılarının zayıfladığını göstermektedir.

Okul kültürünün destek ve başarı boyutları, öğretmenlerin okul sağlığının mesleki liderlik boyutuna ilişkin algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başka bir anlatımla, destek ve başarı kültürü mesleki liderlik ile pozitif ilişkilidir. Bu bulgular, Şahin'in (2004) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okul kültürü arasında pozitif bir ilişki bulunduğu araştırmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre, okul müdürünün etkili liderlik davranışları göstermesi durumunda öğretmenlerin destek algıları ve başarıya ilişkin tutumları iyileşmektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenler açısından önemli bir destek aracı olarak algılandığını göstermektedir. Sağlıklı bir okulda müdürün liderlik davranışları göstermesi, öğretmenlerin çaba ve gayretlerini artırmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, okul kültürünün destek ve başarı boyutlarının okul sağlığının kaynak desteği boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Destekleyici ve başarı odaklı bir okul kültüründe kaynak desteği algısı daha olumlu olmaktadır. Sağlıklı bir okulda kaynak desteği, ihtiyaç duyulduğunda yeterli ders ve öğretim materyalinin bulunmasını ve bu materyallerinin etkili kullanımını ifade eder (Hoy ve Miskel, 1987; Korkmaz, 2007a, 2007b). Başarıya önem veren bir okulun yeterince öğretim

materyali sağlaması, öğretmenlerin istediklerinde bu materyallere ulaşabilmeleri ve öğretim sürecinde bunların etkili kullanımı başarıyı artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Böyle bir okulda öğretmenlerin aynı zamanda kendilerinin de başarılı olmaları yönünde desteklendiklerini düşünmeleri doğal kabul edilebilir.

Araştırmada, okul sağlığının moral boyutunun tek anlamlı yordayıcısının destek kültürü sonucuna varılmıştır. Destek kültüründe, insan ilişkileri önemlidir, güvene ve anlayışa dayalı bir yaklaşım söz konusudur (Harrison, 1972; Terzi, 2000; Terzi, 2005). Okul sağlığının moral boyutu ise öğretmenlerin birbirini sevmesi, işlerini seyerek ve isteyerek yapması, okulda iletişim ve işbirliğinin güçlü olması ile ilgilidir (Hoy vd., 1991; Tarter vd., 1990). Başka bir çalışmada Cheng (1993), güçlü bir kültüre sahip okullarda öğretmenlerin motivasyonunun ve iş doyumunun daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, destek kültürünün hakim olduğu bir okulda dürüstlük ve iletişime açıklık gibi değerler ön planda olduğu için, öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşmanın daha fazla olması olağan bir sonuç olarak görülebilir. Moral düzeyi yüksek öğretmenlerin algılanan meslektaş ve yönetici desteklerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, ilköğretim okullarının görev yönelimli olduğu ve öğretmenler arasında işbirliği ve anlayışı temsil eden moral düzeyinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte, araştırmanın sonuçları, başarı kültürünün yeterince desteklenmediği yönünde ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin başarılarının daha fazla desteklenmesine, başarının, mesleki ve kişisel gelişimin özendirilmesine yönelik uygulamaların artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okulların bürokratik kültür boyutlarının daha düşük düzeyde algılanması ve bürokratik yapının kurumsal bütünlüğü destekliyor görünmesi önemli bir bulgudur. Bu bağlamda, bürokratik kural ve prosedürlerin etkili şekilde uygulanması durumunda yasal bir güç sağladığı söylenebilir. Mesleki liderlik ve okul müdürünün liderlik davranışları göstermesi, öğretmenlerin destek ve başarı algılarını iyileştirmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin daha fazla ve etkili liderlik davranışları göstermeleri ve öğretim liderliği yapmaları, öğretmenlerin destek algıları ve başarılarının takdir edilmesi açısından önemlidir. Araştırmada, okul kültürünün destekleyici olma özelliği arttıkça öğretmenlerin moral düzeyinin yükseldiği sonucuna varıldığından, işbirliği ve iletişime açık, yardımlaşma ve özgecilik gibi değerlerin önemsendiği bir okul kültürünün oluşturulması öğretmenlerin arasında iyi meslektaş duygusunun ve olumlu bir etkileşimin geliştirilmesi açısından gereklidir.

### Kaynakça/References

- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8, 356-373.
- Celep, C. ve Mete, Y. A. (2005). Eğitim örgütlerinin örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. İçinde H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Kongre kitabı cilt 1*, (ss. 148-152). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül 2005.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Çelik, V. (2000). *Örgüt kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Handy, C. B. (1981). *Understanding organizations* (2nd ed.). London: Hazell Watson & Viney Ltd, Aylesbury.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations*. USA: McGraw-Hill Companies.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: a comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36.

- Korkmaz, M. (2007a). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(49), 57-91.
- Korkmaz, M. (2007b). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22-54.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (pp. 375-391). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organizational behavior* (4th ed.). London: Pitman.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık* (1. Basım). Ankara: Nobel.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Yenilenmiş Altıncı Baskı). Ankara: Nobel.
- Robbins, S. (1990). *Organization theory* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *The principals: a reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185-201.
- Stolp, S. (2002). Leadership for school culture. *ERIC Clearinghouse on Educational Management* (ED370198).
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 387-396.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Tarter, C. J., Hoy, W. K., & Kottkamp, R. B. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236-242.

*Servet Özdemir*

Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11, 423-442.

Woodbury, T. J. (2006). Building organizational culture, world by world. *Leader to Leader*, (39), 48-54.

**İletişim/Correspondence:**

Prof. Dr. Servet Özdemir

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Ankara

e-posta: servetoz@gazi.edu.tr

Received: 12/08/2012

Revision received: 07/12/2012

Approved: 10/12/2012