



ISSN:1306-3111  
e-Journal of New World Sciences Academy  
2009, Volume: 4, Number: 4, Article Number: 1C0106

#### **EDUCATION SCIENCES**

Received: March 2009

Accepted: September 2009

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2009 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

**Necla Şahin Fırat**

Dokuz Eylül University

[necla.sahin@deu.edu.tr](mailto:necla.sahin@deu.edu.tr)

Izmir-Turkey

### **BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN ALGILARI**

#### **ÖZET**

Bu çalışma, çeşitli özellikleri açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" (OKÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, tek yönlü varyans çözümlemesi (F) ve LSD önemlilik testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: OKÖ'nün tüm boyutları ile genelinde okuldaki görev süresi, okul türü, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul büyüklüğü değişkenleri önemli farklılaşmaya neden olmaktadır. OKÖ'nün "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunda öğretmenlerin cinsiyet; "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda yaş; "Demokratik Yönetim ve Katılım" dışındaki tüm boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlik kıdemi; "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda öğrenim düzeyi; "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda okul yaşı değişkenleri önemli bir belirleyicidir. Öğretmenlerin OKÖ'nün hem geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları branş değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenler, Okul Kültürü, İlköğretim Okulları, İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Okullar

### **TEACHERS' PERCEPTIONS OF SCHOOL CULTURE IN TERMS OF SOME VARIABLES**

#### **ABSTRACT**

This study, in terms of various features was made to uncover primary school teachers' perception of school culture. The data is gathered via "School Culture Scale" (SCS) which has been developed by the searcher. For the analysis of data arithmetic average, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (F) and LSD test of materiality were used. The result of the research can be summarized as followings: considering all aspects of SCS at large, such variables as duration of service at school, school type, the socio-economic level of the school environment, school size cause important differences. Such variables as teachers' genders in "Integration and Belonging" dimension of SCS, age in "School-Environment Correlation" dimension, duration of service in the scale and all dimensions apart from "Democratic Management and Participation", education level in "School-Environment Relationship" dimension, the age of the school in "Democratic Management and Participation" dimension are important sets. Teachers' perceptions of SCS in general and in all dimensions do not make important difference depending on "branch" variable.

**Keywords:** Teachers, School Culture, Primary Schools, Primary School Teachers, Schools



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Grekçe "colere" (ekip biçmek) fiilinden türetilmiş bir kavram (Özbudun, 2005) olan kültür, bu anlamıyla 18. yüzyıla değin tarımsal etkinliklerle ilişkilendirilmiş, zaman içinde farklı anlamlar kazanarak insanın yaşam biçimine bağlanmıştır (Unutkan, 1995). Bu bağlamda kültür, en geniş anlamıyla, bir toplumun tüm yaşam biçimini ifade etmektedir.

E.B. Tylor, kültürü toplumun bir üyesi olarak insanın elde ettiği bilgi, inanç, sanat, moral, hukuk, alışkı ve diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün (Akt. Fichter, 2002); Hoy ve Miskel (1996) birlikteliği sağlayan, özel bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler; Schein (1984) artifaktlar, benimsenen değerler, roller ve davranış normları ile temel varsayımlar olarak tanımlamıştır. Kültürden söz ederken aslında insanların belli olayları, eylemleri, nesnelere, sözleri veya durumları farklı biçimlerde görüp kavramalarına olanak sağlayan bir gerçeği kurma sürecinden söz edilmektedir. Bu kavrayış modelleri, karşı karşıya kalınan durumların üstesinden gelinmesine yardımcı olur ve davranışları mantıklı ve anlamlı kılacak bir temel sağlar (Morgan, 1998). Ayrıca kültür, yaşama anlam katar. İnançlar, dil, ritüeller, bilgi, gelenekler, görgü kuralları, artifaktlar, kısacası herhangi bir grubun kültürel birikimi, bireyin ve söz konusu toplumsal grubun kimliğini belirleyen temel kaynaktır (Bates, 2001).

Kültür, bir toplumun ya da diğer sınırlı toplumsal grubun (etnik, dinsel, ulusal vb.) üyelerince paylaşılan bütün düşünme, hissetme ve davranış örüntülerini içermektedir. Bu kültür tanımı, bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılan birçok gündelik uygulamalara (giyinme, yemek yeme, konuşma, öfkeyi ya da sevinci dışa vurma tarzları), ortaklaşa anlamlandırılan sembollere (sözcükler, jestler, betimlemeler, nesnelere), paylaşılan ritüellere (saygı gösterme tarzları, dinsel ve ulusal törenler) ve yaygın olarak kahramanlar veya hainler olarak görülen figürlere (kurucular, yol göstericiler, caniler vb) dikkat çekmektedir (Schwartz, 1997).

Kültürün tanımı konusunda tam bir uzlaşma olmamasına karşın, araştırmacılar arasında kültürle ilgili olarak; kültürün bütüncül, tarihsel temelli, antropolojik kavramlarla ilgili, toplumsal olarak yapılandırıldığı ve değişiminin zor olduğu yönünde ortaklaşma görülmektedir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990).

Örgüt kültürü ise, ulusal kültürün (makro kültür) temel değerlerini, normlarını, davranış örüntülerini örgüt içeriğine katan bir alt kültürdür. Örgüt kültürü kavramı, özellikle Pettigrew'in 1979 yılında, Administrative Science Quarterly'de yayımlanan "Örgüt Kültürlerini İncelerken" başlıklı makalesiyle alanyazında yer bulmuş (Hofstede vd., 1990); bunu izleyen yıllardan itibaren örgüt kültürünün öneminin kavranmasıyla, işletme kültürü, şirket kültürü, kurum kültürü, organizasyon kültürü, spesifik olarak da eğitim alanında okul kültürü vb. adlarla çalışmalara ağırlık verilmiştir.

"Kabile kültürlerinde her üyenin kabile üyelerine ve yabancılara karşı nasıl davranacağını gösteren totemler ve tabular olduğu gibi, örgütlerin de üyelerinin nasıl davranacağını gösteren kültürleri vardır" (Robbins, 1994:299). Örgütlerin de tıpkı insanlar gibi kişilikleri vardır. Bu kişilikler, örgüt kültürleri olarak adlandırılır. Bir örgüt kültürü paylaşılan bir anlam sistemidir. Bunun kilit özellikleri kişisel inisiyatif, risk toleransı, yönetim, bütünleşme, yönetim desteği, kontrol, kimlik, ödüller, çatışma toleransı ve iletişim örüntüleridir (Robbins, 1990).

Unutkan (1994:155) örgüt kültürünü "örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum, davranış ve kararlarını şekillendiren



ortak bir değer, inanç ve normlar bütünü", Deal ve Kennedy (1982) "bir davranış düzenleyicisi, örgütte yapılan her şeyin yapılış biçimi", Şişman (1994) "bir grup ya da örgütün üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel sayıtlılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü" olarak tanımlamışlardır. Steinhoff ve Owens, örgüt kültürünün (1) örgütün tarihi, (2) örgütün değer ve inançları, (3) örgütü açıklayan hikâye ve mitler, (4) örgütün kültürel normları, (5) gelenekler, törenler, âdetler ve (6) örgütün kadın ve erkek kahramanlarından oluştuğunu ifade etmektedir (Akt. Çelik, 2000). Örgüt kültürü paylaşılan felsefeler, ideolojiler, inançlar, duygular, varsayımlar, beklentiler, tutumlar, normlar ve değerlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Schein (1984:3) bütüncül bir bakış açısıyla örgüt kültürünün daha kapsamlı bir tanımını yapmıştır:

Örgüt kültürü, dışsal uyum sağlama ya da içsel bütünleşmeyi gerçekleştirme sorunlarıyla baş etme amacına yönelik olarak, öğrenme yoluyla belli bir grup tarafından icat edilen, keşfedilen ya da geliştirilen ve geçerli olduğu düşünülecek kadar işe yaramış ve bu nedenle de söz konusu sorunlarla ilintili olarak doğru biçimde algılanmaları, düşünmeleri ve hissetmeleri için yeni üyelere de öğretilmesi gereken temel varsayımlar örüntüsüdür.

Bu tanımla kültürün, bir grubun örgütün iç çevresine bağlılığını yaratmak ve dış çevresine uyumunu sağlamak olmak üzere iki temel işlevine vurgu yapılmaktadır.

"Okul kültürü", 1980'lerin sonunda bir okulun kapsamlı karakterini tanımlamak üzere kullanılmış olan bir terimdir. Okul kültürü kavramı, örgüt kültürü teriminin kullanıldığı işletmelerden eğitime aktarılmıştır (Walker-Wied, 2005).

Öğretmenlerin kendi kültürleri olup, bu kültür kuşkusuz mesleki kimliklerini derinden etkiler. Güçlü bir okul kültürü kurulursa, farklı değer ve inanç sistemlerine sahip öğretmenlerin, okulun ortak değerleri etrafında bütünleşmeleri sağlanabilir. Kuşkusuz okulun örgütsel kimliği ile öğretmenlerin kültürel kimliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler. Okulun üyeleri arasındaki değer, inanç ve törelerin birbirleriyle etkileşimi pozitif ya da negatif çıktılara yol açabilir. Ancak pozitif bir okul kültürü yapılandırılırsa öğretmenler birtakım çatışmalara, okuldan soğuma, başarısızlık vb. olumsuz durumlara maruz kalmayacaklardır.

Örgüt tarafından değer biçilen şeye dayanarak okullarda çok farklı ilişkiler gelişir ve değişir. Bireylerin diğer kişilerle ilişkileri ve etkileşimleri, bir örgütteki dinamikleri önemli ölçüde etkileyebilir. Bir örgütte, insanların diğer insanlara nasıl davrandığına ilişkin varsayımlar, temel kültür inançlarını yansıtır. Bireyler okul kültüründe kilit rol oynar ve kültürü anlamada kritik öneme sahiptirler (Palmer, 2002). İnsanlar; fiziksel faktörlerden daha çok, bir okul iklimi veya kültürünü biçimlendirmede en önemli değişkenlerdir. Öğretmenler, bu süreçte kritik aktörlerdir (Tidd, 2001).

Okullar, değişik beklentilerin bulunduğu ve politikadan çok kolay etkilenebilen örgütlerdir. Bu durumda okul kültürü, okulu dışarıdan gelebilecek her türlü olumsuz etkilere karşı koruyabilecek bir kalkan olarak görülebilir (Şişman, 1994). Purkey ve Smith'in araştırma bulgularından yola çıkarak Deal ve Peterson, başarılı bir okulun kültürel özelliklerini (1) sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerleri olduğu; çok az disiplin sorunu olup öğrenmeyi destekleyen bir çevreleri bulunduğu, (2) öğretim kadrosu ve öğrencilerin, yüksek başarı beklentisine sahip olma açısından benzeştikleri, (3) bütün öğrencilere temel becerilerin öğretilmesinin desteklenmesine ilişkin güçlü bir inanç bulunduğu, (4) açık performans



hedefleri ve gelişim sürecinin desteklendiği yapıcı performans geri bildiriminin bulunduğu ve (5) güçlü liderliğe sahip oldukları biçiminde sıralamışlardır (Akt. Smith, 2001).

Spady ve Marx da etkili okul kültürlerinin (1) öğretimsel uygulamalara ilişkin paylaşılmış inançları bulunduğu, (2) bir lider olarak yöneticiye bir inanç bulunduğu, (3) öğretme ve öğrenmeye ilişkin güçlü inançlar beslediği, (4) öğretmenlerin rol modelleri, öğrencilerin ise sorumluluk pozisyonunda oldukları, (5) önemli törenler, gelenekler ve ritüellerin bulunduğu, (6) katı olmayan düzenli bir atmosfer olup sorumluluğun, baskıyı gerektirmediği ve (7) öğretmenlerin karara katıldığı biçiminde özellikleri olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Smith, 2001).

Purkey ve Smith, araştırmasında pozitif okul kültürü ile akademik kalite arasında bir ilişki bulmuşlardır. Ev ve okul arasında kurulan güçlü işbirliği, pozitif okul kültürünü yaratmaktadır. Hirase tarafından yürütülen klinik bir araştırmada, pozitif okul kültürü olan okullarda, öğretmenlerin işe ilişkin duygularının daha olumlu; öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Akt. Brown, 2005).

Gaziel, başarılı bir okul için sekiz kilit kültürel norm veya özellik listelemiştir. Bunlar (Akt. Tidd, 2001): (1) takım çalışması, (2) düzenlilik, (3) akademik başarı kültürü, (4) sürekli okul geliştirme, (5) öğrenci sorumluluğu, (6) bir seçim bölgesindeki seçmenlerin gereksinim ve istemlerine uyum, (7) öğretmen yeterliğinin cesaretlendirilmesi ve (8) yönetici yeterliğinin cesaretlendirilmesi biçimindedir.

Deal ve Peterson'a göre, negatif kültüre sahip okullar ise verimsiz ve olumsuzdurlar. İşgörenler aşırı derecede parçalanmışlardır. Okulların öğrencilere hizmet amacı kaybolmuştur. Sellers'a göre, açık amaç duygusundan yoksun olunması, tembelliği destekleyen normların olması, ilerlemeden yoksun olmanın suçlusu olarak öğrencilerin görülmesi, işbirliği için cesaretin kırılması ve işgörenler arasında sıklıkla düşmanca ilişkilerin gözlenmesi negatif kültürleri olan okulların özelliklerindedir. Bu okullar işgörenler ve öğrenciler için sağlıksızdır (Akt. Brown, 2005).

Bu bilgiler ışığında araştırmamızın problem cümlesi şu şekildedir: "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, onların ve görev yaptıkları okulların çeşitli özelliklerine göre önemli farklılık göstermekte midir?" Bu doğrultuda, araştırmamızın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları; (1) cinsiyetlerine, (2) yaşlarına, (3) branşlarına, (4) okuldaki görev sürelerine, (5) öğretmenlik kıdemlerine, (6) öğrenim düzeylerine, (7) görev yaptıkları okulların yaşına, (8) görev yaptıkları okulların türüne, (9) görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve (10) görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre önemli farklılık göstermekte midir?

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri, mal üreten örgütlerden farklıdır. Mal üreten örgütlerde örgüt yapısı, planlama, üretim, kontrol, pazarlama gibi birimler arasındaki ilişkiler teknik ilişkilere göre oluşturulmaktadır. Oysa hizmet üreten örgütlerden olan eğitim örgütlerindeki alt birimler arasındaki ilişkiler anılan türdekiler gibi değildir. Esasen eğitim örgütleri gevşek yapılıdır. Yani bu tür örgütlerde işgörenler belli ölçüde özerk konumda olup denetim, eşgüdüm gibi süreçlerde sorunlar yaşanabilmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde yasal düzenleme ve prosedürlerden daha çok, kültürel ölçütlerin geliştirilmesine gereksinim vardır (Şişman,



1994). Bu nedenle okulların kültürel açıdan çözümlenmesi anlamlı görünmektedir. Ayrıca örgün eğitimin ilk basamağını oluşturması bakımından önemli görüldüğü için ilköğretim okulları araştırma kapsamına alınmıştır. Öte yandan eğitim politikalarının oluşturulmasında okulun kültürünün bilinmesi önemli bir veri olabilir.

### 3. YÖNTEM (METHOD)

Tarama modelindeki araştırmanın evrenini İzmir kent merkezi sınırları içinde yer alan 9 ilçedeki 364 ilköğretim okulunda (337 resmi, 27 özel) görev yapan 364 okul müdürü ile 13068 öğretmen oluşturmuştur. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen örneklem ise İzmir kent merkezine bağlı 9 ilçede yer alan 50 ilköğretim okulundan (44 resmi, 6 özel) 50 okul müdürü ile 902 öğretmenden meydana gelmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" (OKÖ) aracılığıyla toplanmıştır. OKÖ; (1) Demokratik Yönetim ve Katılım, (2) İşbirliği, Destek ve Güven, (3) Okul-Çevre İlişkisi ve (4) Bütünleşme ve Aidiyet boyutlarından oluşmaktadır. Katılımcıların okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler - kendi okullarını göz önünde bulundurarak- ne kadar katıldıklarını "Tümüyle Katılıyorum"dan "Hiç Katılmıyorum"a uzanan beş seçenekten birini işaretlemelerine dayanan OKÖ'nün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94. olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 40.08'dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görünürken, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklendiğinden (Büyüköztürk, 2002), %40.08'lik bir değer toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin Eigen değerleri "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu için 19.29, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutu için 3.95, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutu için 2.63 ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutu için 2.19 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'ün (2002) de belirttiği gibi, faktör çözümlemesinde, başlangıçta, genel olarak Eigen değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Buradan yola çıkarak ölçeğin Eigen değerlerinin de istendik değerler olduğu ifade edilebilir.

Verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F) ve LSD Önemlilik Testi kullanılmıştır.



#### 4. BULGULAR VE YORUM (FINDINGS AND INTERPRETATION)

- **1.Alt Problem (1st Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 1. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul kültürüne ilişkin algıları ve t- testi sonuçları  
(Table 1. Teachers' perceptions on school culture and t- test results according to their gender)

Boyutlar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t	P
Demokratik Yönetim ve Katılım	Kadın	647	3.49	.64	900	-.14	.89
	Erkek	255	3.50	.67			
İşbirliği, Destek ve Güven	Kadın	647	3.74	.55	900	1.00	.32
	Erkek	255	3.69	.61			
Okul-Çevre İlişkisi	Kadın	647	3.62	.71	900	.47	.64
	Erkek	255	3.59	.66			
Bütünleşme ve Aidiyet	Kadın	647	3.98	.49	900	4.12	.00*
	Erkek	255	3.83	.54			
Okul Kültürü (Genel)	Kadın	647	3.69	.51	900	1.22	.22
	Erkek	255	3.64	.55			

\* (P<.05)

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak daha olumlu buldukları anlaşılmaktadır (P=.00<.05). Öğretmenlerin cinsiyeti, diğer boyutlar ile OKÖ'nün geneline ilişkin algılarında ise, önemli bir farklılık yaratmamaktadır.

- **2.Alt Problem (2nd Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 2. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaşına göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları  
(Table 2. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to their age)

Boyutlar	Yaş	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. 30 yaş ve altı	149	3.56	.69	3, 898	.64	.59	-
	2. 31-40 yaş	378	3.47	.66				
	3. 41-50 yaş	298	3.49	.61				
	4. 51 yaş ve üstü	77	3.51	.66				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. 30 yaş ve altı	149	3.79	.58	3, 898	2.04	.11	-
	2. 31-40 yaş	378	3.68	.55				
	3. 41-50 yaş	298	3.72	.56				
	4. 51 yaş ve üstü	77	3.81	.60				
Okul-Çevre İlişkisi	1. 30 yaş ve altı	149	3.57	.78	3, 898	6.80	.00*	3-2
	2. 31-40 yaş	378	3.51	.74				4-1
	3. 41-50 yaş	298	3.70	.55				4-2
	4. 51 yaş ve üstü	77	3.81	.68				
Bütünleşme ve Aidiyet	1. 30 yaş ve altı	149	3.99	.52	3, 898	2.51	.06	-
	2. 31-40 yaş	378	3.88	.50				
	3. 41-50 yaş	298	3.96	.49				
	4. 51 yaş ve üstü	77	3.99	.56				
Okul Kültürü (Genel)	1. 30 yaş ve altı	149	3.73	.58	3, 898	2.10	.10	-
	2. 31-40 yaş	378	3.63	.51				
	3. 41-50 yaş	298	3.69	.49				
	4. 51 yaş ve üstü	77	3.75	.55				

(P<.05)



Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermektedir ( $P=.00<.05$ ). Öğretmenlerin diğer boyutlar ile OKÖ'nün geneline ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Tablo 2'ye göre, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden; en yaşlı öğretmenler bu boyutu hem en genç, hem de 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

- **3.Alt Problem (3th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, branşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 3. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin branşına göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları

(Table 3. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to their branch)

Boyutlar	Branş	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. Sınıf ögr.	500	3.46	.67	4,	1.22	.30	-
	2. Fen-Matematik	86	3.58	.66	897			
	3. Sosyal Bilimler	141	3.54	.58				
	4. Dil-Edebiyat	99	3.57	.60				
	5. Güzel Sant. ve Spor	76	3.48	.63				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. Sınıf ögr.	500	3.70	.59	4,	.86	.48	-
	2. Fen-Matematik	86	3.72	.60	897			
	3. Sosyal Bilimler	141	3.73	.54				
	4. Dil-Edebiyat	99	3.81	.43				
	5. Güzel Sant. ve Spor	76	3.76	.55				
Okul-Çevre İlişkisi	1. Sınıf ögr.	500	3.60	.72	4,	1.29	.27	-
	2. Fen-Matematik	86	3.54	.74	897			
	3. Sosyal Bilimler	141	3.67	.59				
	4. Dil-Edebiyat	99	3.69	.60				
	5. Güzel Sant. ve Spor	76	3.50	.72				
Bütünleşme ve Aidiyet	1. Sınıf ögr.	500	3.92	.53	4,	1.77	.13	-
	2. Fen-Matematik	86	3.92	.54	897			
	3. Sosyal Bilimler	141	3.91	.49				
	4. Dil-Edebiyat	99	4.05	.41				
	5. Güzel Sant. ve Spor	76	3.98	.48				
Okul Kültürü (Genel)	1. Sınıf ögr.	500	3.65	.54	4,	1.03	.39	-
	2. Fen-Matematik	86	3.69	.57	897			
	3. Sosyal Bilimler	141	3.70	.48				
	4. Dil-Edebiyat	99	3.77	.44				
	5. Güzel Sant. ve Spor	76	3.68	.48				

( $P<.05$ )

Tablo 3'ün bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hem OKÖ'nün geneline hem de tüm boyutlara ilişkin algılarının branş değişkenine göre önemli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.



- **4.Alt Problem: (4th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, okuldaki görev sürelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 4. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları

(Table 4. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to their duration of service at school)

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. 5 yıl ve altı	560	3.51	.64	3, 898	2.76	.04*	4-2
	2. 6-10 yıl	262	3.42	.66				
	3. 11-15 yıl	56	3.60	.62				
	4. 16 yıl ve üstü	24	3.73	.60				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. 5 yıl ve altı	560	3.73	.55	3, 898	3.36	.02*	3-2
	2. 6-10 yıl	262	3.66	.60				
	3. 11-15 yıl	56	3.84	.50				
	4. 16 yıl ve üstü	24	3.96	.45				
Okul-Çevre İlişkisi	1. 5 yıl ve altı	560	3.58	.74	3, 898	4.21	.01*	3-1
	2. 6-10 yıl	262	3.60	.64				
	3. 11-15 yıl	56	3.88	.44				
	4. 16 yıl ve üstü	24	3.85	.50				
Bütünleşme ve Aidiyet	1. 5 yıl ve altı	560	3.92	.50	3, 898	3.61	.01*	3-1
	2. 6-10 yıl	262	3.91	.53				
	3. 11-15 yıl	56	4.07	.43				
	4. 16 yıl ve üstü	24	4.19	.43				
Okul Kültürü (Genel)	1. 5 yıl ve altı	560	3.68	.52	3, 898	3.88	.01*	3-2
	2. 6-10 yıl	262	3.63	.54				
	3. 11-15 yıl	56	3.82	.46				
	4. 16 yıl ve üstü	24	3.92	.42				

(P<.05)

Tablo 4'e göre, tüm boyutlar ile OKÖ'nün genelinde öğretmenlerin okuldaki görev süresi bakımından algıları önemli düzeyde farklılaşmaktadır [Demokratik Yönetim ve Katılım: (P=.04<.05); İşbirliği, Destek ve Güven: (P=.02<.05); Okul-Çevre İlişkisi: (P=.01<.05); Bütünleşme ve Aidiyet: (P=.01<.05); Okul Kültürü (Genel): (P=.01<.05);]. Tablo 4, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, en uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olanlardan; 11-15 yıldır ve en uzun süredir aynı okulda görev yapanlar, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu 6-10 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenlerden; 11-15 yıldır aynı okulda hizmet vermekte olan öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu okulda en yeni olan ve 6-10 yıldır aynı okulda görev yapanlardan; 11-15 yıldır aynı okulun öğretmeni olanlar, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu okulun en yeni ve 6-10 yıldır öğretmeni olanlar ve okulun en uzun süredir öğretmeni olanlar, yine okulun en yenileri ile 6-10 yıldır öğretmeni olanlardan; OKÖ'nün genelini ise 11-15 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenler, 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olanlardan ve okulun en eski öğretmenleri, en yenileri ile 6-10 yıldır aynı okulda hizmet veren öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar.





- **5. Alt Problem (5th Sup Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, öğretmenlik kademelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 5. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretmenlik kademine göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları  
(Table 5. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to their duration of service)

Boyutlar	Kıdem	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. 5 yıl ve altı	89	3.67	.67	4,	1.83	.12	-
	2. 6-10 yıl	273	3.47	.62	897			
	3. 11-15 yıl	150	3.46	.67				
	4. 16-20 yıl	147	3.50	.68				
	5. 21 yıl ve üstü	243	3.48	.63				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. 5 yıl ve altı	89	3.89	.55	4,	2.77	.03*	1-2
	2. 6-10 yıl	273	3.69	.56	897			1-3
	3. 11-15 yıl	150	3.69	.55				1-4
	4. 16-20 yıl	147	3.67	.61				1-5
	5. 21 yıl ve üstü	243	3.75	.55				
Okul-Çevre İlişkisi	1. 5 yıl ve altı	89	3.66	.81	4,	10.01	.00*	1-2
	2. 6-10 yıl	273	3.43	.79	897			3-2
	3. 11-15 yıl	150	3.58	.64				4-2
	4. 16-20 yıl	147	3.63	.57				5-2
	5. 21 yıl ve üstü	243	3.80	.57				5-3 5-4
Bütünleşme ve Aidiyet	1. 5 yıl ve altı	89	4.10	.52	4,	2.23	.01*	1-2
	2. 6-10 yıl	273	3.88	.49	897			1-3
	3. 11-15 yıl	150	3.94	.48				1-4
	4. 16-20 yıl	147	3.91	.53				1-5
	5. 21 yıl ve üstü	243	3.95	.52				
Okul Kültürü (Genel)	1. 5 yıl ve altı	89	3.83	.56	4,	3.15	.01*	1-2
	2. 6-10 yıl	273	3.62	.52	897			1-3
	3. 11-15 yıl	150	3.65	.50				1-4
	4. 16-20 yıl	147	3.66	.54				5-2
	5. 21 yıl ve üstü	243	3.72	.50				

(P<.05)

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu dışındaki tüm boyutlar ile OKÖ'nün geneline ilişkin algıları, öğretmenlik kademelerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır [İşbirliği, Destek ve Güven: (P=.03<.05); Okul-Çevre İlişkisi: (P=.00<.05); Bütünleşme ve Aidiyet: (P=.01<.05); Okul Kültürü (Genel): (P=.01<.05);]. Tablo 5, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının onların öğretmenlik mesleğindeki kademelerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, en az kıdeme sahip öğretmenler, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu diğer tüm öğretmenlik kıdemi gruplarından; en kıdemsiz, 11-15, 16-20 ve en kıdemli öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlardan; en kıdemli öğretmenler, yine aynı boyutu 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kademine sahip olanlardan; en az kıdeme sahip öğretmenler, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu diğer tüm kıdem grubuna sahip olanlardan ve OKÖ'nün genelini, en az kıdeme sahip olan öğretmenler, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kademine sahip olanlardan; en kıdemli öğretmenler, yine OKÖ'nün genelini 6-10 yıllık öğretmenlik kademine sahip öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.



- **6.Alt Problem (6th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, öğrenim düzeylerine göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 6. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları

(Table 6. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to their educational level)

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. Eğitim enstitüsü	162	3.56	.61	3, 898	1.57	.19	-
	2. Ön lisans	101	3.42	.65				
	3. Lisans	591	3.48	.65				
	4. Lisansüstü	48	3.61	.63				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. Eğitim enstitüsü	162	3.78	.54	3, 898	.74	.53	-
	2. Ön lisans	101	3.67	.62				
	3. Lisans	591	3.72	.57				
	4. Lisansüstü	48	3.73	.51				
Okul-Çevre İlişkisi	1. Eğitim enstitüsü	162	3.81	.56	3, 898	6.41	.00*	1-3
	2. Ön lisans	101	3.66	.59				1-4
	3. Lisans	591	3.55	.73				
	4. Lisansüstü	48	3.55	.73				
Bütünleşme ve Aidiyet	1. Eğitim enstitüsü	162	4.00	.51	3, 898	1.32	.27	-
	2. Ön lisans	101	3.90	.55				
	3. Lisans	591	3.92	.50				
	4. Lisansüstü	48	3.96	.48				
Okul Kültürü (Genel)	1. Eğitim enstitüsü	162	3.76	.61	3, 898	1.90	.13	-
	2. Ön lisans	101	3.64	.65				
	3. Lisans	591	3.66	.65				
	4. Lisansüstü	48	3.71	.63				

(P<.05)

Tablo 6'ya göre, yalnızca "Okul-Çevre ilişkisi" söz konusu olduğunda, öğretmenlerin algıları, öğrenim düzeylerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır ( $P=.00<.05$ ). Öğretmenlerin diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Tablo 6, öğretmenlerin OKÖ'nün "Okul-Çevre ilişkisi" boyutuna ilişkin algılarının, onların öğrenim düzeylerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler bu boyutu lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.



- **7. Alt Problem (7th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, okulun yaşına göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 7. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yaşına göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları  
(Table 7. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to age of school where they work)

Boyutlar	Okul Yaşı	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. 10 yıl ve altı	204	3.46	.67	3, 898	3.25	.02*	2-4
	2. 11-20 yıl	180	3.57	.58				3-1
	3. 21-30 yıl	120	3.61	.62				3-4
	4. 31 yıl ve üstü	398	3.44	.67				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. 10 yıl ve altı	204	3.75	.57	3, 898	1.72	.16	-
	2. 11-20 yıl	180	3.71	.53				
	3. 21-30 yıl	120	3.82	.62				
	4. 31 yıl ve üstü	398	3.69	.56				
Okul-Çevre İlişkisi	1. 10 yıl ve altı	204	3.57	.71	3, 898	1.85	.14	-
	2. 11-20 yıl	180	3.72	.65				
	3. 21-30 yıl	120	3.58	.72				
	4. 31 yıl ve üstü	398	3.59	.69				
Bütünleşme ve Aidiyet	1. 10 yıl ve altı	204	3.95	.52	3, 898	.60	.62	-
	2. 11-20 yıl	180	3.92	.51				
	3. 21-30 yıl	120	3.98	.53				
	4. 31 yıl ve üstü	398	3.92	.49				
Okul Kültürü (Genel)	1. 10 yıl ve altı	204	3.67	.55	3, 898	1.55	.20	-
	2. 11-20 yıl	180	3.71	.48				
	3. 21-30 yıl	120	3.75	.55				
	4. 31 yıl ve üstü	398	3.64	.51				

(P<.05)

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin yalnızca "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=.02<.05). Öğretmenlerin diğer boyutlara ve "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli düzeyde farklılık göstermemektedir. Tablo 7, öğretmenlerin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin algılarının, onların görev yaptıkları okulun yaşına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 11-20 yaşlarındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları, kuruluş tarihi en eski okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından; 21-30 yaşlarındaki okulların öğretmenlerinin algıları da hem en genç okulların hem de en yaşlı okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir.



- **8. Alt Problem (8th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, okul türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 8. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin okul türüne göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları  
(Table 8. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to school type)

Boyutlar	Okul Türü	n	O	SS	SD	t	P
Demokratik Yönetim ve Katılım	Resmî	782	3.44	.65	900	-7.30	.00*
	Özel	120	3.89	.46			
İşbirliği, Destek ve Güven	Resmî	782	3.65	.55	900	-10.47	.00*
	Özel	120	4.20	.42			
Okul-Çevre İlişkisi	Resmî	782	3.51	.68	900	-11.31	.00*
	Özel	120	4.23	.41			
Bütünleşme ve Aidiyet	Resmî	782	3.87	.49	900	-11.44	.00*
	Özel	120	4.40	.38			
Okul Kültürü (Genel)	Resmî	782	3.61	.50	900	-11.35	.00*
	Özel	120	4.15	.38			

\* (P<.05)

Tablo 8'in verileri, özel okul öğretmenlerinin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının, resmî okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin algılarından önemli düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (P=.00<.05)].

- **9. Alt Problem (9th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 9. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları

(Table 9. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA RESULTS according to socio-economic level of environment of school where they work)

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. Alt	282	3.47	.64	3, 898	18.29	.00*	4-1
	2. Orta	302	3.40	.65				4-2
	3. Üst	198	3.43	.65				4-3
	4. En üst (özel okul)	120	3.89	.46				
İşbirliği, Destek ve Güven	1. Alt	282	3.68	.52	3, 898	37.06	.00*	4-1
	2. Orta	302	3.63	.58				4-2
	3. Üst	198	3.65	.53				4-3
	4. En üst (özel okul)	120	4.20	.42				
Okul-Çevre İlişkisi	1. Alt	282	3.16	.58	3, 898	118.91	.00*	2-1
	2. Orta	302	3.58	.71				3-1
	3. Üst	198	3.91	.46				3-2
	4. En üst (özel okul)	120	4.23	.41				4-1 4-2 4-3
Bütünleşme ve Aidiyet	1. Alt	282	3.81	.47	3, 898	45.72	.00*	3-1
	2. Orta	302	3.88	.49				4-1
	3. Üst	198	3.91	.49				4-2
	4. En üst (özel okul)	120	4.40	.38				4-3
Okul Kültürü (Genel)	1. Alt	282	3.56	.48	3, 898	45.76	.00*	3-1
	2. Orta	302	3.60	.53				4-1
	3. Üst	198	3.68	.49				4-2
	4. En üst (özel okul)	120	4.15	.38				4-3

(P<.05)



Tablo 9'dan, öğretmenlerin OKÖ'nün geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $P=.00<.05$ ). Tablo 9, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, en üst sosyo-ekonomik çevredeki (özel okul) okullardaki öğretmenlerin OKÖ'nün geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının daha alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. Ayrıca, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda orta sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların öğretmenlerinin algıları, alt sosyo-ekonomik çevredekilerden, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların öğretmenlerinin algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerin algılarından; "Bütünleşme ve Aidiyet" ile "Okul Kültürünün" genelinde üst sosyo-ekonomik çevredeki okulların öğretmenlerin algıları, alt sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde daha yüksektir.

- **10. Alt Problem (10th Sub Problem):** "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli farklılık göstermekte midir?" biçimindeki 10. alt problemin çözümüne ilişkin veriler Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre okul kültürüne ilişkin algıları ve ANOVA sonuçları  
(Table 10. Teachers' perceptions on school culture and ANOVA results according to size of school where they work)

Boyutlar	Okul Büyüklüğü	n	O	SS	sd	F	P	LSD
Demokratik Yönetim ve Katılım	1. Küçük ölçekli	151	3.83	.54	2, 899	29.16	.00 *	1-2
	2. Orta ölçekli	479	3.47	.67				1-3
	3. Büyük ölçekli	272	3.35	.60				2-3
İşbirliği, Destek ve Güven	1. Küçük ölçekli	151	3.97	.52	2, 899	21.67	.00 *	1-2
	2. Orta ölçekli	479	3.71	.57				1-3
	3. Büyük ölçekli	272	3.61	.54				2-3
Okul-Çevre İlişkisi	1. Küçük ölçekli	151	3.77	.62	2, 899	4.90	.01 *	1-2
	2. Orta ölçekli	479	3.58	.74				1-3
	3. Büyük ölçekli	272	3.57	.64				
Bütünleşme ve Aidiyet	1. Küçük ölçekli	151	4.09	.48	2, 899	9.95	.00 *	1-2
	2. Orta ölçekli	479	3.93	.51				1-3
	3. Büyük ölçekli	272	3.87	.50				
Okul Kültürü (Genel)	1. Küçük ölçekli	151	3.92	.47	2, 899	22.94	.00 *	1-2
	2. Orta ölçekli	479	3.66	.53				1-3
	3. Büyük ölçekli	272	3.57	.48				2-3

( $P<.05$ )

Tablo 10'dan, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğünün, onların OKÖ'nün hem genel hem de alt ölçekler bazında algılarında önemli düzeyde farklılık yarattığı sonucuna varılmaktadır ( $P=.00<.05$ ]. Tablo 10, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, küçük ölçekli okullardaki öğretmenlerin OKÖ'nün tüm boyutları ile geneline ilişkin algıları, orta ve büyük okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir. Ayrıca, "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Okul Kültürünün" genelinde orta ölçekli okul öğretmenlerinin algıları, büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde olumludur.



## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA (CONCLUSION AND DISCUSSION)

Araştırmamızın ilk bulgusu kadın öğretmenlerin, okul kültürünün "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu erkek meslektaşlarından daha olumlu algıladıklarıdır. Bu bulgu, öğretmenliğin -özellikle alt öğretim düzeylerinde- toplumda kadın mesleği olarak algılanmasından kaynaklanmış olabilir. Ev ve çocukların bakımından kendilerini birinci derecede sorumlu hisseden kadınların tam gün mesai yapmak zorunda kalmadıkları, anneliğin uzantısı görünümündeki bu mesleği yürütmeleri, bu mesleğe ve çalıştıkları okula daha fazla adanmalarına; buna bağlı olarak okul kültürünün bu boyutunu erkek öğretmenlerden daha olumlu algılamalarına neden olmuş olabilir. Öte yandan bu bulgu Bakan, Büyükeşe ve Bedestenci'nin (2004) kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanlarının üniversitenin örgüt kültürünün "bağlılık" boyutuna ilişkin algıları arasında önemli farklılığın bulunmadığına dair bulgusuyla ve İra'nın (2004) kadın ve erkek öğretim elemanlarının "Örgüte Bağlılık-Örgütle Özdeşleşme" boyutunda örgütsel kültüre ilişkin algıları arasında önemli fark bulunmadığını gösteren bulguyla örtüşmemektedir. Yine "Örgüte Bağlılık-Örgütle Özdeşleşme" boyutunu Güven'in "Üniversitelerde Örgüt Kültürü: Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" adını taşıyan araştırmasında da kadın ve erkek öğretim elemanları eş düzeyde algılamışlardır. Yukarıda karşılaştırılması yapılan araştırmalarda hedef kitlenin üniversite öğretim elemanı olması, bu araştırmada ise öğretmenlerin katılımcı olması, bu boyutta farklılık yaratmış olabilir. Keza ölçme aracını ilköğretim okullarında uygulayan Şahin'in (2003) araştırmasında da, kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeyi, erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

İkinci olarak, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden; en yaşlı öğretmenler, bu boyutu hem en genç hem de 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar. Bu durum, en yaşlı öğretmen grubunu oluşturan 51 yaş ve üstü ile 41-50 yaş grubundakilerin, hem yaşla birlikte insanlarla ilişki kurma becerilerinin artması hem de öğretmenlik deneyimini kazandıkça veli ve diğer ilgililerle ilişki kurma yetisinin artmasıyla açıklanabilir. Steers ile Hellriegel vd., yaşın ilerlemesiyle iş fırsatlarının azalmasının, işgörenlerin iş ve örgüte daha fazla bağlanmalarına neden olduğunu öne sürmekle birlikte (Akt. Terzi ve Kurt, 2005), bu araştırmada yaş değişkeni, öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına yönelik "Bütünleşme ve Aidiyet" duygularını etkilememektedir. Türkiye'de her yaş düzeyinde iş bulma güçlüklerinin bulunması, genç öğretmenlerin de işlerine ve örgütlerine diğerleri kadar bağlanmalarına neden olmuş olabilir. Öte yandan Koçman (2005), öğretmenlerin, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü olarak, öğretmenlerin branşları okul kültürü algılarında önemli farklılık yaratmamıştır. Oysa her türlü sosyo-kültürel etkinliklerde sıklıkla görev aldıklarından hareketle, özellikle Dil-Edebiyat ile Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin lehine farklılık çıkması daha olası iken, böyle bir farklılık görülmemiştir. Öte yandan bu bulgu, Koçman'ın (2005), araştırmasında öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında branş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuyla paralellik taşımaktadır. Ancak bu bulgu; Aksu, Şahin-Fırat ve Şahin'in (2003) Dil-Edebiyat öğretmenlerinin; Leman'ın (2001) ise Özel Eğitim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını daha olumlu gördüğü biçimindeki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.



Dördüncüsü, OKÖ'nün tüm boyutlarında ve genelinde, okulda çalışma süresi daha uzun olanların, daha kısa olanlardan algı düzeyleri yüksektir. Gerçekten de örgüt üyelerinin, içinde yer aldıkları örgütteki görev süreleri, örgüt kültürünün oluşmasında ve güçlü bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir etmendir. Schein'in (1984) de ifade ettiği gibi, eğer üyeleri arasında ortak ve uzun bir tarihsel geçmiş varsa bir grubun fark edilebilir bir kültürü de var demektir. Bu doğrultuda Crane'in (1990) "Halcon Devlet Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü: Örnek Olay" adlı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel yaşamda, ortalama on yıl gibi, uzunca bir geçmişi paylaşmış olmalarının, araştırması yapılan üniversitedeki örgüt kültürünün oluşmasında en belirgin faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki bulguyu destekleyen alanyazın ve araştırma bulgularının aksine gerçekleşen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin, Koçman'ın (2005) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ve Okul Kültürü" adlı araştırması ile İra'nın (2004) "Örgütsel Kültür (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)" adlı araştırmasında örgütteki hizmet süresi, işgörenlerin örgütün kültürüne ilişkin algılarında önemli bir farklılığı doğurmamış; Bakan vd. (2004) tarafından yapılan "Türkiye'deki Üniversitelerde Örgüt Kültürü" konulu araştırmada ise hizmet süresi en az olan öğretim elemanlarının üniversitedeki kültürün pek çok boyutuna ilişkin algıları diğer öğretim elemanlarına göre daha olumlu çıkmıştır.

Beşincisi, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, kıdem değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde, hem de "Demokratik Yönetim ve Katılım" dışındaki tüm boyutlarda önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Okul Kültürünün geneline ilişkin öğretmen algılarının, kıdemi en az olanlar ile en fazla olanlardan yana farklılaştığı biçimindeki bulgu, Şahin'in (2003) araştırma bulgusuyla da tutarlılık göstermektedir. Ancak bu bulgu, Koçman'ın (2005) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında önemli farklılığın bulunmadığı yönündeki bulgusuyla çelişmektedir. Kıdem, genellikle olumlu iş tutumlarına neden olmasına (Steers'ten akt. Terzi ve Kurt, 2005) karşın, bu araştırmada, öğretmenlik kıdemi en az olan öğretmenlerin "İşbirliği, Destek ve Güven" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarını diğer öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Bu iki boyutta da aynı grubun olumlu düşünmesi, birbiriyle tutarlıdır; ilki, ikincisini beslemektedir (Terzi ve Kurt, 2005). Bu bulgu, kıdemi en az olan öğretmenlerin, diğerlerinden daha heyecanlı, daha idealist, öğretmenlikle ilgili olarak diğer öğretmenlerden bilgi almak bağlamında işbirliği ve destek arayışına girmiş olabileceklerini, aynı zamanda öğrencilere yararlı olmanın doyumunu tattıkça da mesleğe ve görev yaptıkları okula bağlanmış olabileceklerini akla getirmektedir. "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Okul Kültürünün" genelini ise en fazla olumlu algılayanlar en kıdemliler ile yine en kıdemsiz öğretmenler olmuştur. En kıdemsiz öğretmenlere ilişkin daha önceki satırlarda öne sürülen yorumlar, burada da tekrarlanabilir. En fazla kıdeme sahip öğretmenler ise, hem öğretmenlikteki ve genel olarak yaşamdaki deneyimleri hem de yaşları gereği belli bir olgunluğa, buna bağlı olarak belli bir hoşgörü düzeyine ulaştıklarından, okul kültürünü daha olumlu algılamış olabilirler. Farklı bir bakış açısıyla, bu gruptaki öğretmenler, mesleğe ilk atıldıkları yıllardaki idealist anlayıştan uzaklaşmış, bu doğrultuda beklenti düzeyleri düşmüş olabilir; bu yüzden de okul kültürünü daha olumlu algılamış olabilirler. Burada dikkat çeken bir diğer bulgu, tüm boyutlar ile OKÖ'nün genelinde 6-10 yıllık meslek kıdemi olan öğretmenlerin algı ortalamasının düşük olduğudur. Öğretmenler, öğretmenliklerinin ilk yıllarında büyük bir meslek heyecanı ile işe sarılmış, onu izleyen yıllarda belli bir arayışa



girmiş, o nedenle bu yıllarda yaşadıkları yılgınlığa bağlı olarak okullarının kültürünü olumsuz algılamış olabilirler. Daha sonraki dönemlerde bu arayıştan vazgeçerek kendi gerçeklerini kabullenme, mesleklerine daha sıkı sarılma sürecine girmiş olabilirler.

Altıncı olarak, 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar. Bu bulgu, Şahin (2003) ve Koçman'ın (2005) araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin öğrenim düzeyi, onların okul kültürüne ilişkin algılarında önemli bir farklılık yaratmamıştır. Bu bulgunun belirleyicisinin, öğretmenlerin eğitimsel geçmişleri değil, aynı meslekte buluşmaları olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırmanın bir diğer bulgusu, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin okul kültürünün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu, Lisans ve Lisansüstü eğitimi bitirmiş olanlardan daha olumlu algılamalarıdır. Bunun nedeni, Eğitim Enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin aynı zamanda diğerlerinden daha yaşlı grubu oluşturmasıyla ilgisi olabilir. Keza yaş değişkeni bakımından incelenen alt problemde, en yaşlı öğretmenlerin okul kültürünün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu diğerlerinden önemli ölçüde daha olumlu algıladığı yönündeki bulgu, bu görüşü desteklemektedir.

Yedincisi, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu dışındaki tüm boyutlar ile OKÖ'nün genelinde, okulun yaşı itibarıyla önemli bir farklılık göstermemesi, beklentiye ters bir bulgudur. Çünkü örgütün yaşı, örgüt kültürünün güçlü olmasını etkileyen önemli bir faktördür. Genç örgütlerin kültürleri daha az pekişmekte (Terzi, 2000), kültür; zaman içerisinde gelişmekte ve bu bağlamda uzun bir geçmişe sahip örgütler daha fazla kültürel birikime sahip olmaktadır (Masland, 1985). Alanyazına aykırı olan yukarıdaki bulgu, okul müdürlerinin zayıf kültürel liderlik davranışı sergilemesiyle, bu bağlamda okullarında bir kültür oluşturma, var olan kültürü yaşatma ve sürdürmede çok başarılı olamadıklarıyla ilişkili olabilir. Keza bazı yazarların, eskilerin yerine yeni kültürler yapılandırma yeteneği olan kişi (Slater, Goldring, Bolman, Thruston ve Crow, 1994) olarak tanımladığı lider, bir örgütte kültürü oluşturma, yaşatma ve değiştirmede en önemli faktörlerden biridir (Şişman, 2002). Öte yandan, araştırmanın bir diğer bulgusu, 11-20 yaşlarındaki okullardaki öğretmenlerin en yaşlı okullardakilere; 21-30 yıllık okullardakilerin kuruluş tarihi en yeni ve en eski olanlara göre, okul kültürünü "Demokratik Yönetim ve Katılım" açısından daha olumlu değerlendirdikleridir. Yani öğretmen görüşlerine göre, kuruluş tarihi en yeni ve en eski okullarda, demokratik yönetim ve katılım daha zayıftır.

Tıpkı devlet ölçeğinde konu ele alındığında, antidemokratik bir rejimin yıkılıp yerine yeni demokratik bir devlet düzeni oluşturulurken, demokrasinin belli bir sürece yayılarak kurulmasında olduğu gibi, yeni kurulan okullarda da kültürün oluşturulmasında yöneticiler otoritelerini yerleştirmek için başlangıçta sert bir tutum sergilemiş, bu nedenle genç okulların öğretmenleri bu okulların kültürünü "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda daha zayıf algılamış olabilirler. En yaşlı okullarda ise, yıllar içerisinde süregelen demokratik hava, işgörenlerce rutin bir durum olarak algılanmış, zamanla kötüye kullanılmaya başlanmış, bu nedenle yöneticiler bu gidişe dur demek için demokratik anlayışlarından geri adım atmış olabilirler.

Sekizincisi, özel okul öğretmenleri, okul kültürünü resmî okullardakilere her anlamda daha olumlu değerlendirmektedirler. Özel okullar ve devlet okullarındaki öğretmenler ile yönetim arasındaki güç dengesi bu bulguda etkili olabilir. Devlet okullarındaki öğretmenler





özlük hakları açısından daha yüksek güvenceye sahiptirler. Özel okullardaki öğretmenler ise sözleşmeli çalışmaktadırlar. Yani, bu gruptaki öğretmenlerin diğerlerine göre işlerine son verilmesi daha kolaydır. Özel okullardaki öğretmenlerin okul kültürünü daha olumlu değerlendirmeleri bu güç dengesizliğinden kaynaklanan itaatin etkisini yansıtmaya olabilmektedir. Öte yandan bu bulgu, daha önce yapılmış araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Şahin, 2003; Terzi, 1999; İpek, 1999).

Dokuzuncu olarak, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin düzeyi arttıkça, öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının da buna koşut olarak artması, beklenen bir sonuçtur. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, resmi okullardakiler gibi iş güvenliğinin bulunmayışı ve buna bağlı olarak içselleştirilen patron korkusuyla da okul kültürünü daha olumlu değerlendirdikleri düşünülebilir. Daha alt sosyo-ekonomik çevredeki okulların öğretmenlerinde, koşullarından rahatsız oldukları için, kendi okullarını terk ederek daha iyi çevrelerdeki okullara tayin isteme eğiliminde olduklarından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okula aidiyet duygularının zayıf olduğu; zaten veli ilgisinden de yoksun olduğu için, sağlıklı okul-çevre ilişkisinin kurulamadığı düşünülebilir. Daha üst sosyo-ekonomik çevre okullarında daha yerleşmiş bir öğretmen kadrosu vardır. Uzunca bir ortak iş arkadaşlığı tarihinin bulunması, bu okullardaki okul kültürünün hemen her açısından daha olumlu hissedilmesinin kaynağı olabilir. Daha iyi çevredeki okulların her türlü donanımının, veli ve öğrencilerinin daha olumlu konumda olması, bu tür okulların kültürünün olumlu hissedilmesinin bir diğer nedeni olabilir. Seki'nin (2004) "Okulların Güçlü Okul Kültürü Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" adlı araştırmasındaki, merkez okulları ile Anadolu Liselerinin güçlü okul kültürüne sahip oldukları biçimindeki bulgu, yukarıdaki bulguyu desteklemektedir. Şahin'in (2003) araştırma bulgusuyla ise kısmen benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre, okul kültürünü üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler, alt ve orta düzeydekilerden; alt düzeydekiler de orta düzeydekilerden daha olumlu algılamaktadırlar.

Son olarak, küçük ölçekli okullardaki öğretmenlerin OKÖ'nün tüm boyutları ile geneline ilişkin algıları, orta ve büyük okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir. Ayrıca, "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Okul Kültürünün" genelinde orta ölçekli okul öğretmenlerinin algıları, büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde olumludur. Bu bulgu, bekleneni yansıtmaktadır. Küçük örgütler, büyük örgütlere göre, daha güçlü bir kültüre sahiptir. Küçük örgütlerde daha sıkı ilişkiler bulunmakta, bu da örgütün kültürünü güçlü kılmaktadır (Masland, 1985). Ayrıca çeşitli yazarlardan aktarıldığına göre, küçük okullar üzerine yapılan araştırmalar, bu okulların yüksek verimlilik ve etkinlik gösterdiğini ortaya koymuştur (Rodriguez, 2005). Güven (1996) de, üniversitedeki işbirliği ve iletişimi hem yöneticilerin, hem de diğer akademik personelin orta düzeyde algıladığını ortaya çıkarmıştır. Güven; bu durumu, üniversite birimlerinin birbirinden uzak mesafelerde ve üç ayrı yerleşkede etkinlik göstermelerine bağlamıştır. Büyük örgütlere göre, küçük örgütlerde çalışanların morali de daha yüksektir (Başaran, 1982). Çünkü büyük örgütlerde kişisel çabaların belirlenen sonuçlarının açık olmamasının yanı sıra, üyelerin örgütle özdeşleşebilmesi için gerekli fırsat yaratılamamaktadır (Robbins, 1998). Büyük okullarda fazla sayıda bina, her bir binada ayrı öğretmen odaları, sigara içme odaları, hatta daha büyük okullarda zümre öğretmenler için ayrı odalar bulunduğundan, bütün işgörenler; genel toplantılar, etkinlikler dışında,



birbirleriyle bir araya gelememektedirler. Aksine küçük okullarda tüm öğretmenler ders aralarında aynı mekânı paylaşabilmekte; buna bağlı olarak çalışanlar, birbiriyle daha kolay kaynaşmakta, okulla daha kolay bütünleşmektedirler. Alanyazınla ve yapılan birçok araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan bu sonuç, Koçman'ın (2005) öğretmenlerin, buldukları okulun büyüklüğüne göre, okullarındaki kültüre ilişkin algıları arasında önemli bir farklılığın bulunmadığı yönündeki bulguyla çelişmektedir.

#### NOT (NOTICE)

Bu çalışma, yazarın "Fırat, Necla (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir." adlı kaynağına dayalı olarak hazırlanmış ve 25-26 Nisan 2008'de Eskişehir'de yapılan III. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

#### KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Aksu, A., Şahin-Fırat, N. ve Şahin, İ., (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (3), 490-507.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H.Ç., (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü: Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Başaran, İ.E., (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bates, R.J., (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi (Çevirenler: Selahattin Turan ve Mehmet Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl: 7 (28), 573-592.
- Brown, K.L.Z., (2005). An examination of the relationship between school culture and student achievement on Ohio sixth-grade proficiency tests. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University.
- Büyüköztürk, Ş., (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Crane, S.R., (1990). The organizational culture of Halcon Community College: A case study. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- Çelik, V., (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deal, T.E. and Kennedy, A.A., (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Fichter, J., (2002). *Sosyoloji Nedir? (Çeviren: Nilgün Çelebi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D., and Sanders, G., (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G., (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (5<sup>th</sup> Edition) New York: McGraw-Hill.
- İpek, C., (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.



- İra, N., (2004). Örgütsel kültür: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Koçman, A., (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Leman, E.J., (2001). An exploratory study of cultural leadership behaviors of principals that build effective school cultures: Perceptions of principals, special-education teachers and regular-education teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University,
- Lunenburg, F.C. and Ornstein, A.C., (1996). Educational Administration: Concepts and Practices. (2<sup>nd</sup> Edition) California: Wadsworth Publishing.
- Masland, T.A. (1985). Organizational culture in the study of higher education. The Review of Higher Education, 8 (2), 157-168.
- Morgan, G., (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Çeviren: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayıncılık.
- Özbudun, S., (2005). Kültür. Fikret Başkaya (Ed.), Kavram Sözlüğü: Söylem ve Gerçek (ss. 319-324). Ankara: Özgür Üniversite Yayını.
- Palmer, S.D., (2002). The relationship between multiage and single-grade classrooms in a Michigan elementary schools: A study of school culture. Unpublished Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University.
- Robbins, S.P., (1990). Organization Theory: Structure, Design and Application. (3<sup>rd</sup> Edition) New Jersey: Prince-Hall.
- Robbins, S.P., (1994). Örgütsel Davranışın Temelleri (Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S.P., (1998). Essential of Organizational Behavior. New Jersey: Prentice Hall.
- Rodriguez, L.F., (2005). Structure, culture, and personalization: the battle for recognition in two small urban high school settings. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Schein, E.H., (1984). Coming to new awareness of organizational culture. Sloan Management Review, 25 (2), 3-16.
- Schwartz, S.H., (1997). Values and Culture. Motivation and Culture (Ed. John F. Schumaker and Stuart C. Carr). New York and London: Roudledge Publishing.
- Seki, H.Ö., (2004). Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi.
- Slater, R.O., Goldring, E., Bolman, L., Thruston P.W., and Crow, G.M. (1994). Leadership and management processes. Bulunduğu Eser: W.K. Hoy (Ed.), Educational Administration: Ucea Document Base, New York: Mcgraw-Hill, 6-31.
- Smith, M.J., (2001). Culture and Tennessee value-added assessment data utilization in two elementary schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- Şahin, S., (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.



- Şişman, M., (1994). Örgüt Kültürü: Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M., (2002). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A.R., (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Terzi, A.R., (2000). Örgüt Kültürü. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A.R. ve Kurt, T., (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. Milli Eğitim, 33 (166).
- Tidd, M.A., (2001). An examination of the effectiveness of formation programs in fostering the values of Lazallian school culture in lay educators in Lazallian secondary schools. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of San Francisco.
- Unutkan, G.A., (1994). Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Unutkan, G.A., (1995). İşletmelerin Yönetimi Örgüt Kültürü. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Walker-Wied, J.K., (2005). The role of a school's culture in the induction and socialization of two special education teachers in an alternative certification program. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin.