

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**OKUL KÜLTÜRÜ ÖĞRENCİ BAŞARISI İLİŞKİSİ:
İSTANBUL İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Elif Gülşah YILMAZ

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**OKUL KÜLTÜRÜ ÖĞRENCİ BAŞARISI İLİŞKİSİ:
İSTANBUL İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Elif Gülşah YILMAZ

Danışman: Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

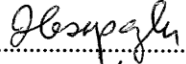
İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

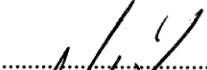
Elif Gülşah YILMAZ tarafından hazırlanan OKUL KÜLTÜRÜ ÖĞRENCİ BAŞARISI İLİŞKİSİ: İSTANBUL İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA başlıklı bu çalışma 09/06/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

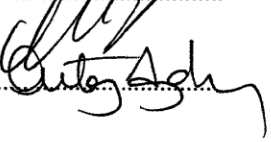
Danışman : Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

.....


Üye : Prof. Dr. Münevver ÇETİN

.....


Üye : Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN

.....


ÖNSÖZ

Okullar her şeyden önce öğrenciler için var olan kurumlardır. Öğrencilerin eğitimi aile ortamından sonra büyük ölçüde okulda gerçekleştirilir ve okul öğrencileri hayata hazırlar. Gelecek nesilleri yetiştiren bir kurum olarak okulun etkililiği ile ilgili pek çok araştırma yapılmakta ve öneriler getirilmektedir. Okuldaki eğitimin kalitesi ve verimliliği etkileyen en önemli unsurlardan biri de okul kültürüdür.

Her okulun yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyen bir kültürü vardır. Bu kültür zaman içerisinde oluşur. Okuldaki ortak varsayımlar, yazılı olmayan normlar, tutum, davranış ve eğilimler, okulun gelenekleri, tarihi birikimleri, sembolleri kültürü oluşturur. Amaçların gerçekleştirilmesi için, nelere önem verileceği ve nelere önem verilmeyeceği konusunda ortak bir anlayış oluşur. Güçlü bir okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmesi ile oluşur ve bu güçlü kültürün oluşturulması, yönlendirilmesi ve korunması görevi büyük ölçüde yöneticilere düşmektedir.

Okullarda var olan kültür, okulda hakim olan iklim, örgütsel uygulamalara yansımaktadır. Öğrenciler okul kültürünün etkisinde ise öğrenciyi başarıya götürecek bir okul kültürünün oluşturulması eğitim sistemine büyük yararlar sağlayabilir.

Araştırmamın her aşamasında büyük katkısı bulunan, bilgi, görüş ve eleştirilerinden yararlandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU' na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın analiz kısmında yardım ve ilgisini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR' a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca sayelerinde değerli bilgiler edindiğim tüm hocalarıma ve tabî ki bana her zaman destek olan anne ve babama çok teşekkür ederim.

Elif Gülşah YILMAZ
İstanbul- 2010

ÖZET

OKUL KÜLTÜRÜ ÖĞRENCİ BAŞARISI İLİŞKİSİ: İSTANBUL İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA

Okulların başarıları ile okulda hakim olan kültürün arasında bir ilişki var mı? Araştırmada bu temel sorudan hareketle, İstanbul İli İlköğretim Okulları ortaöğretime yerleştirme puan ortalamaları dikkate alınarak, başarı ortalaması en yüksek 5 okul ve başarı ortalaması en düşük 5 okul tespit edilmiştir. Araştırmaya sadece devlet okulları alınmıştır.

Araştırmada, ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilere, örgüt kültürü ölçeği uygulanmış, buradan elde edilen veriler doğrultusunda başarılı ve başarısız kabul edilen okullar arasında, öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu sayılılar ve okuldaki örgütsel uygulamalar açısından okul kültürü farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada başarı ortalaması düşük ve yüksek okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları temel sayılılarda farklılık bulunmamıştır. Örgütsel uygulamalar açısından oldukça farklılık olduğu görülmüştür. “Yarışma”, “amaçta birlik”, “sonuca yönelme” ve “ödüllendirme” alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar dört alt boyutta da başarıyı yüksek okullar lehinedir.

Anahtar Sözcükler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Öğrenci Başarısı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL CULTURE AND THE STUDENT ACHIEVEMENT: AN EMPIRICAL RESEARCH IN THE CITY OF ISTANBUL’S ELEMENTARY SCHOOLS

Is there any relationship between the schools’ achievement and the dominant culture in the schools? Based on this question, five schools with lowest achievement score and five schools with highest achievement scores was determined by considering mean scores of secondary school placement examination results of the schools in Istanbul. Only the state schools were taken into this research.

In the research “the organizational culture environmental scale” was applied to the students, teachers and school administrators. In the light of the data obtained there, differences in school culture were determined in terms of assumptions belonging to teachers and administrations, and organizational applications between the schools which were accepted as successful and unsuccessful.

The analysis of the questionnaires revealed that there is not any difference in terms of assumptions belonging to the administrators and teachers between worked in schools with lowest achievement score and worked in schools with highest achievement score. It was found that there is much difference in terms of organizational practices. The results of this research has shown many difference in the subscales of “Competition”, “unity in purpose”, “results orientation”, “rewarding”. These differences in all four subscales are in favor of schools with highest achievement score.

Key Words: Organizational Culture, School Culture, Student Achievement

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.PROBLEM.....	1
1.2.AMAÇ.....	4
1.3.ÖNEM.....	4
1.4.VARSAYIMLAR.....	5
1.5.SINIRLILIKLAR.....	6
1.6.TANIMLAR.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1.KÜLTÜR KAVRAMI.....	8
2.1.1.Kültürün Özellikleri.....	9
2.1.2.Kültür Çeşitleri.....	11
2.1.2.1.Genel Kültür ve Alt Kültür.....	11
2.1.2.2.Maddî Kültür ve Manevî Kültür.....	11
2.2.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	12
2.2.1.Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	14

2.2.2.Örgüt Kültürünün Oluşumu.....	15
2.2.3.Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri.....	18
2.2.3.1.Sayıtlar.....	18
2.2.3.1.1.İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	19
2.2.3.1.2.İnsan Eylemlerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	20
2.2.3.1.3.İnsan İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	21
2.2.3.1.4.İnsan-Çevre İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	22
2.2.3.1.5.Gerçeğin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	22
2.2.3.2.Değerler.....	23
2.2.3.3.Tutumlar.....	25
2.2.3.4.Normlar.....	25
2.2.3.5.Hikâye ve Kahramanlar.....	27
2.2.3.6.Semboller.....	28
2.2.3.7.Mitler.....	29
2.2.3.8.Törenler.....	29
2.2.4.Güçlü ve Zayıf Kültürler.....	30
2.2.5.Örgüt Kültürünün Önemi ve Yararları.....	31
2.2.6.Örgüt Kültürü Modelleri.....	32
2.2.6.1.T. Parsons Modeli.....	32
2.2.6.2.Edgar Schein Modeli.....	34
2.2.6.3.Ralp H. Kilman Modeli.....	35
2.2.6.4. L. Byars Modeli.....	36
2.2.6.5.Terence Deal ve Allan Kennedy Modeli.....	37
2.2.6.6.Raymond E. Miles ve Charles C. Snow Modeli.....	38
2.2.6.7.William G. Quchi'nin “Z” Kültürü Modeli.....	40
2.2.6.8.Tom Peters ve Robert Waterman'ın Mükemmellik Modeli.....	41
2.2.7.Örgüt Kültürünün İlişkili Olduğu Kavramlar.....	43
2.2.7.1.Örgüt Kültürü-Örgüt İklimi.....	43
2.2.7.2.Örgüt Kültürü- Örgüt Kimliği.....	44
2.2.7.3.Örgüt Kültürü-Liderlik.....	44
2.2.7.4.Örgüt Kültürü- İletişim.....	45
2.2.8.Örgüt Kültürünün Ölçülmesi.....	46

2.2.9. Örgüt Kültürünün Yönetimi.....	47
2.3.OKUL KÜLTÜRÜ.....	48
2.3.1. Örgüt Olarak Okul.....	48
2.3.2.Okul Örgütünün Özellikleri.....	48
2.3.3. Okul Kültürü Nedir?.....	49
2.3.4.Okul Kültürünün Oluşturulması.....	51
2.3.5. Okullarda Kültürün Rolü	52
2.3.6. Okul Yöneticisi ve Okul Kültürü	53
2.3.7.Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması.....	55
2.3.8.Okul Kültürünün Değişmesi.....	56
2.4.OKUL KÜLTÜRÜ VE BAŞARI.....	58
2.4.1. Okul Başarısı.....	58
2.4.2.Öğrenci Başarısı.....	59
2.4.2.1. Okul Müdürü ve Öğrenci Başarısı	61
2.4.2.2. Öğretmen ve Öğrenci Başarısı	62
2.4.3.Başarılı Okullarda Kültür... ..	64
2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	65
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	68
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	68
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI.....	70
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI.....	72
3.5.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	72

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Demografik Özellikler.....	74
4.2. Temel Sayıtlar ve Örgütsel Uygulamalar İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	77
4.3. Temel Sayıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını, Belirlemek için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
4.4. Örgütsel Uygulamaların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....	85
4.5. Ünvan Değişkenine Göre Temel Sayıtlı Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	89
4.6. Ünvan Değişkenine Göre Örgütsel Uygulamalar Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	92
4.7. Temel Sayıtların Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
4.8. Örgütsel Uygulamaların Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
4.9. Temel Sayıtlar Ölçeğinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
4.10. Örgütsel Uygulamalarla Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
4.11. Temel Sayıtların Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	110

4.12. Örgütsel Uygulamaların Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	114
---	-----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	118
5.2.ÖNERİLER.....	133
5.2.1.Kullanıcılara Yönelik Öneriler.....	133
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	134
KAYNAKÇA.....	135

EKLER

EK-1: ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ.....	143
EK-2: İZİN YAZISI.....	148
EK-3 İSTANBUL İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARININ 2009 YILI OYP ORTALAMALARI.....	150
EK-4: ÖZGEÇMİŞ.....	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Terence Deal ve Allan Kenndy Modeli Dört Değişik Tip Kültür.....	38
Tablo 2: Kültür Tipi, Strateji ve Yöneticilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler.....	39
Tablo 3: William G. Ouchi Modeli.....	41
Tablo 4: 2009 Yılı OYP Puan Ortalaması En Yüksek Olan İlk 5 Resmî İlköğretim Okulu.....	69
Tablo 5: 2009 Yılı OYP Puan Ortalaması En Düşük Olan Son 5 Resmî İlköğretim Okulu.....	70
Tablo 6: Ünvan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	74
Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	74
Tablo 8: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	75
Tablo 9: Mezun Oldukları Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..	75
Tablo 10: Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	76
Tablo 11: Meslekteki Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	76
Tablo 12: Temel Sayıtlar Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	77
Tablo 13: Örgütsel Uygulamalar Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	78
Tablo 14: Temel Sayıtlar Ölçeğinin Alt Boyutlarını Tanımlayıcı İstatistikler.....	80
Tablo 15: Örgütsel Uygulamalar Ölçeğinin Alt Boyutlarını Tanımlayıcı İstatistikler.....	80

Tablo 16: İş- Görev Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 17: İnsan Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 18: İnsan İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 19: Otorite Gereksinimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	83
Tablo 20: Sosyal Gerçek Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	83
Tablo 21: Çevreyle İlişkiler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	84
Tablo 22: İşbirliği- Güven Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	85
Tablo 23: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 24: Yarışma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 25: Amaçta Birlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 26: Sonuca Yönelme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	87

Tablo 27: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	88
Tablo 28: Ünvan Değişkenine Göre İş-Görev Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	89
Tablo 29: Ünvan Değişkenine Göre İnsan Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	89
Tablo 30: Ünvan Değişkenine Göre İnsan İlişkileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 31: Ünvan Değişkenine Göre Otorite Gereksinimi Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 32: Ünvan Değişkenine Göre Sosyal Gerçek Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	91
Tablo 33: Ünvan Değişkenine Göre Çevreyle İlişkiler Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	91
Tablo 34: Ünvan Değişkenine Göre İşbirliği-Güven Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 35: Ünvan Değişkenine Göre Özerklik-Hoşgörü Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 36: Ünvan Değişkenine Göre Yarışma Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 37: Ünvan Değişkenine Göre Amaçta Birlik Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93

Tablo 38: Ünvan Değişkenine Göre Sonuca Yönelme Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	94
Tablo 39: Ünvan Değişkenine Göre Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 40: İş-Görev Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	95
Tablo 41: İnsan Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	95
Tablo 42: İnsan İlişkileri Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	96
Tablo 43: Otorite Gereksinimi Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	96
Tablo 44: Sosyal Gerçek Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	97
Tablo 45: Çevreyle İlişkiler Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	97
Tablo 46: İşbirliği- Güven Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	98
Tablo 47: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	98
Tablo 48: Yarışma Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	99

Tablo 49: Amaçta Birlik Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	100
Tablo 50: Sonuca Yönelme Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	100
Tablo 51: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	101
Tablo 52: İş-Görev Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	102
Tablo 53: İnsan Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	102
Tablo 54: İnsan İlişkileri Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	103
Tablo 55: Otorite Gereksinimi Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	103
Tablo 56: Sosyal Gerçek Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	104
Tablo 57: Çevreyle İlişkiler Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	105
Tablo 58: İşbirliği-Güven Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	106
Tablo 59: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	106

Tablo 60: Yarışma Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	107
Tablo 61: Amaçta Birlik Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	108
Tablo 62: Sonuca Yönelme Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	108
Tablo 63: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi.....	109
Tablo 64: İş-Görev Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	110
Tablo 65: İnsan Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	111
Tablo 66: İnsan İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	111
Tablo 67: Otorite Gereksinimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	112
Tablo 68: Sosyal Gerçek Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 69: Çevreyle İlişkiler Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113

Tablo 70: İşbirliği-Güven Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	114
Tablo 71: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	114
Tablo 72: Yarışma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 73: Amaçta Birlik Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 74: Sonuca Yönelme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 75: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Örgüt Kültürleri Nasıl Oluşur.....	18
Şekil 2: Kültür Düzeyleri.....	26
Şekil 3: Paylaşılan Anlamlar Olarak Örgütsel Kültür.....	30
Şekil 4: Parsons Modelinde Kültürel Değerlerin Fonksiyonları.....	33
Şekil 5: Byars Modeli Örgütsel Kültür Ölçeği.....	36
Şekil 6: Okul Kültürünün Temel İşlevleri.....	53

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

KISALTMALAR

SBS	:	Seviye Belirleme Sınavı
OYP	:	Ortaöğretime Yerleştirme Puanı

SEMBOLLER

f	:	Frekans
%	:	Yüzde
% Geç	:	Geçerli Yüzde
% Yığ	:	Yığmal Yüzde
N	:	Örneklem Sayısı
$\bar{x}$	:	Aritmetik Ortalama
p	:	Anlamlılık Düzeyi
Sd	:	Serbestlik Derecesi
SHx	:	Standart Hata
ss	:	Standart Sapma
S.O.	:	Sıralar Ortalaması
S.T.	:	Sıralar Toplamı
t:	:	t testi sonucunda elde edilen değer

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Kültür, farklı insanî ve sosyal bilimlerin ilgi alanına giren ortak bir araştırma konusudur. Dünyayı paylaşan farklı ulus, toplum ve insan grupları, içinde yaşadıkları dünyayı farklı biçimlerde algılayıp, yorumlayarak eylemde bulunurlar. İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren aileden başlayarak sosyalleşme ve sosyal öğrenme süreci içinde duygu, düşünce ve davranışlar yönünden bazı örüntüler kazanmaya başlarlar. Bu durum aile dışından yakın çevre, akran ve arkadaş gruplarında, okulda, işyerinde ve yaşanan hayatın diğer alanlarında ömür boyu devam eder. Kısaca insanın içinde yaşadığı bu süreç, sosyalleşme süreci ya da kültürlenme süreci olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2007: 2) .

Kültür, toplumun çevresiyle mücadele ve birlikte yaşamaktan kaynaklanan sorunların çözümü sırasında öğrenilmiş, işlevselliği nedenleriyle yeni katılan üyelere aktarılacak istenen beceri, deneyim, alışkanlık, yöntem, gelenek, görenek, değer ve inançların tümüdür (Edgar Schein, 1990; aktaran: Doğan, 2007: 16) .

Toplumların temel yapısındaki önemli öğelerden biri olan kültür kavramı aynı zamanda örgütler için de çok büyük önem arz etmektedir. Nasıl ki toplumun üyeleri o topluma ait olan kültürü ve ona ait olan değerleri, davranışları ve normları kabul edip onlara göre yaşarsa bir örgütte çalışan kişiler de örgütün kültürünü anlayıp işlerini ve iş dışındaki ilişkilerini de bu kültüre göre şekillendirmektedirler (Türk, 2007: 1) .

Örgüt kültürü, işletmeler varolduğundan bu yana onların ayrılmaz bir parçası olmasına rağmen, terim olarak yönetim literatüründeki yerini 1970’li yıllardan itibaren almaya başlamış ve hızla hem araştırmacıların hem de işletme yöneticilerinin ilgisini çekmiştir. Örgüt üyelerini bir arada tutan ortak inançlar, değerler, normlar, gelenekler, uygulamalar ve işlerin yapılış biçimi anlamına gelen örgüt kültürü, belirli

ortak hedeflerin başarılması, örgüt üyeleri arasında birlik ve bütünlük duygusunun geliştirilmesi, örgüt içi ve örgüt dışı değişimlerin yarattığı belirsizliklerin üstesinden gelerek değişen çevreye uyum sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Erkmen, 2000: 23) .

Örgüt kültürü “*örgüt üyelerince paylaşılan davranış örnekleri, inançlar ve değerler gibi temel yaklaşımlar ve görüşlerin ele alındığı bir mozaiktir*”(Manfred V. Kets ve Denny Miller, 1988; aktaran: Vural ve Coşkun, 2007: 9) .

Örgüt ile çalışan özelliklerinin ve tercihlerinin birbiri ile uyumlu olması, her ikisinin de ortak değer, inanç ve hedeflerde buluşması örgütsel başarıda oldukça önemlidir. Örgütte motivasyon ve performansa ilişkin çalışmalar, çalışanın örgüte uyumunun ve örgütsel bağlılığının sağlanmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda örgüt lideri, güvenilen bir model olarak tayin ettiği amaçlar doğrultusunda örgüt çalışanlarının örgüte bağlılığını sağlamakta, örgütsel performansın en yüksek noktaya ulaşmasına da katkıda bulunmaktadır. Güçlü kültüre sahip olan örgütlerde çalışanın nerede nasıl davranması gerektiği, terfi şekilleri, ceza uygulamaları, ödüller gibi tüm bilgiler çalışanlar tarafından bilinmekte ve güçlü kültür, çalışanları örgüte bağlarken, her işin en iyisini yapmaya ve yüksek performans göstermeye sevk etmektedir (Vural ve Coşkun, 2007: 161) .

Kültür kavramı, bir okul için okul örgütünün sahip olduğu bazı özellik ve işlevlerden dolayı diğer sektörlerden daha fazla önem taşımaktadır (Şişman,1994: 33) .

T.E. Deal ve D.K Peterson (1999) 'a göre okul kültürü, okulun tarihi içinde oluşan değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluşur. P.E.Heckman'a göre ise okul kültürü yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlardır (Özdemir, 2006: 414) .

Esas itibariyle toplumun genel kültürünü yeni yetişen kuşaklara aktarmak, bu kültürü yaşatmak, zenginleştirmek ve yeniden biçimlendirmek durumunda olan okulların kendilerine özgü örgütsel bir kültür geliştirmesi, örgütün temel boyutları olarak

amaç, yapı, süreç, iklim yönünden olduğu kadar, örgütsel bütünleşme, performans, etkililik, verimlilik gibi çeşitli örgütsel değişkenler yönünden de önemlidir (Şişman, 1994: 32) .

Okul kültürünün oluşumu çeşitli değişkenlerin bir sonucudur. Bu değişkenlerin başta gelenleri örgütsel iletişim, yönetici ve yönetsel süreçlerdir. Söz konusu değişkenlerin etkileşimi sonucu okulların kültürleri birbirinden farklılaşır (Şimşek, 2005: 96) .

En iyi diye adlandırabileceğimiz bir okul kültürü olmamasına karşın başarılı okul konusundaki yeni araştırmalar profesyonel öğrenme toplumlarındaki ortak özellikleri ortaya koymuştur. Bu tür okul kültürlerinde iş gören, öğrenci ve yöneticiler öğrenmeye değer verirler, müfredatı ve öğretimi geliştirmek için çalışırlar ve öğrenciler üzerinde yoğunlaşırlar. Profesyonel öğrenme birlikleri olan okullarda okul kültürü ortak bir dile, başarıyla ilgili toplumsal hikâyelere, kaliteli işgören gelişmesi için yaygın fırsatlara, gelişmeyi, beraber çalışmayı ve öğrenmeyi destekleyen geleneklere sahiptirler (T.E. Deal ve K.D. Peterson, 1990; aktaran: Çelikten, 2003) .

Bu araştırmada İstanbul İli İlköğretim Okulları Ortaöğretime Yerleştirme Puanları dikkate alınarak, başarı ortalaması en yüksek 5 okul ve başarı ortalaması en düşük 5 okul tespit edilmiştir. Bu seçimde özel okullar sahip oldukları farklı koşullar nedeni ile bu araştırma için uygun görülmemiştir. Sadece devlet okulları alınmıştır. Örgüt kültürü ölçeği uygulanmış, buradan elde edilen veriler doğrultusunda başarılı ve başarısız kabul edilen okullar arasında, öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu saygıtlar ve okuldaki örgütsel uygulamalar açısından, okul kültürü farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan ilköğretim okullarındaki okul kültürünün tespiti bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Araştırmanın genel amacı, ortaöğretime giriş puanlarına göre, öğrenci başarısı düşük ve yüksek olan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, çevreyle ilişkiler (sosyal çevre), gerçek (doğru karar), insan, insan eylemleri (iş), insan ilişkilerinin (örgütte) doğasıyla ilgili olarak paylaştıkları temel sayıtlara ve okuldaki örgütsel uygulamalara ilişkin algılarına dayalı olarak bu okullarda nasıl bir kültürün var olduğunu belirlemektir.

1. Yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri ünvana göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri, başarı ortalaması yüksek ve düşük olan okullarda farklılaşmakta mıdır?

Araştırma amaçları doğrultusunda İstanbul İli resmî ilköğretim okullarından, ortaöğretime yerleştirme puanları doğrultusunda, öğrenci başarısı düşük ve yüksek olan okullarda “okul kültürü” nün belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmış ve sonuçları yorumlanmıştır.

1.3. ÖNEM

Örgüt kültürü, yapısal-işlevsel bir yaklaşımla ele alındığında, çeşitli işlevleri yanında, örgütsel etkililik ve verimliliğin, başarının, mükemmelliğin, istikrarın, sürekliliğin temel belirleyicisi olarak görülmektedir (Şişman, 1994: 158) . Okul kültürü, etkililik ve verimliliği artırmada, iyi bir iletişim ortamı oluşturma, problem

çözmeye yönelik ortak davranışlar oluşturma, başarılı ve sürekli değişim girişimlerini destekleme, değişime açık olma, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin okula yönelik sorumluluk, bağlılık ve kimlik geliştirmelerini destekleme, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin enerjisini, canlılığını ve motivasyonunu yükseltme, okul içerisindeki günlük uygulamalarda neyin değerli ve önemli olduğuna odaklanmayı sağlama gibi yararlar sağlamaktadır (T.E. Deal ve K.D. Peterson, 1999; aktaran: Gizir, 2008: 186,187) .

Öğrenciler okul kültürünün etkisinde ise öğrenciyi başarıya götürecek bir okul kültürünün oluşturulması eğitim sistemine büyük yararlar sağlayabilir. İlköğretim okullarında var olan kültürel sayıltı, inanç ve değerlerin belirlenmesi, başta okul yöneticileri olmak üzere eğitim sisteminin her kademesindeki yöneticiler için önemli görülmektedir. Yöneticiler bunları bilirlerse, okul kültürünü yönlendirebilir gerekirse değiştirmeye çalışabilirler.

Araştırma okul kültürünün, ortaöğretime yerleştirme puanı düşük ve yüksek olan ilköğretim okullardaki kültürel farklılıkların ortaya konulması açısından önemlidir.

Başarılı ve başarısız okulların sahip olduğu okul kültüründe öne çıkan örgütsel uygulamaların ve sahip olunan temel sayıltıların belirlenmesi, başarısını artırmak isteyen okullarda, okul kültürünün yönetiminde yararlanılabilecek bir bulgudur.

Bu araştırmanın sonuçlarının öğretmenler, okul müdürleri, eğitim yöneticileri ve bu alanda çalışacak araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar temel olarak alınmıştır:

1. Araştırmada açıklanmaya çalışılan temel sayıltılar ve örgütsel uygulamalarla ilgili değişkenler, örgütsel kültür kavramını çözümlemek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, veri toplama aracı olan anketteki önermelere yansız ve samimi olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.
3. Araştırmada seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
4. Okulların Ortaöğretime Yerleştirme Puanları (OYP), öğrenci başarısı ölçütü olarak kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma aşağıdaki özellikler açısından sınırlandırılmıştır:

1. Bu araştırma İstanbul İlindeki, Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP) ortalamalarına göre en başarılı olan 5 devlet okulu ve en başarısız olan 5 devlet okulu olmak üzere toplam 10 ilköğretim okulunu kapsamaktadır.
2. Bu araştırma belirlenen okullarda, 2009- 2010 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Yönetici ve öğretmenler araştırma kapsamına alınmış, öğrenciler ve diğer personel araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
4. Elde edilen bulgular geliştirilen anket formundaki sorularla sınırlıdır.
5. Araştırmanın sonuçları yapılan istatistiksel analizlerle sınırlıdır.
6. Araştırma 10 ay ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları şöyledir:

Kültür: Bir toplumun yaşama tarzı olarak karakterize edilen ve bilgi, inanç, gelenek, örf, adet, sanat, ahlâk, araç-gereç, teknik gibi maddî ve maddî olmayan unsurlardan oluşan karmaşık bir bütündür (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 27) .

Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü, örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum,

davranış ve kararlarını şekillendiren ortak değer, inanç ve normlar bütünüdür (Unutkan, 1995: 40) .

Temel Sayıtlar: İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, çevreyle ilişkiler, gerçek (doğru), insan, insan eylemleri ve insan ilişkilerinin doğasıyla ilgili olarak temel doğrular olarak kabul ettikleri sayıtları ifade etmektedir (Şişman, 1994: 160) .

Başarı: Herhangi bir şeyin üstesinden gelmek, bir kimseye verilen görevin etkin bir biçimde yürütülmesi ve tamamlanmasıdır (İlgar, 1996: 95) .

Okul Başarısı: Okulda verilen plânlı eğitim sonucu meydana gelmesi beklenen öğrenmenin değerlendirmesine dayanan başarıya “Okul Başarısı” adı verilmektedir (Hakbilen, 1984: 9) .

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. KÜLTÜR KAVRAMI

Kültür sözcüğü *Cultura*’dan gelir. Latince’de *Colere*, sürmek, ekip-biçmek, *Cultura* ise Türkçe’deki “ekin” karşılığında kullanılıyordu (Güvenç, 1974: 96) . Kültür sözcüğünün ekin ya da ürün kökeninden gelmesi tesadüfî olmamıştır. Bugün kültür olarak tanımlanan içeriğin ekin ya da ürün kökeninden gelmesi, bir yaşam biçimini ifade etmektedir. Bu yaşam biçimi tarihsel süreç içinde tarım ekonomisine denk gelmektedir (Doğan, 2007: 10) .

Kültür, insanların doğal varlıklardan aldıkları doyumdan ve duygudan daha çoğunu almak için insanlarca üretilmiştir. Kültür, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve yeni kuşaklara aktarılır, yeni kuşaklar da kültürü geliştirerek sonraki kuşaklara devrederler (Başaran, 2000: 294) .

Kültür, çok sayıda anlama sahip bir sözcüktür. Botanikten sosyal ve beşerî bilimler alanına dek uzanan geniş kapsamlı anlamlar içerir. Onun için kültürü tek bir kalıpta tanımlamak oldukça güçtür (Alakuş, 2004: 1) .

Literatürde kültürle ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

E.B. Tylor (1871) kültürü: “*Bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek, görenek, inanç ve benzeri şeyler ile beceri, yetenek ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün*”, şeklinde tanımlamıştır (Güvenç, 1974: 102) .

“*Kültür bir toplumun yaşama tarzı olarak karakterize edilen ve bilgi, inanç, gelenek, örf, adet, sanat, ahlak, araç-gereç, teknik gibi maddî ve maddî olmayan unsurlardan oluşan karmaşık bir bütündür*” (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 27) .

“Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış maddî ve manevî değerlerinin tümüdür”
(Başaran, 2000: 294) .

“Kültür, insanların fikirlerini düzene koymak, deneyimlerini yorumlamak, kararlar alabilmek ve neticede hareketlerine yol göstermek için kullandıkları sembol ve anlamlar bütünüdür” (Ölçüm, 1996: 179) .

“Kültür, bir cemiyetteki fertlerin davranışlarını idare eden, yöneten kaidelerin toplamıdır” (Erdoğan, 1983: 124) .

Kültür, insan türüne özgü bilgi, inanç ve davranışlar bütünü ile bu bütünün parçası olan maddî nesnelerdir. Toplumsal yaşamın dil, düşünce, gelenek, işaret sistemleri, kurumlar, yasalar, aletler, teknikler, sanat yapıtları gibi her türlü maddî ve tinsel ürünü kapsamına alır (AnaBritannicca, 1989: 175) .

Kültür bir toplumsal yaşama biçimidir. Toplumun ve dolayısıyla toplum üyesi bireylerin temelde yaşamın sürekliliğinin nasıl sağlanacağına ilişkin bilgi, geliştirmiş oldukları teknoloji, oluşturmuş oldukları kurallar, normlar, düşünceler ve inançlar, özetle toplumsal bir düzen ve düzenin korunmasına yönelik ideolojileri vardır (Doğan, 2007: 37) .

Kültür, örgütleri kuşatan toplumsal çevre koşullarının en önemli öğelerinden birisi olduğundan dolayı örgütlerin yaşama ve gelişmelerini büyük ölçüde etkiler (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 11) .

2.1.1. Kültürün Özellikleri

Kültürün özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığıdır.
- Kültür, belli bir toplumun kendisidir.
- Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.

- Kültür, bir insan ve toplum teorisidir (Güvenç, 1974: 95) .
- Kültür insanın bilişsel, duygusal ve devinimsel gücüyle doğaya kattığı, eklediği ürünüdür, canlıların içinde yalnız insana özgüdür.
- İnsanlar var olduğu günden başlar.
- İnsanlar yaşadıkça yaşayacaktır.
- Kişinin değil, ulusun (toplumun) malıdır, özel değil geneldir.
- Kuşaktan kuşağa öğrenilerek aktarılan ortak (corporate) yaşam biçimidir.
- Doğanın karşılayamadığı insan gereksinmelerini karşılar.
- İnsana, doğal varlıkların verdiğinden daha yüksek doyum sağlar.
- İnsanın doğayı kullanma, denetleme, değiştirme gücünü ve doğal çevresine egemenliğini gösterir.
- Toplumun üyelerini bütünleştirir.
- Değer ve d zg lerden oluşur.
- İnsan kişiliğini oluşturan özelliklerin kaynağıdır (Başaran, 2000: 294) .
- Kültür, insanın biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını giderici bir yapıdadır.
- Kültür, durgun olduğu kadar devamlıdır. Kültür değişebilir (burada teknolojik ve iktisad  faktörler, fizikî  evre faktörleri, başka kültürlerle temas, kültürün kendi içindeki değişim ve gelişmeleri söz konusu olabilir) (şimşek, Akgemci ve  elik, 2001: 31) .

2.1.2. Kùltür Çeşitleri

Kùltürler bazı sınıflandırmalara tabi tutulabilirler.

2.1.2.1. Genel Kùltür ve Alt Kùltür

Örgütü oluşturan kişiler farklı bölgelerden ve farklı kùltürlerden gelebilirler. Bu kişiler hem geldikleri bölge ya da milletin kùltürünü tanırlar, hem de içinde bulunduklar toplumun kùltürünü benimserler (Köse, Tetik ve Ercan, 2001: 223) .

Kùltürlerdeki genel kùltür ve alt kùltür ayrımı, örgüt kùltüründe baskın kùltür ve alt kùltür şeklinde yapılmaktadır. Baskın kùltür, örgüt bireylerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan temel değerleri ifade eder. Alt kùltür ise, örgüt üyeleri arasında belli bir azınlık tarafından paylaşılan değerleri temsil eder (Vural ve Coşkun, 2007: 13) .

Bir kurumun kùltüründen bahsettiğimiz zaman aslında onun baskın kùltüründen bahsetmekteyiz. Yani baskın kùltürün, örgüte belli bir kişiliği veren kùltürün makro bakış açısı olduğunu söyleyebiliriz (Vural, 2005: 47) .

2.1.2.2. Maddî Kùltür ve Manevî Kùltür

Maddî ve manevî yönleriyle kùltür, kendisini oluşturan toplumun ya da örgütlerin üyelerinin davranışlarının belirli kalıplar çerçevesinde gerçekleşmesi yönünde etkiler. Örgütlerin ayakta kalabilmesi için sahip olduklar kùltürün genel kùltür ile uyumlu olması gereklidir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001: 223) .

Maddî kùltür insanın yaptığı şeylerle, kişinin davranışlarının birleştirilmesinin özel bir türüdür. Maddî kùltür, insan eliyle yapılan, alet ve eserleri ve el emeği yeteneğinin hammaddeyi işlemesiyle oluşur (Erdoğan, 1983: 125) . Manevî kùltür unsurları ise, dil ahlâk ve estetik, eğitim, inançlar, tutumlar, kaide ve değerler, sosyal örgütler ve politik hayat olarak belirtilebilir (Unutkan, 1995: 8) .

2.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Yönetim ve örgütlenme alanındaki bilimsel çabalar, geliştirilmiş olan ilke, model, yaklaşım ve kuramlar, genelde geçerli olsalar da bunların evrensel olmadığı, içinde bulundukları koşullara uygun oldukları takdirde beklenen yararı sağladıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle yönetimin temel uğraşı alanlarından biri de örgütün içinde bulunduğu koşulları incelemek ve buna uygun yönetim tarzı ve örgütsel yapı oluşturmaktır. Başlangıçta uzak çevrenin bir unsuru olarak ele alınan genel kültürel koşullar, toplumsal ilişkilerin her yönü ile örgütü ilgilendirmesi nedeniyle önemli hale gelmiş ve dikkatleri kültür konusuna yöneltmiştir (Doğan, 2007: 5) .

Örgüt kültürü, yönetim literatüründe yoğun bir şekilde tartışılan bir kavramdır. Özellikle batı iş dünyasının içinde bulunduğu ekonomik sıkıntı ve krizden kurtulmak istediği dönem olan 1980’li yıllardan itibaren ayrı bir öneme sahip olmuştur. Bu dönemde düşük verimlilik, kârlılık ve performans gibi işletme başarısızlıklarının nedenleri araştırılmış ve kültür mekanizmasının sorunun kaynaklarından birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 1) .

Örgütler, bir varlık olarak, insanlar tarafından sonradan oluşturulan yapılar ve sosyal gerçeklerdir. Bir örgüt ortamında bir araya gelen insanlar, öncelikle içinde yaşadıkları büyük toplumun ve toplumsal kültürün, bu toplum ve kültür içinde yer alan çeşitli alt grupların ve kültürlerin üyeleridir (Şişman, 2007: 71) .

Toplumda bir grubun ya da kuruluşun üyesi olmak o topluluğa uyum sağlamayı gerektirir. Uyum sağlamanın ve grup ya da kuruluş tarafından benimsenmenin temel koşulu ise, ortak amaçlar, standart değerler, alışkanlıklar, felsefe ve ideolojileri paylaşma gereğini ortaya koyar. Üyelerin benzer davranışlar, tutumlar ve işbirliği içinde hareket edebilmeleri için bu gerekli bir husustur (Şimşek, Akgemci ve Çelik 2001: 32) .

Örgütlerin de tıpkı bireyler gibi kişilikleri vardır ve tıpkı bireyler gibi katı ya da esnek, uzak ya da destekleyici, tutucu ya da yeniliklere açık olabilirler. Örgütsel

kültür, örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren, örgüte bağlanmasına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır (Vural, 1998: 41) .

“Örgüt kültürü” ilgili çalışmalarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır:

Edgar Schein, “*Bir grubun kendi içinde bütünleşme ve dış çevreye uyum sorunlarını çözerken yarattığı ve geliştirdiği, yeni üyelerine algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak aktardığı varsayımlar ve inançlar bütünü*” ,

E. Terence Deal ve A. Allan Kennedy, “*Gözlenen davranış düzenleyicisi*” ,

Williams Quchi, “*Paylaşılan sosyal bilgi*” ,

Geert Hofstede, “*Bir grubun zihinsel programlanması*” (Ölçüm Çetin, 2004: 41) .

Eliot Jaques, “*Örgüt içerisindeki işlerin yapılışı ve düşüncesinin genel bir biçimi*” ,

Caren Siehl and Joanne Martin, “*Örgütü bir arada tutan bir tutkal*” ,

John Manen, “*Örgütü oluşturan bireylerin paylaştıkları gibi, aralarındaki bilgi alışverişi, örgüt içerisindeki rutin ve rutin olmayan aktiviteler*” (Öztürk, 2003: 319) .

J.C. Spender, “*Bir organizasyonun üyeleri tarafından paylaşılan değerler sistemi*” ,

Thomas J. Peters- Robert H. Waterman, “*Öyküler, mitler, kahramanlar, sloganlar gibi sembolik anlamları içeren baskın ve iç tutarlılığa sahip paylaşılan değerler bütünü*” ,

Fred Luthans, “*Bir grubun dış adaptasyon ve iç entegrasyon ile ilgili belirli sorunlarla başa çıkmayı öğrenirken bulduğu, keşfettiği ya da geliştirdiği bir takım genel varsayımlar*” (Eşki, 2009: 166) .

Unutkan, “*Örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum, davranış ve kararlarını şekillendiren ortak değer, inanç ve normlar bütünü*”(Unutkan, 1995: 40).

Türk, “*Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan, örgütün kendisinin ve çevresinin örüntüsü olan örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak, kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum, davranış ve kararlarını şekillendiren ortak değer, örf, inanç ve normlar bütünüdür*” (Türk, 2007: 111) şeklinde tanımlamışlardır.

Bütün örgütler varlığını sürdürme mücadelesi vermektedir. Bu çaba işletmeyi daha ileriye götürmektedir. Kurumun ilk yıllarında, kriz günlerinde ya da kritik zamanlarda örgüt üyeleri bazı varsayımlara dayanarak tavırlarını ortaya koyarlar. Bu varsayımların sonucunun yeni üyelere aktarılması kurumun yaşamasının anahtarlarını verir (Reitz, 1987: 543) .

Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını, değerini, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişki biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu fonksiyonu ile kültür, örgütü topluma bağlayan, onun toplum içindeki yerini, önemini ve hâтта başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir (Eren, 1998: 87) .

2.2.1. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, örgüt kültürünün belirli özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

- **Örgüt kültürü öğrenilmiş ya da sonradan kazanılmış bir olgudur.** Çalışanlar neyin kötü, hangi davranışın istendik ya da istenmedik olduğuna ilişkin ortak değerlere sahiptir. Örgütteki üyeler zamanla kültürü oluşturan tutum, değer ve davranışları kazanırlar (Şimşek, 2005: 9) .
- **Örgüt kültürü örgüt içinde paylaşılmış değerlerden oluşur.** Örgüt kültürü örgüt içindeki tek bir kişinin davranışları değil, topluluk içindeki tüm üyelerin paylaştığı değer ve inançlar sistemini ifade eder (Osmanlıoğlu, 2007: 20,21) . Tek kişinin uyguladığı, başkaları tarafından kabul görmeyen ekonomik yöntemler, kişisel inançların tek bir kişi için olması hâli, kültürü değil kişisel tutkuyu oluşturur. Teknik, inanç ve yöntemler toplumun üyelerince paylaşılsa kültür olur (Erdoğan, 1983: 136) .
- **Örgüt kültürü yazılı bir metin hâlinde değildir.** Örgüt üyelerinin düşünce yapılarında, bilinç ve belleklerinde inanç ve değerler olarak yer alır.

- **Örgütsel kültür, düzenli bir şekilde tekrarlanan ya da ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir.** Kültürün öğrenilmesinde ve yayılmasında birbiri ile ilişkili, birbirini tamamlayan ve anlamlı hâle getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç, sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıpları sisteminden oluşmaktadır (Eren, 1998: 90) .
- **Uyum sağlayabilir ve değişebilir nitelik taşır.** Kültür değişmesi uyum yoluyla sağlanır. Bu uyumda, kültürel sistemin sadece ileri gittiğini kabul etmek hatalı olur. Geri giden, tersine işleyen kültürel değişme de olabilir. Kültür değişmesini sağlayan çeşitli etkenler vardır. Taklitten ödünç almaya kadar birçok değişme yöntemi olduğu gibi değişikliğin gerçekleşme şekline göre, serbest ya da zora dayanan kültür değişmesi de söz konusudur. Kültür nasıl ve hangi yöntemle değişirse değişsin önemli olan değişimin varlığıdır. İlkel kültürden günümüzün modern kültürüne geliş, tarih boyunca kültür öğelerinin değişmesi ve ilerlemesi, buna bağlı olarak da kültürün gelişmesiyle mümkün olmuştur (Erdoğan, 1983: 137) .
- **Kültür çeşitli gereksinimleri giderici özelliğe sahiptir.** İnsanın biyolojik ve bunlardan doğan ikincil ihtiyaçlarını karşıladığı gibi, bazı psikolojik gereksinimlerini de giderir (Erdoğan, 1983: 138) .

2.2.2. Örgüt Kültürünün Oluşumu

Örgütler farklı kültür mozağine sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler, görevsel ve mesleki norm ve ölçütlerle bir araya gelmiş, bir grup oluşturma sürecinin bir sonucu olarak diğer örgütlerden farklı ama kendi içlerinde nispeten ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmuşlardır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 32) .

Örgüt kültürü kavramının içeriği, örgüt kültürünün nasıl oluştuğu hakkında fikir vermektedir (Doğan, 2007):

- Örgüt kültürü, örgüt-çevre ilişkileri nedeniyle ortaya çıkan uyum sorunları ile örgüt içi ilişkilerin bütünleşmesine yönelik sorunların çözümüne ilişkin öğrenilen çözümlerdir.
- Öğrenilen bu çözümler, benzer sorunların çözümünde işe yaramakta, bu nedenle benimsenen doğrular olarak kabul edilmekte ve normlara, değerlere inançlara dönüşmektedir.
- Bu normlar, değerler ve inançlar örgüt üyelerince paylaşılmaktadır.
- Ve örgüte yeni katılanlara aktarılmak istenmektedir (Doğan, 2007: 109) .

Örgüt kültürünün oluşumu, oldukça karmaşık bir süreçtir. Konu üzerinde çalışan bazı araştırmacılar, örgüt kültürüne daha çok yönetim ve yöneticiler açısından yaklaşmakta, örgüt kültürünün oluşumunda yöneticilerin rolüne dikkati çekmektedir. Oysa bu süreçte çok çeşitli faktörlerin etkilerinden söz edilebilir. Antropolojide genel olarak kültürü oluşturan mekanizmalar ya da güçler olarak sosyalleşme, ritüeller, kültürü güçlendirici olaylar ve sosyal uygulamalardan söz edilmektedir. Dil, otorite, ekonomi ve teknoloji gibi değişkenler de kültürü yaşatma, bazen de değiştirme mekanizmaları olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2007: 104) .

Kurucuların, genellikle kurumun ilk kültürünün başlamasında önemli etkisi vardır. Çünkü bu kişiler, örgütün ne olması gerektiğine ilişkin bir misyon ve vizyona sahiptirler (Vural, 2005: 96) .

Pasquale Gagliardi (1986) örgüt kültürü oluşumunda liderin rolü üzerinde durmuştur. Örgüt kültürünün oluşumundaki temel aşamalarını dörde ayırmaktadır (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004):

Birinci aşamada, örgütün kuruluşu sırasında liderin bilinçli bir görüşü vardır. Bu görüşler onun eğitimi, deneyimi ve çevre hakkındaki bilgisine dayanan görüşlerdir. Bu görüşler onu bir girişimde bulunmaya, insanları ve kaynakları bir araya getirerek

bir ürün ortaya çıkarmaya iter. Bu aşamada örgütün bütün üyeleri kendisi ile aynı düşünceleri paylaşmayabilirler. Ancak liderin davranışları istediği biçimde yönlendirme gücü vardır.

İkinci aşamada lider tarafından yönlendirilen davranışlar istenilen sonuca ulaştığında, tecrübeye dayandırılmış olan inançların bütün üyeler tarafından benimsenmesi ve bir referans kriteri olarak kullanılması beklenir. Sağlanan bu inançla kontrolün psikolojik ve ekonomi maliyetleri azalacak, sistemin verimliliği artacak ve tasarruf edilen kaynaklar örgütün temel stratejisini güçlendirmede kullanılabilecektir.

Üçüncü aşamada istenilen sonuçlara ulaşılmaya devam edildiğinden emin olan örgüt üyeleri ilgilerini sonuçlardan nedenlere çevirirler. Sonuçlar örgütte zamanla göz ardı edilir ve sadece nedenler ortada kalır. Böylece hangi nedenlerin ve yöntemlerin geçerli olduğu yer eder.

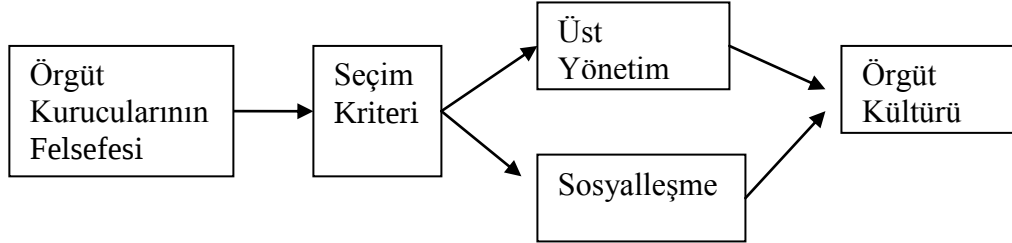
Son aşamada, sorgusuz benimsenen değerler giderek örgüt üyeleri tarafından yaşanmaya çalışılır (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 27) .

Edgar Schein (1992), örgüt kültürünün kurucuların etkisi ile başladığını ileri sürmektedir. Örgüt kültürünün ortaya çıkmasının temelinde üç kaynak olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Örgüt kurucusunun inanç, değer ve varsayımları,
- Grup üyelerinin örgütte edindikleri tecrübeler,
- Örgüte katılan yeni üye ve liderlerin getirdikleri inanç, değer ve varsayımlardır (Schein, 1992: 211) .

Robbins (1994)' de örgüt oluşumunda Schein ile benzer görüştedir. Robbins'e göre, örgütün kurucuları, örgütün nasıl olması gerektiği hakkında bir görüş açısına ve misyona sahiptirler. Kurucular daha önceki gelenekler ya da ideolojiler nedeniyle kısıtlanmamıştır. Örgütün kültürü, kurucuların önyargı ve varsayımları arasındaki etkileşimden ve ilk üyelerin kendi deneyimlerinden öğrendiklerinden ortaya çıkar. Ford motor şirketinde Henry Ford, IBM'de Thomas Watson, FBI'da J.Edgar Hoover, Virginia Üniversitesinde Thomas Jefferson, Polaroid'de Edwin Land, McDonald's da Roy Kroc, Hewlett Packard'da David Packart ve Apple Bilgisayarda Steven Jobs

örgütlerinin kültürlerini şekillendirmede çok etkili olan kişilere birkaç örnektir (Robbins, 1994: 306,307) .



Şekil 1: Örgüt Kültürleri Nasıl Oluşur

Kaynak: Robbins, S.P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*.(Çev: S. A. Öztürk), Eskişehir: ETAM A.Ş. , s.313 .

Bir kültür başladıktan sonra, işgörenlere benzer deneyimler aktarmak yoluyla, örgüt içinde o kültürü korumaya yönelik uygulamalar yer alır. Örneğin, bir örgütün insan kaynakları uygulamalarının çoğu örgütün kültürünü pekiştirir. İşgören seçme süreci, performans değerlendirme kriterleri, ödül uygulamaları, eğitim ve meslekî geliştirme faaliyetleri ve terfi etme işlemleri, işe alınanların kültüre uymalarını, kültürü destekleyenlerin ödüllendirilmelerini, kültürü bozanların cezalandırılmalarını sağlar. Bir kültürün beslenmesinde üç güç özellikle önemli bir yere sahiptir. Bunlar: seçme uygulamaları, üst yönetimin davranışları ve sosyalleşme yöntemleridir (Robbins, 1994: 307,308) .

2.2.3. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri

2.2.3.1. Sayılılar

Sayıltı (assumption), doğru/gerçek olarak kabul edilen yargılar, inançlar ya da genellemeler anlamına gelmektedir. Çeşitli araştırmacılar, birey ve grupların kendileri ve başkaları hakkında olduğu kadar, dünya ve işleyişine ilişkin birtakım

gizli inançların ve yargıların olduğunu kabul etmektedirler. Bunlar aynı zamanda kültürün özünü, iç dünyasını oluşturmaktadır (Şişman, 2007: 85) .

İnsanların dış çevre ile ilişkilerinde keşfettikleri sorun çözme ve ihtiyaç karşılama biçimleri göreceli olarak uzun zaman dilimleri içinde geçerliliğini kanıtlarsa, çevreyle ilişki kurmanın tek doğal biçimi kabul edilir ve bilinç dışına çekilerek insan düşüncesinin sorgulama alanından çekilirler. Böylece sayıltılar oluşur (Bozkurt, 1996: 91) .

Edgar Schein (1984)'e göre örgütsel değerlerin kaynağını, örgüt üyelerinin insan, çevre ve bu ikisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan durumlarla ilgili olarak kabul ettikleri temel sayıltılar oluşturmaktadır. Söz konusu sayıltılar örgütsel kültürün de özünü oluşturmakta, örgüt üyeleri için örgütsel olaylar dünyasına açılan bir pencere oluşturmaktadır (Şişman, 1994: 79,80) .

Sayıltıları, insanın doğasına ilişkin, insan eylemlerinin doğasına ilişkin, insan ilişkilerinin doğasına ilişkin, insan-çevre ilişkilerinin doğasına ilişkin, gerçeğin doğasına ilişkin sayıltılar olarak ayırmak mümkündür.

2.2.3.1.1. İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar

İnsanın anlamı nedir? İdeal insan hangi özellikleri taşımalıdır? İnsan yaratılış itibariyle iyi, kötü, tarafsız ya da karmaşık bir varlık mıdır? İnsan mükemmel olabilir mi? İnsanların bu sorulara verecekleri yanıtlar, onların insan doğası konusunda kabul ettikleri temel kültürel sayıltıları da yansıtabilir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 48) .

Bu ve benzeri soruların, okul toplumunun üyelerince cevaplandırılması gereklidir. Dolayısıyla bir okul ortamında bir araya gelen insanların, insanın mahiyeti konusunda ortak bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü okul ortamında gerçekleştirilen pek çok düzenleme ve uygulama, insanın doğası konusundaki bazı varsayımlar üzerine kurularak gerçekleştirilir. Yönetim biliminde

geliştirilen bütün teorilerde de esas itibariyle insanın doğası konusundaki bazı varsayımlardan hareket edilmektedir (Şişman ve Turan, 2004: 134) .

2.2.3.1.2. İnsan Eylemlerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar

İnsan eylemlerinin doğası kapsamında, örgütsel yönden ele alınabilecek önemli bir nokta, iş ve oyunun nasıl görüldüğü, yapılan işin, insanın aile yaşantısı ve bireysel ilgileri ile olan ilişkilerdir. Bazı insanlar, insan yaşamında gerekli temel öge olarak iş yaşamına, bazıları aileye, bazıları ise bireysel ilgilere öncelik tanıyabilirler. Dolayısıyla bazı insanlara göre iş yaşamında başarılı olmak insanı mutlu eder ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına da imkân sağlar. Bazı insanlar için ise aile yaşamı, hatta bazı insanlar için bireysel ilgiler, iş yaşamından daha önemlidir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 48) .

Bazı yöneticilere göre, insanlar yaratılış bakımından işten hoşlanmaz ve kaçmaya çalışır. Bu yüzden, örgüt amaçlarının gerçekleşmesi, üyelerin işe zorlanması, yakından kontrol edilmesi, ceza korkusu ile çalıştırmasına bağlıdır. Çünkü sorumluluktan kaçmak ve güvence aramak eğiliminde olan insan, yönetilmeyi seçmektedir. Bu düşüncede olan okul yöneticisi, geleneksel ve sert görüşü benimseyen yöneticidir. Diğer yandan modern yöneticiye göre, işte harcanan beden ve fikir çabası, insana istirahat ya da oyun kadar kolay gelir. Çünkü insanda işten hoşlanmama gibi bir eğilim yoktur (Bursalıoğlu, 1979: 201) .

Örgüt amaçlarının gerçekleşmesi, bu gerçekleşmenin getireceği ödüllere bağlıdır. Üyelerin bu gerçekleşmeye yapacağı katkı, kendi kendini yönetim ve kontrol yoluyla artar (Bursalıoğlu, 1979:201) .

Okulda birlikte ortak işler yapmak durumunda olan insanların, yapılması öngörülen işlerle ilgili ortak varsayımlar geliştirmeleri gereklidir. Aksi halde insanların ortak amaçları gerçekleştirmek için çalışmaları söz konusu olamaz. Diğer taraftan bir okulda doğru bilgi ve kararlara ulaşmada izlenecek yollar hakkında da bir uzlaşma gereklidir. Kimi okullarda bu konuda kıdem, deneyim, önceki uygulamaları örnek

alma yolları öngörülürken, kimileri de araştırma sürecine dayalı bilgi üretme yolunu tercih edebilir. İnsan davranışlarında tercih ve kararlar önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların hangi eylemlerde bulunması gerektiği, hangi insan davranışlarının insani, onaylanabilir ve hangi insan davranışlarının da insanlık dışı ve onaylanamaz olduğu konusunda kültürel bazı varsayımlar söz konusudur (Şişman ve Turan, 2004: 135) .

2.2.3.1.3. İnsan İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar

İnsan ilişkileri konusundaki sayıtlar, bir grubun yaşamını düzenli bir biçimde sürdürebilmesi için grup üyelerinin birbiriyle olan çeşitli ilişkilerinde uygun olarak kabul ettikleri yolları tanımlamaktadır (E. Schein,1985; aktaran: Şişman, 2007: 89) .

İnsanlar arası ilişkiler, çok değişik boyutlarda olabilir. T. Parsons, bir sosyal sistemdeki rol ilişkileri boyutunu çözümlemek için geliştirdiği yöntemde, sosyal sistemdeki insan ilişkilerini beş başlık altında açıklamıştır. Bunlar (1) duygusal ya da duygusallıktan uzak ilişkiler, (2) çok boyutlu-ayrıntılı ya da tek boyutlu ilişkiler, (3) evrensel ya da özel ilişkiler, (4) imtiyazlı ya da başarı merkezli ilişkiler, (5) birey ya da grup merkezli ilişkilerdir (Şişman, 2007: 88) .

Bir yönetici ya da çalışan, örgütün amacına ulaşmasını sadece bireylere görevler vererek, herkesin ortak bir çalışmadan uzak bir biçimde bireysel olarak kendi görevinde ve işinde başarı göstermesinde görebilir. Diğer bir yönetici ya da çalışan ise örgütün başarısı için insanlar arasında iletişim, eşgüdüm, işbirliği yapılmasını ve ortaya çıkan sorunlarında bu yollarla çözülebileceğini temel yöntemler olarak kabul etmiş olabilir (Şişman, 2007: 89) .

Yaşanan hayat, bir yarışma mıdır, yoksa bir ortaklık ve işbirliği midir? İnsanlar arasında gücün ve sevginin paylaşılmasında doğru olan yol nedir? İnsanlar arasında bireyci ya da toplumcu ilişkilerden hangisi tercih edilmelidir? Okulda hiyerarşi, otorite, karizma, yasa ve kurallardan daha çok hangisi tercih edilmelidir? Bu konularda paylaşılan varsayımlara göre bir okul ortamında ya bireysel rekabet ya da birlikte iş görme, işbirliği yapma yolları tercih edilecek, bireysel başarı ya da grup

başarısına önem verilecek, işlerin görülmesinde ya rasyonel kurallar, hiyerarşi, otorite, yetki kullanımı ön plânda olacak ya da karşılıklı yardımlaşma, saygı, sevgiye dayalı informal ilişki ve yollar tercih edilecektir (Şişman ve Turan, 2004: 134,135) .

2.2.3.1.4. İnsan-Çevre İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar

Çevreyle ilişkiler kapsamında yer alan kültürel sayıtların, daha çok örgütün üyelerinin dış çevreyle ilgili sayıtlarını yansıttığı söylenebilir. Örgütsel olarak bu çevre, örgütün içinde yer aldığı, siyasal, ekonomik, teknolojik ve sosyo-kültürel çevreyi içine almaktadır (Şişman, 2007: 91) .

Bir örgütün üyeleri, içinde bulundukları örgütün yaşamı kaderi ve geleceği konusunda kendilerinin ne ölçüde etkili olabilecekleri konusunda farklı inanç ve görüşlere sahip olabilirler. Örgüt üyeleri, örgütün içinde yer aldığı söz konusu dış çevreyi etkileyebileceklerine, kontrol edebileceklerine, yönlendirebileceklerine, değiştirebileceklerine inanabilecekleri gibi, onu etkileme, kontrol etme, yönlendirme ve değiştirme gücüne sahip olmadıklarına, bu nedenle söz konusu çevreye boyun eğmek, ona tabi olmak, uymak gerektiğine de inanabilirler (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 46) .

İnsan-çevre ilişkilerinde aktif tutumu benimseyen örgütler, olabildiğince dış çevreyi ve müşterileri etkilemeye ve yönlendirmeye çalışırken, edilgin tutumu benimseyen örgütler ise dış çevrenin egemenliğine boyun eğebilirler (Şişman, 2007: 91) .

2.2.3.1.5. Gerçeğin Doğasına İlişkin Sayıtlar

Gerçek, evrensel (fiziksel), kültürel (sosyal) ve bireysel gerçek olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Gerçeğin bütün düzeyleri sosyal öğrenme ya da sosyalleşme sürecinin bir ürünüdür. *Fiziksel gerçek*, bilimsel gerçek olarak nitelendirilen gerçek esas itibarıyla nesnel gerçektir. Fiziksel dünya ile ilgili olarak neyin gerçek olduğu ya da olmadığı hakkında farklı kültürlerin insanları farklı sayıtlara sahip olabilir. *Sosyal gerçek*, bir grubun üyesi olan insanların, bir takım sosyal konularda kabul

ettikleri ortak gerçeklerdir. Bu gerçek bütünüyle öznel niteliktedir. Bir gruba özgü olması nedeniyle evrensel değildir. *Bireysel gerçek* ise, insanların her birinin kendilerine özgü olarak başkalarıyla paylaşmadığı gerçek ya da doğrulardır. Örgüt kültürünün bir ögesi olarak gerçeğin doğası ile ilgili sayılılar daha çok sosyal gerçek alanından önemlidir (Şişman, 2007: 91,92) .

2.2.3.2. Değerler

Kültürün en önemli öğelerinden biri de değerlerdir. Öyle ki değerler üretildikleri kültür ve toplumlara damgasını vurmaktadır. İnsanların, düşünsel, ruhsal, toplumsal ve manevî yaşamı, seçip, üretip, bağlandığı değerler çevresinde oluşmaktadır (Yılmaz, 2008: 44) .

Değerler, bireylerin ilk yaşantıları ile kazandığı, ancak çok önemli olaylarla değiştirdiği, sürekli olan inançlar, olayları, olguları, objeleri, kişileri tanımlamaya, yargılamaya yarayan ölçütler olarak tanımlanmaktadır (Erçetin, 2000: 32) .

Değerler, paylaşılmış kavramlardır. Değerler işgörenlerin başarısını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler, örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir (Çelik, 2000: 39) .

İnsanın değer sistemi, soyut bir sistemdir. Bu soyut sistemin girdisi yaşantılar, çıktısı ise, bireyin gereksinimlerini karşılayacak davranışların değerlerini yargılamak ve onları yönlendirmektir. Dolayısıyla değer sisteminin ürünü değer yargılarıdır (Başaran, 2000: 299) .

Geert Hofstede (1994), değerlerin oluşumunu şöyle açıklamaktadır. İnsan-doğa, insan- insan ve insan-dünya alanları ile ilgili ortaya herhangi bir sorun çıktığında insanlar bu sorunları giderecek çözümler üretirler. Bulunan çözümler işe yaradığında da, benzer sorunların tekrarında benimsenen çözüm olarak işe yarar. Tekrarlamanın artmasıyla bulunmuş olan çözüm, diğer çözümler arasında tercih edilen çözüm olarak benimsendiğinde değer olarak ortaya çıkar. Bu nedenle de değerler, herhangi bir

durum karşısında davranış ya da tutumun belirleyicilerinden biri olarak ortaya çıkar. Farklı toplumlar içinde bulundukları koşullar nedeniyle belli sorunlara farklı çözümler üretebilirler, yani farklı değerlere sahip olabilirler (Doğan, 2007: 26,27) .

Değerlerle bir örgütün temel amaçları, idealleri standartları yansıtılmakta ve bunlar örgütsel kimlik ve yönetim felsefesi içinde çeşitli biçimlerde dile getirilmektedir. Örgütsel değerlerin kaynağını, örgüt üyelerinin, insan, çevre ve bu ikisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan durumlara ilişkin kabul edilen doğruları oluşturmaktadır. Değerler, kısaca örgütle neyin önemli olduğunu göstermektedirler (Kara, 2006: 48) .

Örgütsel değerlerin ortak bir kültür oluşturmak, üyeleri güdülemek, olası çatışmaları yönetmek, etkili iletişimi sağlamak gibi önemli işlevleri olduğu bilinmektedir. Değerler, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesinde ve amaçlarına ulaşmasında etkili araçlar olarak nitelenmektedir (Erçetin, 2000: 33) .

Okulun ödüllendirdiği şeyler nelerdir? Yöneticiler ve öğretmenler, okul hakkında konuştuklarında söylediklerinin temelinde tekrarlanan değerler nelerdir? (Aydın, 2007: 268) .

Yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan okul topluluğunda paylaşılan değerler sistemini oluşturmak oldukça güçtür. Çünkü, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin değerleri birbirinden farklı olabilir. Okulun örgütsel değerleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerini bütünleştirmeye çalışmalıdır (Çelik, 2002: 91) .

2.2.3.3. Tutumlar

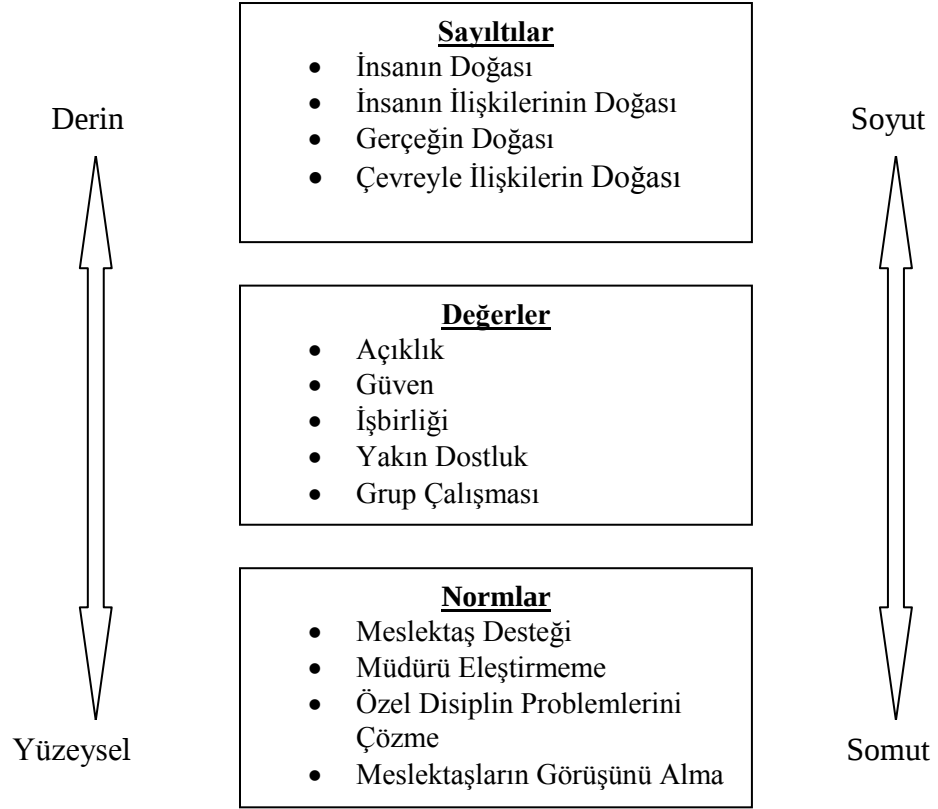
Tutumlar bireylerin nesneler, olaylar ve kişiler ile ilgili olarak sahip olduğu inançlar duygular ve davranışsal eğilimlerdir (Aldag ve Stearns, 1990; aktaran: Yılmaz, 2009: 57) .

Tutumlar kendileri gözlenemeyen, fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Son yıllarda, tutumların düşünce, duygu ve davranış eğilimi öğelerinden oluştuğu tezi sorgulanmaya başlanmıştır. Tutumlarla ilgili yeni kavramlaştırmalar, tutumun bir “zihinsel değerlendirme” olarak ele alınmasına neden olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2006: 106) .

2.2.3.4. Normlar

Normlar insanların nasıl davranması gerektiğini tanımlayan ve değerlere göre oluşan yazılı olmayan kurallar ya da standartlardır. Bir başka ifade ile normlar, belirli bir durumla ilgili olarak insanların ne yapması ya da yapmaması, ne söylemesi ya da söylememesi gerektiğini gösteren kurallardır. Normlar kaynağını değerlerden almakta, değerlere göre biçimlenmektedir. Değerlere göre normlar daha somut öğelerdir. Dolayısıyla normlar gündelik yaşamda insanların her türlü eylem ve faaliyetlerine yol gösterir, tercihlerini belirler. Kültür aynı zamanda normatif (kural koyucu) bir sistem olarak görülebilir (Şişman, 2007: 4) .

Normlar kısaca , “onaylanan davranışlar” olarak da tanımlanabilir. Bu durumda, normlara uyan kişilerin çeşitli biçimlerde ödüllendirilmesi, teşvik edilmesi, uymayanların ise cezalandırılması beklenir (Türk,2007: 19) .



Şekil 2: Kültür Düzeyleri

Kaynak: Wayne K. Hoy, Cecil G. Miskel, (1991); aktaran: Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, s.10

Şekil 2’de görüldüğü gibi, sayıltı, değer ve normlar içinde en somut olan kültür ögesi normlardır. En soyut ve derinde bulunan kültür ögesi ise sayıtlar ya da varsayımlardır.

2.2.3.5. Hikâye ve Kahramanlar

Hikâyeler örgütün kurucuları hakkında ve örgütün gelecekteki akışını etkileyen kararlar hakkındaki olayları kapsar. Hikâyeler bugünü geçmişe bağlar ve mevcut uygulamalara açıklama ve meşruluk kazandırır (Robbins, 1994: 316) .

Bir okulda da yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında çeşitli okul hikâyeleri ve anıları anlatılır. Bunlar olumlu ya da olumsuz nitelikte hikâyeler olabilir.

Kahramanlar, bir toplumda, bir grupta ya da bir kurumda itibar edilen ve bu nedenle de davranışlar için model olarak alınan, gerçek ya da hayalî, ölmüş ya da yaşayan bireylerdir (Doğan, 2007: 55) .

Güçlü kültürlerde bir değil birçok kahraman vardır. Bu insanlar geçmişte bu örgüte yapmış oldukları yararlı hizmetlerle devleşmiş, örgütü zafere ulaştırmış etkin kimselerdir. Bunlar yol gösterici birer sembol de sayılabilirler. Çünkü, çalışanlar ya da örgüt üyeleri için davaya adanmışlığın birer canlı sembolüdürler. Örgüt üyeleri için kahramanlar, örgüt kültürünün gerektirdiği rolü layıkıyla yerine getiren, model oluşturan kimselerdir (Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun, 2000: 31) .

Okullarda da ideal davranış özelliklerine sahip olarak görülen kahramanlar diğerleri için birer rol modeli olarak kabul edilir (Şişman ve Turan, 2004: 136) .

Okullardaki kahramanlara, öğrencileri tarafından çok sevilen bir öğretmen, okuttuğu sınıfı okulun en başarılı sınıfı hâline getirebilen bir sınıf öğretmeni, başarılı uygulamaları ile okulu bulunduğu konumdan çok daha ilerilere taşıyan ve okulun adını başarılarla duyuran bir yönetici, çevrenin desteğini almayı başararak okuldaki eğitimin kalitesini artırabilen bir yöneticiyi örnek olarak verebiliriz. Bu kişiler okulda çalışıyor olsalar da okuldan ayrılmış olsalar da, okul içinde onlarla ilgili paylaşımlar yapılır. Bu da özellikle okula yeni gelen öğretmen ve yöneticiler için bir model oluşturur.

2.2.3.6. Semboller

Semboller, bir kültür içinde insanlar tarafından özel anlamlar yüklenen kelimeler, resimler, şekiller, davranışlar, nesnelerdir. Kültürel semboller değişebilir, bir kültürden diğerine aktarılabilir. Bir sosyal sistem içinde egemen olan bir takım değerler, belirli sembollerle daha somut, gözle görülür hale gelmektedir. Semboller, kültür içinde önemli bir yer tuttuğu gibi örgüt kültürü içinde de geniş bir yer tutmaktadır. Semboller kodlanmış özel anlamlar olarak bir kültürün en kapsamlı öğeleridir (Şişman, 2007: 96) .

Sembol kültürün somut ifadeleridir. Bu nedenle semboller, örgüt üyeleri ile duygusal ve bilişsel tepkiler arasında bir köprü oluştururlar, ancak bundan daha fazlasını ifade etmektedirler. Semboller: (1) duyguları harekete geçirir, duyguların anlaşılır hale gelmesine yardımcı olurlar. (2) doğrudan yaşanırlar ve aksi halde soyut anlamlardan ibaret olacak şeye somut bir biçim kazandırır. (3) örgütsel kültürü yansıtır ve içselleştirilmiş değerleri tetikler. (4) ortak bir referans çerçevesi sunar ve örgüt çapında anlam sistemlerini bütünleştirir (Ashkanasy ve Jackson, 2009: 466) .

Bir sembol, kültürel düzene ilişkin bir işaretle yüklüdür, iç ve dış çevreye bir mesaj iletir. Bazen örgütün çevresinde herhangi bir şey iletmesine gerek kalmadan kendiliğinden iletilen mesajlar söz konusudur. Örneğin, telefona verilen cevap görünüşte basit ve herkes tarafından gerçekleştirilebilecek bir faaliyettir. Oysa bu, örgütle kurulan ilk temas, ilk izlenimdir ve dolayısıyla dış çevrede örgüte ilişkin bir semboldür (Erdem, 1996: 44) .

2.2.3.7. Mitler

Literatürde mitler şöyle tanımlanmıştır:

“Bir toplumun yaşadığı olayların ya da toplumun düzen ve ilişkilerini temellendiren yapıların düşselleştirerek anlatımıdır” (Doğan, 2007: 55) .

“Açıklanması karmaşık ve zor olan aktiviteler ve olayları açıklamaya yardımcı olan masalımsı hikâyelerdir” (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 36) .

“Mit, bir sosyal grubu ya da bir organizasyonun değerlerini ve tanıtım sistemlerini yerleştiren bir iletişim aracıdır” (Erdem, 1996: 41) .

Bir işletmenin değerlerine, kurucularına ya da farklı hiyerarşik düzeylerdeki kişilere ilişkin ilginç olaylar ve öyküler, belirli bir anlamı taşıyan mesaja dönüştüğünde mitleşir, işletmenin önemli bir değeri bir ya da birden fazla kişinin örnek eylemi ile vurgulandığında bu eylem mite dönüşür. Örneğin, McDonalds yöneticisinin McDonalds restoranının önünde limuzininden inip yerdeki yağlı kâğıt parçalarını toplaması, sadece kendi işletmesinde değil, işletme kültürü literatüründe de mitleşmiştir (Erdem, 1996: 41) .

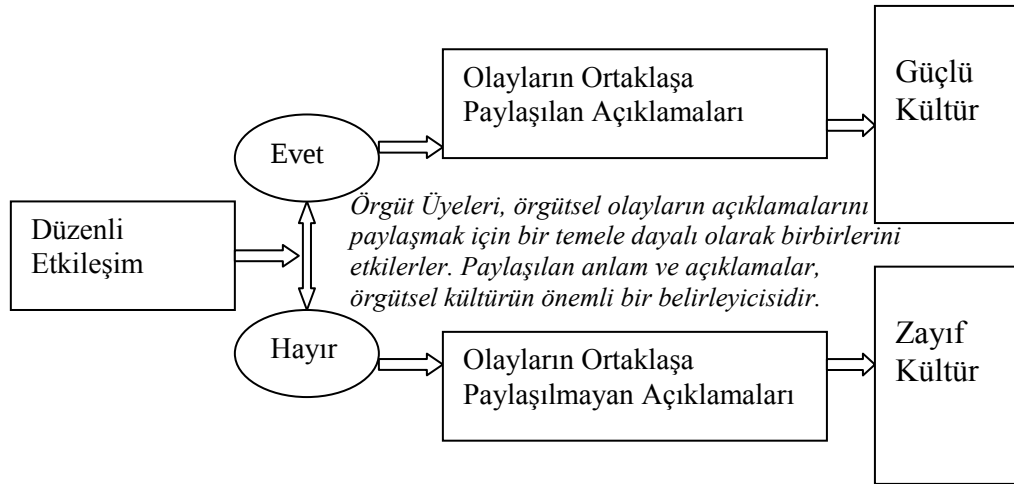
2.2.3.8. Törenler

Törenler, bir toplum, bir grup ya da bir kurumda ideal değerlere ilişkin düzenlemelerdir. Törenler bir kültürde teknik olarak anlamsız, ancak sosyal olarak temel önemi olan ve arzulanan değerlerin paylaşımını sağlama işlevi gören kolektif eylemlerdir. Törenler ve ayinler toplum, grup ve kurumlarca değerli sayılan davranışların hem neler olduğunun toplum, grup ve kurum üyelerine aktarılması hem de bunların pekiştirilerek paylaşımının güçlendirilmesini sağlar (Doğan, 2007: 56) .

Örgüt kültürü, gelenekselleşmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenler yoluyla örgüt üyelerine aktarılmaya çalışılır. Veda yemekleri, üst yönetim tarafından gerçekleştirilen toplantılar, yarışmalar ve örgüte yeni giren işgörenler için yapılan tanışma toplantıları, örgütsel törenlere ilişkin canlı örneklerdir (Çelik, 2002: 41) .

2.2.4. Güçlü ve Zayıf Kültürler

Güçlü ve zayıf kültürleri birbirinden ayırmak gittikçe yaygınlaşmaktadır. Buradaki husus, güçlü kültürlerin işgören davranışı üzerinde daha etkili olması ve işgören devir hızının azalması ile daha doğrudan ilişkili olmasıdır. Güçlü kültürün özelliği örgütün çekirdek değerlerinin yoğun olarak kabul edilmesi ve yaygın olarak paylaşılmasıdır. Çekirdek değerleri kabul eden üye sayısı ne kadar çok ise ve bu değerlere ne kadar çok bağlılarsa, kültür o denli güçlüdür (Robbins, 1994: 303) .



Şekil 3: Paylaşılan Anlamlar Olarak Örgütsel Kültür

Kaynak: Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.12 .

Zayıf ya da güçsüz örgüt kültürü, çalışanlar üzerinde yeterince etkili değildir. Bireysel değer ve yaklaşım biçimi faaliyetlere yansır. Bunun sonucu olarak kurumda çoğunluğun benimsediği bir kültürden söz edebilmek mümkün değildir. Kültür kurumda güçlü bir etkiye sahipse, kurumu faaliyetleriyle, çalışanlarıyla ve tüm donanımıyla bir arada tutar. Uyumlu bir ortam çalışanların verimi ve morali üzerinde olumlu bir etki yapar (Kara, 2006: 44-46) .

Güçlü örgüt kültürüne sahip işletmelerde, işgörenlerin nasıl davranması gerektiğini belirten yerleşmiş davranışsal parametreler oluşmuşken, zayıf örgütsel kültüre sahip kuruluşlarda işgörenler ne yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışarak zaman kaybederler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 34) .

2.2.5. Örgüt Kültürünün Önemi ve Yararları

Kültür, işyerinde konu üzerinde çalışırken ya da bir fabrikada bir ürün üretirken ortak bir yol izlenmesine olanak tanıyan ortak bir düşünce tarzı gerektirir. Genelde bu paylaşılan varsayımlar, inançlar ve değerler sözel değil, üstü kapalıdır. Fakat yine de bu sessizlik içinde bile kazanan bir firma ile kaybeden bir firma arasındaki farkın belirleyici unsuru olabilirler (Goffee ve Jones, 2000: 35) .

Kültürün değişebilir ve yönetilebilir özelliği örgütsel başarıda yöneticiler için de önemli bir avantaj olarak algılanmalı ve göz ardı edilmemelidir. Örgütlerin başarısı, yöneticilerin var olan örgüt kültürünü anlamalarına ve onu yönetmelerine bağlıdır (Erol, 2006: 117) .

Örgüt kültürünün örgüt ve çalışanlar açısından sağladığı bazı yararlar şunlardır:

- Örgütün amaç, karar, strateji, plân, politikalarının oluşturulması ve bunların başarıya ulaşmasını sağlar.
- Çalışanlarının da birbirine bağlanmasında etkin bir rol oynar (Vural ve Coşkun, 2007: 21) .

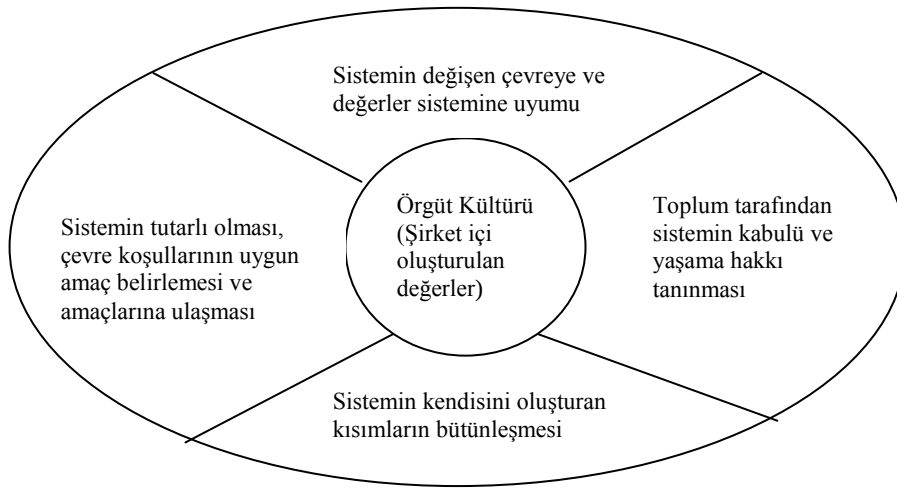
- Çalışanların kabul edilebilir davranış kalıpları içinde hareket edebilmelerini sağlar.
- Aktarılabılır bir bilgi birikimi oluşturur (Seymen, 2005: 14) .
- Üyelerine örgüt kimliği sağlar.
- Üyelerin örgüte bağlılıklarını artırır (Balcı, 2002: 186) .
- Örgütte koordinasyonu sağlar.
- Örgütteki plân, program ve projelerin hızlı biçimde uygulanabilmesini sağlar (Unutkan, 1995: 72,77) .
- Örgüt kültürü iş yapma yöntem ve süreçlerinde standart uygulamalar getirerek örgütsel verimliliği artırır.
- Örgüt kültürü, yeni yöneticilerin bilgi, beceri ve davranışlar kazanmalarına yardımcı olarak yetiştirme ve gelişmelerine olumlu katkıda bulunur.
- Örgüt içi haberleşme ve bireyler arası ilişkilerde örgüt kültürünün oldukça önemli rolü vardır.
- Örgütlerde çeşitli nedenlerle ortaya çıkan çatışmalar, örgüt kültürünün geliştirdiği bazı standart uygulamalar ve süreçler yardımı ile azaltılarak yumuşatılabilir.
- Sembollerle, seramonilerle, kahramanlarla, sloganlarla, hikâyelerle nesilden nesile aktararak örgütsel yaşamı sürekli kılar (Eren, 2000: 115) .
- Çalışanlar kendilerini bir bütünün parçası sayar, kendilerini evlerinde gibi hissederler, huzurlu ve rahat bir ortamda çalışırlar. Çalışanların moral ve üretkenlikleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Öztürk, 2003: 321) .
- Çalışanların motivasyonunu artırabilir (Vural ve Coşkun, 2007: 115) .

2.2.6. Örgüt Kültürü Modelleri

2.2.6.1. T. Parsons Modeli

T. Parsons, örgüt kültürünün incelenmesinde ve oluşturulmasında “değerler” üzerinde ilk duran ve bu konuda model geliştiren sosyologlardan biridir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 113) .

ABD’li sosyal psikolog T. Parsons, sistem yaklaşımında sosyal sistemlerin karmaşıklığını, işleyiş mekanizmasını ve alt sistemlerin üst sistemlere bağıllığı konusunu inceleyen ve kuram geliştiren değerli bir sosyologdur. Parsons’un modelinde dört fonksiyon vardır. Bunlar uyum (adaptation), amaca ulaşma (goal attainment), bütünleşme (integration) ve yasallık (legitimacy) adlarını taşımaktadır. Bu dört fonksiyonun İngilizce isimlerinden dolayı model “AGİL” adıyla da anılmaktadır (Eren,1998: 92) .



Şekil 4: Parsons Modelinde Kültürel Değerlerin Fonksiyonları

Kaynak: Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* . İstanbul: Beta Basım Yayım, s.93 .

Uyum ve amaca ulaşma kavramları nispeten açık ve anlaşılır fonksiyonlardır. Bir şeye başarılı bir biçimde uyum sağlamak için sosyal sistem çevresini tanımalı, çevrenin nasıl değiştiğini anlamalı ve buna göre gerekli uyumu göstermelidir. Amaca ulaşmak için sosyal sistem hem bu amaçları belirlemeli hem de bu amaçlara ulaşmak için belirli stratejileri oluşturmalıdır. T. Parsons’ın diğer iki fonksiyonu olan bütünleşme ve meşruluk kavramları biraz daha az açık olan fonksiyonlardır. **Bütünleşme** sosyal sistemin kendini oluşturan parçaları bir arada tutma ihtiyacından kaynaklanır. Sosyal sistemi oluşturan parçalar birbirleriyle ilişkili olmalı, birbiriyle olan bağıllıkları anlaşılmalı, organize olmalı ve bunları sağlayan koordineli faaliyetlerde bulunmalıdır. **Meşruluk** sosyal sistemin yaşadığı çevre içinde

devamlılığını sürdürme ihtiyacından doğar. Yani sosyal sistemin meşru olması demek, toplumun bütün olarak onu kabul etmesi ve uygun görmesi demektir (Özkalp ve Kirel, 1999: 151) .

2.2.6.2. Edgar Schein Modeli

E. Schein'e göre örgütsel kültürün üç ana işlevi vardır (Eren, 2004) :

a-Örgütün dış çevreye uyum sorunlarını çözme

- Örgütün açıkça ya da üstü kapalı olarak belirtilmiş değer ve fonksiyonların çevreye duyurulması ve bunların çevre tarafından anlaşılması,
- Ana hedeften türetilmiş amaçlar üzerinde fikir birliğine varılması,
- Hedeflere ulaşmada kullanılacak araçlar/yöntemler (örgüt yapısı, işgücü dağılımı, ödül sistemi, yetki sistemi vs.) üzerinde anlaşmaya varılması,
- Örgütün ya da grubun amaçlarını ölçmede kullanılacak başarı değerlendirme ölçütleri ve kontrol sistemleri üzerinde ortak bir karara varılması,
- Amaçlara ulaşılmadığı durumlarda düzeltici ve sapmayı önleyici çabalar hakkında bir anlaşmaya varılması.

b-Örgütün çevreyle bütünleşme(entegrasyon) sorunlarını çözme

- Ortak dil ve kavram birliği sağlanmalıdır.
- Örgüte üye olma standartlarının geliştirilmelidir.
- Örgütlerde hiyerarşik mevkilerin ve yetkilerin nasıl elde edileceği, terfi sisteminin ölçütlerinin neler olacağını belli olmalıdır.
- Örgütlerde bireyler arası ilişkiler, arkadaşlık ve sevgi bağları oluşturmalıdır.
- Hangi durumlarda ödül ve ceza verileceği belli olmalıdır.
- Örgütlerin açıklanamayan ve yorumlanamayan durumların endişe ve korkusunu ortadan kaldırmak için, grup üyelerince yorumlanabilecek ideolojik, manevî ya da dinsel değerlerinin oluşması gereklidir.

c- Çevresel belirsizlikleri azaltma, endişeleri giderme ve korkuları yenme

Örgütün çok önemli bir görevi, çevredeki belirsizliklere karşı bir filtre rolü oynaması, bu belirsizlikleri azaltması ya da en azından etkilerini hafifletmesidir (Eren, 2004: 144,145) .

2.2.6.3. Ralp H. Kilmann Modeli

Ralp H. Kilmann, örgüt kültürünün görevini her şeyi harekete geçiren sosyal bir enerji olarak tanımlar (Eren, 2004: 146) .

Ralp H. Kilmann'a göre çalışanların günlük yaptığı işlerde kültürün izleri rahatlıkla görülebilmektedir. Örgütteki haberleşme, karar alma, hiyerarşi gibi yapısal unsurların çalışanların iş görme arzularını ve verimliliklerini de etkilediği açıktır. Kilmann kültürleri iki sınıfa ayırmıştır. Bunlar: bürokratik ve yenilikçi kültürlerdir (Türk, 2007: 57) .

Bürokratik Kültürler: Eskiden işlevsel olan bürokratik kültürler, hiyerarşik yapıları olan, çalışanların yetki ve sorumluluklarının açıkça belirlendiği örgütlerdir. Bu kurumlar genelde belirli bir büyüklüğe ulaşmışlardır. Bu kültürleri değiştirmek çok zordur (Eren, 2004: 146) . Özellikle geçmişte pek çok işletmede hâkim olan, bugün de klâsik yaklaşımla yönetilen örgütlerdeki kültür biçimidir. Bu tür kültürlerde hiyerarşik yapılara bağlı kalınır, merkezî yönetim vardır. Çalışanlar yakından kontrol edilirler (Türk, 2007: 57,58) .

Yenilikçi Kültürler: Bu kültürün hâkim olduğu firmalarda kültürden beklenen temel görev, hızlı değişim ortamında ve küreselleşen Dünya'da ortama ve ihtiyaçlara uyum sağlayıcı olmasıdır. O halde durağan, oturmuş bürokratik kültür yerine dinamik ve koşullara göre değişim gerektiren bir anlayışın ürünü olan kültürden söz edilebilir. Bu kültürün liderleri de girişimci, değişimden hoşlanan, yenilikçi ve başarı hırslını rehber edinmiş olmalıdır (Eren, 1998: 96) .

2.2.6.4. L. Byars Modeli

Organizasyon kültürü konusunda çeşitli düşünürler tarafından bir takım sınıflamalar yapılmıştır. Bunlardan en ilginç olanı L. Byars tarafından geliştirilen örgütsel kültür ölçeği tekniğidir. Bu ölçek iki boyutludur. Boyutlardan biri katılımcılık niteliğinin belirlenmesine, ikincisi ise çevreye karşı gösterilen faaliyetlerin özelliğine ilişkindir (Eren, 2004: 150) .

Kurumlar ya katılımcı bir örgüt kültürüne ya da katılımcı olmayan merkezî otoritenin var olduğu bir örgüt kültürüne sahiptir. Katılımcı kültürlerde, herkesin fikrini rahatça söylediği, özgür, yaratıcı, bilgiye ve paylaşıma dayalı bir ortam vardır. Katılımcı olmayan kültürlerde ise, merkezî otorite işi plânlar, organize eder, karar verir, uygulatır ve kontrol eder (Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun, 2000: 26) . Katılımcı kültürler, iletişimde güçlü, hem işgörenlerin hem de müşterilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterliliktedir. Tepkisel işletmeler pasiftir, ancak çevreden gelen tehlikeler karşısında tepki gösterirler. Etkisel işletmeler ise işgörenler, müşteriler, tedarikçiler ve diğer çevresel unsurlarla aktif bir şekilde ilgilenir ve ilişki kurar (Eren, 2004: 150) .

Kurum kültürünü,

- Sistematik Kültür (katılımcı olmayan ve tepkisel),
- Etkileşen Kültür (katılımcı ve tepkisel),
- Girişimci Kültür (katılımcı olmayan ancak etkisel),
- Bütünleşik Kültür (katılımcı ve etkisel) olarak dört kategoride incelemek olasıdır (Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun, 2000: 26) .

İNSANLAR	<i>Katılımcı Olmayan</i>	Sistematik	Girişimci
	<i>Katılımcı</i>	Etkileşen	Bütünleşik
		<i>Tepkisel</i>	<i>Etkisel</i>
		FAALİYETLER	

Şekil 5: Byars Modeli Örgütsel Kültür Ölçeği

Kaynak: Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım, s.100 .

Bu sınıflamaya göre, IBM ve Apple Bilgisayar işletmeleri bütünleşik kültürün içinde yer alırken, Mcdonalds ise etkileşen kültür sınıfına dahil edilmektedir. Eğitim kuruluşları, banka ve sigorta şirketleri sistematik kültür içinde yer alırken, küçük patron kuruluşlar girişimci kültüre örnek oluştururlar (Vural, 2005: 92) .

2.2.6.5. Terence Deal ve Allan Kennedy Modeli

Terence Deal ve Allan Kennedy, çevrenin yalnızca örgüt yapısı üzerinde değil, aynı zamanda örgüt kültürü üzerinde de büyük etkisi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Türk, 2007: 52) .

Örneğin, dış çevre olağanüstü müşteri hizmetlerini zorunlu kılıyorsa, işletme kültürü, iyi müşteri hizmetlerini yüreklendirici biçimde olmalıdır. Yine eğer müşteri yüksek kaliteli mal ve hizmet arıyorsa, işletme için kültürel değerler, kalite kontrol ve toplam kalite yönetimi davranışlarını güçlendirecek biçimde oluşturulacaktır (Eren, 2004: 152) .

Araştırmacılar, çevre-kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak dört farklı tip kültür belirlemişlerdir. Söz konusu sınıflamada çevrenin belirsizliği ile herhangi bir kararın başarısına ilişkin çevreden geri bildirim alınma hızı başlıca kriterlerdir (Unutkan, 1995: 64) .

Çevre ve örgüt kültürü arasındaki ilişkileri oluşturdukları matris üzerinde açıklamaktadırlar. Ordinatta kurum faaliyetleriyle ilgili riskler “düşük ve yüksek” olarak taşınırken absiste seçilen stratejinin başarısı konusunda çevreden alınan geri bildirim hızı “yavaş ve hızlı” olarak taşınmaktadır. Yani değişkenlerden biri, stratejik kararlara ilişkin olarak çevresel belirsizlik derecesi, diğeri ise, kararın başarısı konusunda çevreden alınan geri bildirimin hızı ile ilgilidir (Vural, 1998: 84,85) .

Tablo 1: Terence Deal ve Allan Kennedy Modeli Dört Değişik Tip Kültür

	Hızlı	Yavaş
Yüksek Risk Kararları	<i>Sert erkek, maço kültür</i> yapı, kozmetik, film, reklam sektörleri	<i>Şirketin üzerine iddia kültürü</i> havacılık, uzay, araştırma, geliştirme, yenilik projeleri, sermaye yoğun projeler.
Düşük Risk Kararları	<i>Çok çalış/sert oyna kültürü</i> moda, pazarlama, tüketici ürünleri, elektronik sektörler	<i>Süreç kültürü</i> Hükümet, kamu hizmetleri, sigorta, finansal hizmetler.

Kaynak: Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (5.Baskı). İstanbul : Beta Basım Yayım, s.101 .

Görüldüğü gibi 4 tip kültür söz konusudur. Bunlar (Eren, 2004) :

Sert erkek, maço kültür: Çevresel belirsizliğin yüksek, alınan kararların riskli olduğu ve ayrıca çevreden gelen başarı ve başarısızlık haberlerinin (geri besleme) hızlı olduğu durumlarda ortaya çıkan kültürdür.

Şirketin üzerine iddia kültürü: Çevresel başarı riski yüksek ancak başarı için çevreden gelecek geri beslemenin yavaş olduğu kültür çeşididir.

Çok çalış/ sert oyna kültürü: Alınan kararların risk derecesi düşük olmasına rağmen çevreden alınan kararların yanlış ya da doğru oldukları, başarılı ya da başarısız oldukları konusundaki geri beslemeleri hızlıdır.

Süreç kültürü: Çevresel belirsizlik riski düşük olan kararlar için çevreden elde edilen geri beslemenin yavaş olduğu kurumların kültürüdür (Eren, 2004: 152-155) .

2.2.6.6. Raymond E. Miles ve Charles C. Snow Modeli

Örgütlerin uzun yıllardan beri sahip oldukları sistem, yapı ve değerler belirli gelenek ve alışkanlıklar edinmelerine yardımcı olmaktadır. Raymond E. Miles ve Charles C.

Snow örgütleri gelenek ve alışkanlıklarına göre sahip oldukları özellikleri itibariyle dört grupta toplanmaktadır. Bunlar: Koruyucu, Geliştirici, Analizci ve Tepki Verici Kültürdür (Vural, 2005: 93,94) .

Bu modele göre oluşan 4 tip kültür tipi ve özellikleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2: Kültür Tipi, Strateji ve Yöneticilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler

Kültür Tipi	Özellikleri	Strateji Oluşumu ve Niteliği	Yönetici ya da Lider Tipi
Koruyucu	*muhafazâkar *güvenli ve dar bir pazara yoğunlaşma, *mevcut faaliyetin etkinliğini iyileştirmeye önem verme.	*geçmişten geleceğe analize ve plânlamaya önem verme.	*güveni ve istikrarı ön plânda tutan, *riski sevmeyen.
Geliştirici	*yenilikçilik, *yeni fırsatlar arama, *yüksek risk stratejisini benimseme, *değişim ve belirsizlik yaratarak rakipleri zorlama.	*girişimci, gelişme ve büyüme.	*reformcu, *değişimci, *atılımcı, *risk alıcı.
Analizci	*kararlı ve dengeli olma, *yanında değişimi de birlikte yürütme.	*endüstri ve rakiple beraber büyüme, *faaliyeti uyarlama.	*temkinli, *rakibi izleyici, *risk alıcı.
Tepki verici	*rakiplerin değişim baskılarına etkili tepki gösterme, *krizleri önlemek için yapılan ayarlama ve düzeltme stratejileri.	*krizi atlatma, *faaliyeti uyarlama ve tasarruf.	*zorunlu hallerde risk alıcı.

Kaynak: Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım, s.157 .

Tablo 2’de görüldüğü gibi, dört kültür tipinin öne çıkan özelliklerine bakıldığında: koruyucu kültür tipinin muhafazakâr, geliştirici kültür tipinin yenilikçi, analizci kültür tipinin kararlı ve dengeli olma yanında değişimi de yürüttüğü, tepki verici kültür tipinde değişim baskıları sonucunda cevap verme yeteneğinden yoksun bir kültür tipine sahip olduğunu görüyoruz.

2.2.6.7. William G. Ouchi'nin “Z” Kültürü Modeli

William G. Ouchi'nin geliştirdiği modelde örgüt kültürü, çalışanlar soyut, belirsiz ve değişken koşullarla uğraşırken yaşadıkları deneyimler ve bunların miktarına bağlı olarak değişiklik gösterir. William G. Ouchi'ye göre kültürel öğeler, uzlaşma, iletişim ve koordinasyonu sağlayan bir işleve sahiptir (Türk, 2007: 49) .

William G. Ouchi'ye göre örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi ve çevreleriyle uyumlu olmaları için kültürel yapıya önem vermelidir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 112) .

Z teorisinin mucidi olan Japon Profesör William G. Ouchi,  rg t kültürünü üç ayrı grup işletme üzerinde çalışarak analiz etmiştir. Bunlardan birinci grup, Tipik Amerikan şirketlerdir, İkincisi Tipik Japon şirketleri, üçüncüsü ise, Z Tipi Amerikan şirketlerdir. William G. Ouchi'ye göre tipik Japon şirketlerinin ve Amerikan Z tipi şirketlerinin kültürel yapısı tipik Amerikan şirketlerinden çok daha başarılıdır (Özkalp ve Kirel, 1999: 145-155) .

Z Kuramına uygun örgütler, farklı bir kültürel özellik taşımaktadırlar. Yaşam boyu istihdam, iş güvencesi, örgütle özdeşleşme, karar verme sürecine katılma, iş birliği, grup çalışması, paylaşılan değerlerin olması, açık ve güçlü bir iletişim akımı gibi özellikleri vardır ( elik, 2002: 26) .

 zkalp ve Kirel (1999), üç tip örgütteki unsurları ř  şekilde belirtmişlerdir:

- İşgörenlere bağlılık (Commitment of emyloyees),
- Değerlendirme (Evaluation) ,
- Kariyer Gelişimi (Careers), Kontrol ya da Denetim (Contol),
- Karar verme (Decision Making),
- Sorumluluk,  alışanlara İlgi (Özkalp ve Kirel, 1999: 145-155) .

Tipik Amerikan Şirketleri, Japon Şirketleri, Z Tipi Amerikan Şirketlerinin örgüt özelliklerinin karşılaştırması Tablo 3'teki gibi belirtilebilir:

Tablo 3: William G. Ouchi Modeli

Kültürel Değerler	Japon Örgütlerinde Görünüm	Amerikan Z Tipi Örgütlerindeki Görünüm	Tipik Amerikan Örgütlerindeki Görünüm
İşgörenlere Bağlılık	Yaşam boyu istihdam	Uzun dönem istidam	Kısa dönem istihdam
Değerlendirme	Yavaş ve nicel	Yavaş ve nicel	Hızlı ve niteliksel
Kariyer Gelişimi	Çok geniş zamanlı	Orta genişlikte	Çok dar
Kontrol	Gizli ve informal	Gizli ve informal	Açık ve formal
Karar Verme	Gruba bağlı ve katılımcı	Gruba bağlı ve katılımcı	Bireysel sorumluluğa dayalı
Sorumluluk	Grup	Bireysel	Bireysel
Çalışanlara İlgi	Bütüncül ve geniş kapsamlı	Bütüncül ve geniş kapsamlı	İş ile sınırlı ve dar

Kaynak: Özkalp, E., ve Kırel Ç. (1999). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.156.

2.2.6.8. Tom Peters ve Robert Waterman'ın Mükemmellik Modeli

Bu yaklaşımın temelinde, personel, beceriler, ortak değerler ve yönetim biçimi gibi faktörlerin kullanımı yoluyla, insan unsurunda bir rekabet üstünlüğü kazanma yatmaktadır (Türk, 2007: 52) .

Tom Peters ve Robert Waterman ünlü kitapları olan “In Search of Excellence” (Mükemmellik Arayış) adlı eserlerinde William G. Quchi'den daha ayrıntılı ve açık bir biçimde örgüt kültürü ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tom Peters ve Robert Waterman Amerika'da başarılı olan şirketlerden seçtikleri örneklem üzerinde bu şirketlerin başarı nedenlerini araştırmışlardır. Bu iki araştırmacı analizleri

sırasında örgütü başarıya götüren temel kültürel değerleri sekiz faktöre bağlı olarak açıklamışlardır (Özkalp ve Kirel, 1998: 156) .

Kusursuz, yenilikçi şirketleri diğerlerinden ayıran en belirgin nitelikler (Türk, 2007; Özkalp ve Kirel, 1998) :

- 1.İşin üstesinden gelebilmek için uygulama ve kararları eyleme dönüştürmek (Bias for Action),
- 2.Müşteriye yakın olmak ve değer vermek (Stay Close to the Customer),
- 3.Özgür düşünme ve girişimciliği desteklemek (Autonomy and Entrepreneurship),
- 4.İnsan faktörünü en iyi şekilde kullanarak üretimi artırmak (Productivity Through People),
- 5.Yöneticilerin işin içinde olması (Hands-on Management),
- 6.En iyi yaptıkları işle ilgilenmek (Stick to Knitting),
- 7.Yalın biçim ve az sayıda, kaliteli yöneticiye sahip olmak (Simple Form,Lean Staf),
- 8.Hem gevşek hem de birbirine bağlı sıkı bir organizasyon (Simultaneously Loosely and Tightly Organized) (Türk, 2007: 50,51; Özkalp ve Kirel, 1998: 157,158) .

Bu sekiz ilkede belirtilen kavramları biraz açıklarsak:

Başarılı şirketler uzun inceleme ve analizlerden kaçınarak yeni fikirleri süratle geliştirmektedirler. Yönetim “bazı bilgileri elde et, hemen uygula daha sonra düzeltme yoluna gidersin, vakit kaybetme” tavrını yürütmektedir. Başarılı şirketlerin hemen hepsi tüketici güdümlüdür. Yine üretimde verimliliği artırmanın en etkili yollarından biri çalışanları güdülemektir. Onlara inisiyatif ve sorumluluk vererek kendi işlerini kendilerinin plânlaması sağlanmaktadır. Başarılı organizasyonlarda şirket yöneticileri karar alma ve plânlama sürecinde serbest bırakılarak, girişimleri desteklenmektedir. Başarılı şirketler, uzmanı olmadıkları, teknolojisini ve nasıl yürütüldüğünü bilmedikleri iş alanlarına girmemektedirler. Bir işletmenin başarısı esas iş alanını terk etmemesine bağlıdır. Başarılı şirketler, dizginleri elde tutmak ve kontrolü elden kaçırmamak için bazı hususlarda sıkı takip ve denetim uygulamaktadırlar. Öte yandan diğer bazı hususlarda daha gevşek bir takip ve denetim uygulanmaktadır (Eren, 2004: 163-166) .

2.2.7. Örgüt Kültürünün İlişkili Olduğu Kavramlar

2.2.7.1. Örgüt Kültürü-Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, örgütsel yaşama ilişkin şu durumları yansıtır:

- İnanma, güvenme ve güvenlik-duyguların durumu,
- Açıklık, açık kalplilik ve içtenlik- duygularının durumu,
- Yardımlaşma ve yardımseverlik duygularının durumu,
- Katılma ve katılma duygularının durumu,
- Doyum ve umut, beklenti düzeyleri ve duygularının durumu (Varol, 1989: 220) .

Örgüt iklimi, örgüt kültürünün yarattığı hava ya da ortam olarak açıklanabilir. Örgüt kültürü kavramı örgüt ikliminin ortaya çıkmasından ve zaman içinde yaygınlaşmasından çok daha sonra, 1980’lerde ortaya çıkmış ve zaman içinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Unutkan, 1995: 52) .

Örgüt iklimi, örgütün açık olarak gözlenebilen davranış ve tutumlarıyla ilgilenirken, örgüt kültürü örgütün daha gizli özellikleriyle ilgilenir. Demek ki örgüt kültürünün örgüt iklimiyle en çok ilgili olan düzeyi, örgütsel artifaktlarıdır (Balcı, 2002: 185) .

Örgüt iklimi, insanların örgüte ilişkin ortak algılamalarıdır, örgüt kültürü ise sadece insanların örgütleri konusunda ne hissettikleri değil aynı zamanda örgüte kimlik kazandıran varsayımlar, değerler ve inançları da kapsar. Örgüt iklimi bir bakıma çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür. Örgüt kültürü ise çalışanların inanç ve beklenti kalıplarıdır, bu beklentilerin ne olduğu ile ilgilidir (Dönmez, 2009: 51,52) .

Eğitim örgütleri için düşündüğümüzde, en genel anlamıyla okul iklimi, okulun genel atmosferi ya da okuldaki genel tutumdur, yani okulun diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan kişiliğidir. Okul iklimi psikolojik yönü ağır basan bir kavramdır. Okul kültürü, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli arasındaki ilişkileri temsil eden inançlar, değerler ve tutumları kapsar. Okul kültürü, iletişim

modellerini, uygun davranışlara ilişkin normlar, rol ilişkilerini, rol algılarını, etkileşim ve uyum gösterme örüntülerini, ödülleri ve yaptırımları da içeren birçok konuyu kapsar (Özer ve Dönmez, 2007: 305-307) .

İklim, okul yaşamının psikolojik yönü iken, kültür sembolik yönüdür. Öğretmenler, işe sadece psikolojik gereksinimlerinin sonucu olarak değil, aynı zamanda anlam oluşturunucular olarak tepkide bulunurlar. Buna göre okul kültürünün incelenmesi, olayların ve etkileşimlerin nasıl anlamlı olabileceğinin incelenmesidir. İklim, okuldaki bireylerarası yaşam hakkında düşünmeye yol açarken, kültür, okul yaşamını daha derinden etkilemektedir (Aydın, 2007: 266) .

2.2.7.2. Örgüt Kültürü-Örgüt Kimliği

Kimlik, işletmeyi tanımlayan, özgünlüğünü ifade eden ve diğer işletmelerden ayıran özelliklerin bütünüdür. Kurumun olmak istediği ve çevresinin olmasına imkân verdiği durumların karşılaştığı noktada bulunur (Erdem, 1996: 53) .

Örgüt kültürü, ortak değer ve normlardan meydana gelirken, örgüt kimliği, hâkim örgüt kültürünü göz önünde bulundurmak durumunda olan ve bilinçli bir şekilde oluşturulmuş strateji niteliği taşımaktadır. Oysa kültür bilinçsiz olarak da şekillenebilir (Unutkan, 1995: 54) .

Örgüt üyeleri, kendilerini örgüt kimliği ile tanımlamaları için örgütte homojen bir kültürün olması gerekir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 69) .

2.2.7.3.Örgüt Kültürü -Liderlik

Lider, grubunu koordine eden, işlerini plânlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı, belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Öyleyse yönetici de, örgütünü en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır. Liderlik büyük ölçüde bir etkileme sürecidir.

Örgütsel başarı, örgüt personelinin yönetici-lider tarafından etkilenecek gönüllü işbirliğine razı edilmesine dayanır (Kaya, 1996: 101-107) .

Örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değiştirilmesi, örgütün üst düzey yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla yakından ilgilidir. Örgütsel kültür, liderlik sürecine sembolik ya da kültürel liderlik olarak yeni bir boyut katmıştır. Liderler, örgütsel kültürü biçimlendirebilmeli, iletilen değerlerin ve inançların bir güç biçimi olduğuna dikkat etmelidirler. Bununla birlikte liderlerin olayları eleştirirken, gösterdikleri tepkiler ve kriz durumlarındaki algıları örgütsel kültürün oluşumunda önem taşır (Çelik, 2002: 48,49) . Kültürel liderlik, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş verir. Bu anlamda kültürel lider, örgütün değer ve normlarının içselleştirilmesi, astlarının bunlara uyması için çalışır (Erdoğan, 2003: 49) .

2.2.7.4. Örgüt Kültürü-İletişim

Bireylerin, grupların, örgütlerin, toplumların her biri kendine özgü bir iletişim yapısına sahiptir. Başarının ve etkili olmanın en önemli anahtarı etkili bir iletişim ortamı oluşturmaktan ve mesajı kaynaktan alıcıya en doğru ve anlaşılabilir şekilde kodlayarak iletmekten geçmektedir (Vural ve Coşkun, 2007: 52) .

İletişim sürecinin başarısı, insanların birbirini doğru biçimde algılamasına ve bu süreçte kullanılan sembollere ortak anlamlar yüklemelerine bağlıdır. Bir örgütte de özellikle semboller sistemi olarak kültür, önemli bir iletişim aracı olarak iş görmektedir (Şişman, 2007: 164) .

Örgütsel iletişim, örgüte yeni katılan üyelerin örgüt kültürüyle bütünleşmelerinde önemli bir araçtır. Örgütsel kültür, yeni üyelerin formal ve informal iletişimini sağlar. Formal iletişim, iş tanımları ve işe yöneltme toplantıları, informal iletişim ise hikâye ve dedikoduları kapsar. İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel öğeleri olan değerler, normlar, hikâyeler, tarih, gelenekler diğer bir deyişle örgütün psikolojik dünyası yorumlanabilir (Tutar, 2003: 263) .

2.2.8. Örgüt Kültürünün Ölçülmesi

Örgüt kültürünün ölçülmesinin gerekçelerinden biri, kültür gibi örgüt ya da örgüt içerisindeki bireyler ve gruplar üzerindeki etkisi olan bir olgunun anlaşılmasının taşıdığı önemdir. Kültür aynı örgüt içerisindeki benzer davranışların asıl kaynağıdır. Aynı zamanda yenilik ve değişimlerin yarattığı belirsizlik ve bu belirsizliklerin bireyler üzerindeki olumsuz etkisi olan gerginliğin azaltılmasında kültürün önemi büyüktür (Erkmen, 2000: 23) .

Yönetim uygulamalarının izleyeceği örgütsel stratejilerin başarısı, örgüt kültürünün dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bireyleri standart davranışlara yönlendirmek, örgütsel değişimlerin üyeler tarafından benimsenmesini sağlayarak kalıcı hale getirmek örgüt kültürünün tanınmasını ve bu kültürle ters düşmeyecek uygulamalara yönelmeyi gerektirir (Osmanlıoğlu, 2007: 30) .

Kültürün ölçümünde kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili olarak üzerinde çok tartışılan bir konu, kültürün nicel yöntemlerle araştırılıp araştırılamayacağı ve araştırmalarda istatistiksel tekniklerin kullanılıp kullanılamayacağıdır. Bazı bilim adamı ve araştırmacılar, nicel yöntemlerin kültürel araştırmalarda yeri olmadığını, kültürün nitel yöntemlerle araştırılmasının daha uygun olacağını ileri sürerken, bazıları da hem nicel hem de nitel yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Şişman, 2007: 118) .

Örgüt kültürünü ölçme ve anlamlı hale getirme oldukça önemli bir iştir. Örgüt kültürleri semboller, ideolojiler, inançlar, değerler, gelenekler, tören ve hikâyelerden oluştuklarına göre, bir kültürü tanımlamak ve belgelemek metodolojik açıdan karmaşıktır. Kültürün incelenmesini mümkün kılacak pek çok ögesi vardır. Araştırmacılar, kendi ilgilerine göre kültürü oluşturan bu öğelerden bazılarını (davranış biçimi, iklim, normlar, değerler ve varsayımlar gibi) seçme eğilimindedirler. Örgüt kültürü ile ilgili olan ölçeklerden her biri, örgüt kültürünü belirli boyutlar çerçevesinde tanımlamakta ve böylece çok geniş anlam ve içeriğe

sahip olan bu kavramın sınırlarını bu boyutlar yardımıyla çizilmektedir. Ölçeklerin büyük bir kısmı likert tipi ölçek olup, bir kısmı da ifadelerin örgüte uygunluğuna göre yüzde biçiminde değerlendirilmesi şeklindedir (Erkmen, 2000: 28-31) .

2.2.9. Örgüt Kültürü Yönetimi

Örgütsel kültür, ulusal kültürden çok farklıdır. Bunun nedeni, örgütsel kültür, yalnızca normal olarak bir örgütün üyesi olma sürecinde yani geçici, ulusal kültürün ise ulusun üyesi olması nedeniyle kalıcı olmasıdır. Bu nedenle örgütsel kültür yönetilebilir (Seymen, 2005: 15) .

Örgüt kültürünün değiştirilebilir ve yönetilebilir özelliği örgütsel bir başarı yakalamak isteyen kişi ve kuruluşlar için önemli bir konudur. Örgütsel yapıya sahip olan her kuruluş, hangi biçim altında olursa olsun, bu konuyu göz ardı etmemelidir. Örgütlerin başarısı, yöneticilerin var olan örgüt kültürünü anlamalarına ve örgüt kültürünü uygulamalarına bağlıdır. Çalışanlar da örgüt kültürünü yönetmeli ve yürütmelidir (Erol, 2006: 124) .

Örgüt kültürünün bilinçli olarak oluşturulması, korunması ve gerekli durumlarda değiştirilmesi zorunluluğu “örgüt kültürü yönetimini” güncel hale getirmektedir. Örgüt kültürünün bilinçli olarak şekillendirilmesi ya da etkilenmesine yönelik faaliyetler doğal olarak örgütün stratejik ve operasyonel amaçları doğrultusundadır. Örgüt tarafından ulaşılmaya çalışılan bu amaçlar güçlü bir örgüt kültürünün varlığı hâlinde daha kolay ulaşılır hale gelecektir. Bu bakımdan örgüt kültürü yönetiminde amaç her şeyden önce, örgütün stratejik ve operasyonel amaçlarına daha etkin ve daha verimli biçimde ulaşmasını sağlamaktır. Örgüt üyeleri tarafından benimsenen değer, norm ve inançlarla örgütün ulaşmak istediği amaçlar doğrultusunda gerçekleştireceği faaliyetler sırasında ihtiyaç duyulacak norm ve inançlar arasında uygunluk sağlanmalıdır (Unutkan, 1995: 97,98) .

İyi idareciler, mevcut olan güçlü kültürü güçlendirebilir, onlar olmadığı durumlarda işleyen esnek bir kültür inşa ederler (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1997: 276) .

2.3. OKUL KÜLTÜRÜ

2.3.1. Örgüt Olarak Okul

Okul, öğrencilere önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) plânlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüttür (Başaran, 2006: 139) .

Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığıyla eğitmek istediği öğrencilere programlı ve sistematik olarak bilgi beceri aktarımının gerçekleştiği kamu gözetimi altında işleyen bir sistemdir (Ünal ve Ada, 2001: 67) .

Okullar eğitim hizmeti üretmek amacıyla kuruldu. Bu kurumlar toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kişilerin yeteneklerini geliştirmeye çalışır (Elmacıoğlu, 2009: 81) . Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre okulun amacı ve görevi, Atatürk ilke ve devrimlerine, lâik, demokratik, sosyal hukuk devletinin ilkelerine uygun ve öğrencinin eğitim gereksinmesini karşılayan bir öğretim yapmaktır (Başaran, 2006: 141) .

2.3.2. Okul Örgütünün Özellikleri

Okul örgütünün özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Ünal ve Ada, 2001) :

- Okulun en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur.
- Okulda çeşitli değerler bulunur. Okulun görevi bu değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir.
- Okul özel bir çevredir. Öğrencide oluşturulması istenen davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesini sağlayacak programlar geliştirerek kontrollü bir çevre oluşturmuştur.
- Okul, çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyebilen bir örgüttür.

- Okul kültür değişmesi sağlayan örgütlerin başında gelir. Öğrencilere kültür değerlerini öğreten ve toplumun kültürel yapısında değişiklik yaratan bir örgüttür.
- Okulun kendine özgü bir kültürü ve kişiliği vardır.
- Okul bürokratik bir örgüttür (Ünal ve Ada, 2001: 69,70) .

2.3.3. Okul Kültürü Nedir?

Çoğu zaman bir okuldan bahsedildiğinde, okulun binası, müfredatı, personeli ya da atletik takımlarından söz edilir. Oysaki okul denildiği zaman, yazılı olmayan normlar ve beklentilerden oluşan kendine özgü karakteri, başka bir ifadeyle kültürü akla gelmelidir (Selvi, 2007: 38) .

Okul kültürü, T.E. Deal ve K.D. Peterson'un tanımı ile: “*okulun tarihi, oluşturulan değerler, inançlar ve görenekler*” dir (Renchler, 1992: 3) .

F. Erickson okul kültürünü şu şekilde tanımlamıştır: “*Okul kültürü, örgüte kimliğini veren ve o örgütün üyelerinden beklenen davranışları belirten ortak fikirler, varsayımlar, değerler ve inançların bütünüdür*” (Erickson, 1987).

Erdem ve İşbaşı'na göre “*Okul kültürü, paylaşılan değerler, inançlar, ortak bir misyon, kahramanlar, âdetler, gelenekler ve bir tarihten oluşur, üyelerin davranışlarını ve verimliliğini etkiler, okulun veliler ve toplum karşısındaki imajını belirler*”(Erdem ve İşbaşı, 2001: 36) .

Her okulu diğerlerinden farklı yapan kendine özgü bir kişiliği ve kültürü vardır. Bu özellik okuldaki öğrenciler ve görevlilerce yaratılır. Okulların kendilerine özgü törenleri, toplantıları, özel haftaları, yıllık özel şenlikleri, şarkıları, simgeleri, şakaları bu kültürün birer parçasını oluşturur (Ada ve Ünal, 2001: 70) .

Okul kültürü, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri, zamanla

okulda, o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortak davranış oluşmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2002: 187) .

Okul kültürünü belirleyen faktörler şu şekilde sıralanabilir (Özdemir,2006):

- Okulun yaşı,
- Okulun tarihî gelişim süreci,
- Okulun amacı ve hedefleri,
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre,
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri,
- Kırsal ve kentsel alanlar,
- Okulun tesisleri,
- Okulda kullanılan teknoloji,
- Okul ve sınıf büyüklüğü,
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri,
- Velilerin beklentileri,
- Eğitim sisteminin merkezîyetçi olup olmaması,
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması,
- Eğitim sisteminin yapısı (Özdemir, 2006: 414,415) .

Okulları birbirinden farklı kılan kültürel özelliklere ilişkin yapılan araştırmalar, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığını belirlemiştir. Rutter ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan bir araştırmada, okulun kültürel yapısını belirleyen öğeler olarak, okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki tutum ve davranışları, ödül ve ceza sistemi, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrenci sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısı olduğu ileri sürülmüştür (Aydınlı, 2008: 33) .

2.3.4. Okul Kültürünün Oluşturulması

Her okulun kendine özgü bir sembolik dünyası vardır. Bu dünyanın dıştan algılanması mümkün değildir. Bu dünyanın içine girildiğinde yönetici,  ğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen sembollerle örülü bir dünyayla karşılaşılır ( elik, 2002: 6) .

Okul kültürü, zaman içinde oluşur. Henüz yeni bir okulda güçlü bir okul kültüründen söz edilemez. Okulun tarihi geçmişi, aynı zamanda okul kültürünün beslendiği bir kaynaktır. Her örgütün olduğu gibi okullarında geçmişine ilişkin söylence arşivleri vardır. Özellikle okul içinde yer alan kıdemli öğretmenler ve çalışanlar, okulun geçmiş yıllarına ait bazı olayların anlatılmasında, yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlenir. Okul  alışanlarının uzun süreli birlikteliği, okul içinde alt kültürlerin gelişmemesi, üyeler arası iletişim ve etkileşim gücü okul kültürünün oluşum sürecinde önemli etkenlerdir (şişman ve Turan, 2004: 137,138) .

Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz. Stratejik okul kültürü belirlendikten sonra, bu kültürün okul personeline benimsetilmesi sağlanmalıdır. Örgütsel değer, norm ve inançlar çerçevesinde bilinçli olarak sembolik davranışların oluşturulması şeklinde tanımlanan sembolik yönetim, yöneticilere güçlü bir örgüt kültürü oluşturma konusunda yardımcı olur ( elik, 2002: 6,68) .

Bir okulun her yıl düzenlediği mezuniyet töreni, pilav günü ve yarışma programları örgütsel kültür kuramına göre basit bir etkinlik değildir. Bu tür etkinlikler daha güçlü bir okulu kültürünün oluşmasını sağlar ( elik, 2002: 35) .

2.3.5. Okullarda Kültürün Rolü

Örgüt kültürünün tek başına tüm sorunları yok eden sihirli bir değnek olduğunu söylemek son derece yanlıştır. Örgüt kültürünün kurumları başarıya ulaştırması için öncelikle örgüt stratejilerinin kültür ile uyumunun sağlanmış olması gerekmektedir. Örgüt  yelerinin çeşitli örgütsel süreçlere katılımını ve örgüte bağlanmasını sağlamış kültürler aynı zamanda güçlü kültürler olarak adlandırılmaktadır (Murat ve A ıkgo , 2007: 2) .

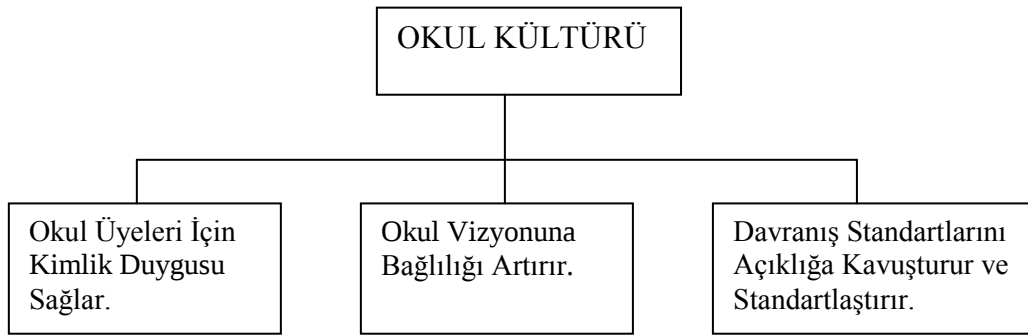
Eğitim kurumlarındaki kalitenin artmasında örgütsel kültürün önemi tartışılmazdır ( l  m, 1996: 193) . Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişmeler önerilse de okulda olumlu bir kültür oluşturulmadık a okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Ayık ve Ada, 2009: 430) .

T.E. Deal ve K.D. Peterson(1999), okul kültürünün, öğretmenlerin öğretmenler odasında ne konuştuğundan, derste hangi anlatım tekniğini  nemседiklerine, meslekî gelişime yönelik tutumları, okullarındaki bütün öğrencilerin öğrenmelerinin önemine ilişkin düşüncelerine kadar okuldaki pek çok şeyi etkilediği üzerinde durarak, güçlü, olumlu ve kolektif bir kültürün okul üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görüşü ile okul kültürünün işlevlerini şöyle belirtmiştir:

- Okuldaki etkililik ve verimliliği artırma ( ğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin performansı gibi),
- Okulda daha iyi bir iletişim ortamı oluşturma ve problem çözmeye yönelik ortak yaşantılar sağlayacak kolektif uygulamalar geliştirme,
- Başarılı ve sürekli değişim girişimlerini destekleme, değişime açık olma,
- Öğrenci,  ğretmen, yönetici ve diğer personelin okula yönelik sorumluluk, bağlılık ve kimlik geliştirmelerini destekleme,

- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin enerjisini, canlılığını ve motivasyonunu yükseltme,
- Okul içerisindeki günlük uygulamalarda neyin değerli ve önemli olduğuna odaklanmayı sağlama (T.E. Deal ve K.D. Peterson, 1999; aktaran: Gizir, 2008: 186,187).

Şimşek (2005), “Okul Kültürünün Temel İşlevlerini” şekil 6’daki gibi açıklamaktadır:



Şekil 6: Okul Kültürünün Temel İşlevleri

Kaynak: Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.25 .

Stephen W. Stolp (1996)’a göre, güçlü gelenekleri törenleri, ritüelleri ve sembolleri içeren ve derinden algılanan okul kültürü, öğrenci başarı ve motivasyonu ile öğretmenlerin verimlilik ve tatminlerini olumlu yönde etkilemektedir (Erdem ve İşbaşı, 2001: 36) .

2.3.6.Okul Yöneticisi ve Okul Kültürü

Eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar (Kaya, 1986: 94) .

Asıl görevi örgütün yaşamasını sağlamak olan yöneticilerin kendine özgü bir değer sistemi vardır. Okul yönetiminin özellikleri, kendine özgü bir değer sisteminin bulunmasını gerektirmektedir (Gürsel, 2003: 1,2) . Okul müdürleri, okulu yöneten kişi olduklarından, sahip oldukları tutum ve değerler de okulun vizyon ve politikalarına yansır. Bu durum, eğitim işgörenlerini ister istemez etkiler. Hatta bunlardan bazıları örgüt üyelerine geçer (Şimşek, 2005: 14) . Erçetin’in ilköğretim okul yöneticilerinin değerleri ile ilgili yaptığı araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin kişisel değerlerinin Türk toplumunun egemen değerlerinin yansıttığı sonucuna ulaşmıştır (Erçetin, 2000: 41) .

Okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul yöneticisi, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır (Çelik, 2002: 67) .

Okul kültürünün oluşturulması ve korunmasında en büyük sorumluluk okulun yöneticisine aittir. Okul yöneticisi bu görevini yerine getirebilmesi için öncelikle kültürü oluşturan faktörler konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Daha sonra da bulunduğu okulu bu kültürel faktörler bakımından analiz ederek, doğru bir biçimde tanımlayabilmelidir. Bunlar olmadıkça okulun amaçlarına katkıda bulunacak bir okul kültürü geliştirmek olanaksızdır (Gümüşeli, 2006: 8) .

Yönetici bürosunda oturmakla olumlu bir okul kültürü yaratamaz. Okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda “görülebilir” olması, yenilikleri başlatması, olumlu girişimlere destek vermesi olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlaması gerekir. Yöneticinin beklentilerini öğrenci ve öğretmenlere ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer işlerini ve zorunluluklarını öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması, okulda olumlu bir kültürün gelişmesine katkı getirmektedir (Swyer, 1986; aktaran: Balcı, 2002: 188) .

Okul yöneticisi, okulunda bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Bu kalite kültürünün, bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun performans

düzeyini artırıcı yönde düzenlenmelidir. Okulun performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa, bu öğelerin etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Hâтта, performans artırımını sağlayabilmek için, okulun kültürel yapısı ve değerleri de değiştirilmelidir (Cemaloğlu, 2002) .

Okul müdürleri, okul kültürünü oluştururken önce kültürü, kültürün tarihini öğrenmeli, ikinci olarak kültürü oluşturan temel değerleri belirlemeli, sonra olumlu kültür unsurlarını kullanarak olumsuz kültür unsurlarını azaltmaya çalışmalıdır. Okul müdürleri, personel arasında güven verici, farklı kişilikleri dikkate alıcı, iletişimde saygılı, yeni gelişmeler doğrultusunda uygulamalarını geliştirmeye gönüllü olmalıdır (Özdemir, 2006: 429) .

Taymaz (2003) , okul kültüründe müdürün rollerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Okul felsefesi ve değerlerin oluşmasına katkıda bulunma,
- Bir yönetici olarak temel değerleri kabul ve temsil etme,
- Değerleri paylaşma ve okul içinde fikir birliği oluşturma,
- Okul kültüründen yararlanarak örgütsel sosyalleşmeyi sağlama,
- Belirgin âdetler, yaygın olarak paylaşılan inançları belirleme,
- Gelenekleri okul kültürüyle kaynaştırma ve yenileşmeyi sağlama,
- Özerklik, yenilik ve gelenek arasında gereken dengeyi kurma,
- Okul kültürü ile etkililik ve verimlilik arasındaki ilişkiden yararlanma,
- Kültürel etkinlik ve törenler düzenleme, katılımı gerçekleştirme,
- Örgütte yazılı olan ve olmayan kurallara uyulmasını sağlama (Taymaz, 2003: 80) .

2.3.7. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması

Okul, açık sistem yaklaşımı açısından çevresiyle etkileşen, onunla alış-veriş ilişkileri olan bir örgüt olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla okul, söz konusu çevreden bağımsız olarak ele alınmaz ve çözümlenemez. Okul çevresi, yakın ve uzak çevre olarak iki kategoride ele alınırsa, okulun yakın çevresini aileler, öğrenci velileri

oluşturmaktadır. Uzak çevre olarak da okulun etkileşim içinde olduğu siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel çevreden söz edilebilir (Şişman ve Turan, 2004: 110) .

Okul kültürünün çevreye tanıtılmasında kullanılabilecek yolları şöyle sıralayabiliriz (Çelik, 2002):

Geleneksel Törenler Düzenleme: Her yıl geleneksel olarak değişik törenler düzenlenebilir. Okulun kuruluş yıldönümünü kutlama, mezuniyet pırlavı ve töreni, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler ve öğrenci velileriyle öğretmenlerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir.

Kültürel, Sportif Etkinlikler Düzenleme: Şiir, tiyatro, sergi gibi kültürel etkinlikler, sportif yarışmalar olabilir. Bu yarışmalarda başarılı olan okullar kendilerini çevreye daha iyi tanıtırlar.

Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama: Okulun tarihini, fizikî yapısını ve mevcut olanaklarını içeren bir broşür hazırlamalıdır. Bu broşürler, okulu çevreye tanıtmak açısından son derece önemlidir.

Yerel Kitle İletişim Araçlarından Yararlanma: Yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak, okul kültürünü çevreye tanıtılabilir (Çelik, 2002: 69,70) .

Okul kültürünün çevreye tanıtılması ile ilgili bu belirtilen yolların dışında, günümüzdeki en etkili iletişim araçlarından biri olan internet yolu ile okul kültürünü çevreye tanıtılabilir. Artık resmî ve özel okulların çok büyük bir kısmının internet sitesi bulunmaktadır. Bu internet siteleri yoluyla çok geniş kitlelere, okulun misyon ve vizyonu, kadrosu, okulun fizikî imkânları, etkinlikleri, başarıları gibi pek çok özelliklerinin tanıtılması mümkündür.

2.3.8. Okul Kültürünün Değişmesi

Kültür değişir ve değişme, uyum yoluyla gerçekleşir. Doğal şartlar kültürel özellikleri belirleyecek kadar etkili ya da güçlü değildir ama kültürler, zaman boyutu içinde, doğal çevreye uyum gösterir. Kültürler, difüzyon, ödünç alma, taklit etme

yoluyla komşularına da benzerler, ayrıca kültürel sistemi oluşturan bireylerin biyolojik ve psikolojik istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde uyum gösterirler. Koşullar değiştikçe, geleneksel çözüm yollarının sağladığı tatmin oranı da azalır ve değişir. Yeni ihtiyaçlar ortaya çıkar ve bunlar bilinç düzeyine yükselir (Güvenç, 1974: 105,106) .

Örgütleri değiştirmeye iten nedenler, zamana ve zemine göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenlerden bazıları şöyledir:

- Çevresel baskılar,
- Örgütteki iletişim kopukluğu,
- Örgütsel krizler ve çatışmalar,
- Örgütsel performansın düşüklüğü,
- Örgüt kültüründeki değişiklikler,
- Değişen yasa ve düzenlemeler,
- Teknolojik gelişmeler (Töremen, 2002: 190) .

Yenileşme ve gelişme sürecindeki örgütlerin bünyelerindeki kültürlerini, gelişme ve yenileşmeye paralel olarak değiştirmeye ihtiyaçları vardır. Bir konumdan başka bir konuma geçiş diyebileceğimiz bir süreçte, eğitim sistemi, yönetim tarzı ve felsefesi, sosyal yapı, çalışanların tutumları, tahminleri ve beklentileri de değişimden etkilenecektir. Örgüt içinde kökleşmiş ve alışkanlık hâline gelmiş ilkeler, değerler, temel görüşler değişime uğrayacaktır (Güçlü,2004: 158) .

Değişen dünyada meydana gelen farklılaşmalar evrendeki bütün sistemleri ve alt sistemleri olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Eğitim örgütleri de bu sistemlerden biridir. Dolayısıyla eğitim örgütleri de, yenileşme ve değişimden etkilenmektedir (İnandı, 2000: 224) .

Töremen (2002), eğitim örgütlerinde örgütsel değişimin nedenleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda, okullardaki değişimde en az önemli üç etken, okullardaki kriz ve çatışma, okul içi iletişim bozukluğu ve çevresel baskılar olduğu görülmektedir. Değişen yasa ve düzenlemeler, okul kültüründe ortaya çıkan değişimler, okul

performansının düşüklüğü, değişime neden olması açısından önemli görülmüştür. En etkili etken olarak ise teknolojik gelişmeler olduğu belirtilmiştir (Töremen, 2002: 200,201) .

Okul yöneticisinin değişmesi, okul kültürünün değişmesini etkileyen önemli bir faktördür. Bunun yanında okulun örgüt felsefesinin değişmesi, yeni değer ve normların geliştirilmesi, yeni strateji ve politikaların belirlenmesi de okul kültürünü değiştirmeye zorlayan diğer faktörlerdir (Çelik, 2002: 71) .

2.4. OKUL KÜLTÜRÜ VE BAŞARI

2.4.1. Okul Başarısı

Başarı, insan hayatında her zaman karşılaşılan ve zor tanımlanan bir kavramdır. Ölçülmesi ve karşılaştırmalar yapılabilmesi için başarı kavramının amacına göre tanımlanması gerekmektedir. Başarı, herhangi bir şeyin üstesinden gelmek, bir kimseye verilen görevin etkin bir biçimde yürütülmesi ve tamamlanmasıdır (İlgar, 1996: 95) .

İnsanın başarılı olma çabasındaki temel amaç, mutlu olabilmektir. İnsanın yeterince mutlu olabilmesi için hayatın her alanında başarılı olması gerekir. Hayatın değişik alanları birbirinden bağımsız düşünülemez. Bunlar arasında bağımlı-bağımsız bir ilişki vardır. Okul bu alanların önemli bir halkasını teşkil eder. Okul başarısını öğrenci, okul ve aile üçgeninde almak gerekir, okul başarısı ancak bu unsurlar birbirini desteklerse arzu edilen ölçüde olur (Elmacıoğlu, 2009: 63) .

Okulda verilen plânlı eğitim sonucu meydana gelmesi beklenen öğrenmenin değerlendirmesine dayanan başarıya “Okul Başarısı” adı verilmektedir. Okul başarısını etkilen etmenlerin neler olduğu ve bunlardan hangisine öncelik verilmesi gerektiği konusu uzun yıllardan beri tartışılmaktadır (Hakbilen, 1984: 9,10) .

2.4.2. Öğrenci Başarısı

Okul yönetiminde en önemli unsur, okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu öğrencilerdir. Öğrencinin kaydolduğu okula uyumu ile başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır (Taymaz, 2003: 129) .

Bir eğitim programının başarıyla uygulanmasının ve yönetilmesinin göstergesi, öğrencilerin öğrenmedeki başarılarının derecesidir. Bu derece, aynı anda yönetmen, öğretmen, uzman ve öğretimle ilgili olan herkesin başarısını gösterir (Başaran, 2006: 366) .

Okullarda başarısızlık çoğu kere gelebilecek tepkiler ve baskılar nedeniyle gizlenebiliyor. Öğrenci başarısızlığı bir şekilde atlatma, başarıya dönüştürme yolları arıyor çoğu kere de bunlar çözüm olmuyor (Durmuş, 2007: 129) .

Başarısızlık çok çeşitli nedenlere bağlıdır. Bunlar iki grupta toplanabilir (Tezcan, 1997) :

1.Bireysel Nedenler(Kalıtsal nedenler, bireysel özellikler),

2.Toplumsal Nedenler:

- Aileden kaynaklanan nedenler,
- Okulun niteliğinden doğan nedenler,
- Ekonomik olanakların yetersizliğinden doğan nedenler (Tezcan, 1997: 228) .

Okuldan kaynaklanan başarısızlık nedenlerine baktığımızda, öğretmen, okul yönetimi, ders programları, öğretim yöntemleri bu konuda rol oynar. Öğretimin bireysel yöntemlere dayanılarak yapılmaması, başarısızlığın bir yönüdür. Her çocuğa aynı biçimde öğretim yapmayı gerektiren bir program öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alamaz. Ezberciliğe yol açan müfredat programları da başarısızlığa yol açar (Tezcan, 1997: 230) . Ayrıca sınıfların kalabalık olması, eğitim araç-gereçlerinin eksikliği, okul programının yüklülüğü öğrenci başarısızlığını artırır (Başaran, 2006: 366) .

Öğrencinin okul başarısına ulaşabilmesinin temel şartı sınavlarda başarılı olmasıdır. Eğitim sistemlerinde sınavların çok önemli bir yeri vardır. Türk eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan iki tip sınav bulunuyor. Bunlardan birincisi, klâsik sınavlar, ikincisi ise test tipi sınavlardır (Elmacıoğlu, 2009: 72) . Testlerde başarı, öğrencinin geniş bir düzlem içinde değerlendirme, yorumlama ve çıkarsamada bulunma yeterliğine sahip olmasını ve konuları ezberlemekten öte, kavramlaştırıp kendisince özümseyerek öğrenmesini öngörmektedir (Uluğ, 1996: 145) .

Eğitimde ölçmeye başvurulmasının nedeni, gerçekleştirilmesi beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmiş olup olmadığının ve bunların gerçekleşme derecelerinin gerçeğe uygun biçimde ortaya konmasına çalışılmaktadır. Buradan elde edilen verilere dayanılarak öğrenmedeki eksiklik ve güçlükler belirlenmekte, bunlar zamanında alınan önlemlerle giderilerek öğrenmedeki etkililik ve verim en üst düzeylere çıkarılmaktadır (Özçelik, 1998: 25) . Sınavın amacı, öğrenme edimleri önceden belirlenmiş başarı sınırını aşan öğrencileri bir sonraki öğrenim görevine geçirmek, başarı sınırının altında kalanlara ise aynı öğrenim görevindeki eksiklikleri tamamlatmaktır. Araştırmalara göre, okullarda yapılan sınavların güvenilirliği, geçerliği ve nesnelliği düşüktür (Başaran, 2006: 363) .

SBS, İlköğretimin 6, 7 ve 8. Sınıflarında öğrencinin derslerden o yılın müfredatında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüldüğü MEB tarafından her yıl uygulanan merkezî bir sınavdır. 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıftan SBS puanı ve yıl sonu başarı puanından elde edilen sınıf puanı (SP) esas alınarak hesaplanır. Sınıf puanı, o yılın seviye belirleme sınavı puanının % 70'i ve yıl sonu başarı puanının %25'i esas alınarak elde edilen puandır. Ortaöğretime yerleştirme puanı(OYP), 6'ncı sınıfın sınıf puanının (SP6) % 25'i, 7'nci sınıfın sınıf puanının (SP7) % 35'i ve 8'inci sınıfın sınıf puanının (SP8) % 40'ı toplanarak elde edilen puandır (MEB, 2010: 15,16) .

SBS Sınavı ile ölçülen başarının okuldaki sınavlardan daha geçerli ve güvenilir olduğu düşünülürse, 3 yılın SBS sınavı ortalamalarıyla oluşan OYP puanlarının öğrenci başarısının bir göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenin ve yöneticilerin, öğrencinin başarısını düşüren okul içi ve okul dışı tüm etkenleri sıfıra indirmesi olanaksızdır, ama en azından, okul içi etkenleri en alt düzeye indirmek görevleridir (Başaran, 2006: 396) .

2.4.2.1. Okul Müdürü ve Öğrenci Başarısı

Eğitimin en etkili icra organı okul müdürüdür. Nitelikli okul müdürlerinin eğitim adına yapabilecekleri çok şey vardır. Etkili ve başarılı bir okulda okul yöneticisi, eğitim-öğretim etkinliklerinin lideridir.

Tezcan (1997)'a göre müdürlerin öğrenci başarısı ile doğrudan bir ilişkisi yoktur. Fakat öğretmenlerin moralini etkileyerek öğrenci başarısında etkili olabilir (Tezcan, 1997: 212) .

Literatürde etkili okul yöneticisinin etkililik ölçütlerinden biri olarak öğrenci başarısının kullanıldığı görülmektedir.

Okulda müdür, öğrenci başarısı konusunda olabildiğince yüksek beklentilere sahip olmalı ve herkesin üst düzeyde başarılı olabileceğine inanmalıdır. Okulda gerekli öğrenme koşullarının sağlanması için gereken yüksek düzeyde performans gösterilirse, öğrencilerin de büyük çoğunluğu başarıya ulaşacaktır. Böyle olunca da okulda öğrenci açısından başarısızlık, bir sürpriz olarak görülebilecektir (Karslı, 2006: 272) .

2.4.2.2. Öğretmen ve Öğrenci Başarısı

Dünyamızda toplumları geliştirme görevi öğretmenlere verilmiştir. Ülkemizin gelişmesi de ancak kaliteli öğretmenlerin sayısının artmasıyla mümkün olabilir (Elmacıoğlu, 2009: 85) .

Ünal ve Ada (2001), etkili öğretmeni şu şekilde tanımlamışlardır: “*öğrencilerde öğrenme- öğretme etkinlikleriyle oluşturulması plânlanan, yaşantıları gerçekleştirebilecek şekilde, kendisinde var olan bilgi, beceri, eğitim teknolojilerini, yöntem ve teknikleri öğretim etkinlikleri sırasında kullanarak öğrencinin en iyi öğrenmesini sağlayan kişidir*” (Ünal ve Ada, 2001: 51) .

Eğitim çıktıları üzerinde büyük etkileri olan öğretmenlerin bireysel çabaları özellikle, öğrencinin kendisine duyarlılığının ve özgüveninin gelişmesi, motivasyonu ve öğrenme tercihleri konularında derin etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yarattığının farkında olmaları gerekir (Bazzi, 1999, aktaran: Erdem ve İşbaşı, 2001: 37) .

Öğretmenin öğrenciyi olumlu etkileyeceği ve başarısını artırabileceği bazı durumları şu şekilde belirtebiliriz:

- *Alanında uzman olmalıdır.* Öğretmenlerden genellikle beklenen, konu alanında uzman olması, bilimsel gelişmeleri takip ederek kendini geliştirmesidir (Yapıcı, 2005: 38) .
- *Öğrenciyi sevmelidir.* Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini sevmelerini, insan olarak değer vermelerini beklemektedirler. Toplumdaki birçok bireysel gözlem, öğrencilerin sevdikleri öğretmenlerin derslerine çalıştıklarını, öğrenme merakını koruduklarını, sevmedikleri öğretmenin dersine çalışmadığı, öğrenme motivasyonunu ve merak duygusunu yitirdiklerini

göstermektedir. Öğretmenin taşıdığı nitelikler öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini etkilemektedir (Yapıcı, 2005: 38) .

- *Öğrenciyle iyi bir iletişim kurulmalıdır.* Yapılan araştırmalar, başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle iyi bir iletişim kurduklarını, başarısız öğrencilerin ise öğretmenleriyle iyi bir iletişim kuramadıklarını ortaya koymaktadır (Elmacıoğlu, 2009: 90) .
- *Öğrencinin kendini ve yeteneklerini tanımasına yardımcı olmalıdır.* Öğrencinin kendini ve yeteneklerini tanıması ile öğrenme başarısı birbirine bağlı bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1979: 71) .
- *Her öğrenciden çalışma ve başarı beklediğini belirtmelidir.* Öğretmen beklentileri, öğrenci başarısını etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur (Başar,1997; aktaran: Gençtürk, 2001: 14) .
- *Öğrenciye özgüven duygusu aşılanmalıdır.* Öğrencinin kendine olan güveni başarısını etkilemektedir. Öğretmen her öğrencinin başarılı olabilmesi için uygun koşullar yaratmalı, başarabileceğini söylemeli, girişim özgürlüğü vermeli, yakın ve destekleyici davranmalı, güven-başarı ilişkisi kurulmalıdır (Başar,1997; aktaran: Gençtürk, 2001: 14) .
- *Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsemiş olmalıdır.* Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsemiş olması, öğrencinin başarısını etkileyen bir unsurdur. Öğretmen merkezli bir eğitimde öğrenci edilgendir. Edilgenlik ilk anda öğrenci için rahatlık gibi algılanırsa da bir süre sonra öğrencinin sıkılmasına sebep olur. Sıkıntı insan beynini en olumsuz şekilde etkileyerek öğrenme ve kavramayı en aza indirir (Durmuş, 2007: 121). Öğrenci merkezli eğitimde, eğitim programında yer alan hedef davranışlar, öğretmenlerin ya da eğitimi yönetenlerin isteklerine göre değil, öğrenenlerin eğitim gereksinimlerini doyumaya yöneliktir (Başaran, 2006: 334) .

- *Dersi cazip tutmalı, öğrencinin ilgi ve dikkatini uyanık tutmalıdır.*
- *Okulu sevdirmelidir (Tezcan,1997: 231) .*

2.4.3. Başarılı Okullarda Kültür

Başarı kültürünün yaygın olduğu örgütlerde, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön plânda tutulur. Bireysel sorumluluğa önem verilmekte ve problemler uygun bir şekilde çözümlenmektedir. İşlerini başarı ile yapan üyeleri destekleyen örgütleri anlatmaktadır (Koşar, 2008: 43) .

Başarılı okul konusundaki yeni araştırmalar profesyonel öğrenme toplumlarındaki ortak özellikleri ortaya koymuştur. Bu tür okul kültürlerinde işgören, öğrenci ve yöneticiler, öğrenmeye değer verirler, müfredatı ve öğretimi geliştirmek için çalışırlar ve öğrenciler üzerinde yoğunlaşırlar. Profesyonel öğrenme birlikleri olan okullarda, okul kültürü ortak bir dile, başarıyla ilgili toplumsal hikâyelere, kaliteli işgören gelişmesi için yaygın fırsatlara, gelişmeyi, beraber çalışmayı ve öğrenmeyi destekleyen geleneklere sahiptirler (T.E. Deal ve K.D.Peterson,1990; aktaran: Çelikten,2003: 455) .

Okul kültürü ile ilgilenen yazarlar başarılı okulların çoğunda aynı tip kültür yapısı hâkim olduğunu belirtmektedirler “yüksek beklentiler, güçlü ve açık eğitim projeleri, yöneticilerin güçlü liderliği” (Deblois ve Corriveau, 1994: 3) .

Bir okulda başarı için her şeyden önce, akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan ve işbirlikçi ilişkilerin oluşmasını ön plânda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 2002: 13-14) .

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Örgüt kültürlerinin araştırılmasında temel alınacak kültürel öğeler, çözümlemelerde kullanılabilecek kültürel boyutlar ya da değişkenler, araştırmalarda kullanılacak yöntemler, teknikler gibi çeşitli konular ve bu konulara ilişkin çeşitli sorunlar, yakın geçmişte konuyla ilgili bazı kuramsal çalışmalarda ve araştırmalara dayalı olarak yapılan yayınlarda, bazı üniversitelerce düzenlenen çeşitli toplantılarda, örgüt ve yönetimle ilgili bazı süreli yayınların özel sayılarında tartışılmış, bunlardan her biri alana birer görüş açısı sunmuşlardır (Şişman, 2007: 116) .

ABD’de devlet okullarında araştırma yapan D. Cohen, T.E. Deal, J.P. Meyer ve W.R.Scott gibi araştırmacılar da kültürel öğelerin ve bu öğelerin özellikle sembollerin okul başarısında temel rol oynadığını, davranış ve algılarda önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Harward Üniversitesi gibi bir kurumun başarı nedenlerinin hiç araştırılmadığına dikkati çeken T.E. Deal buradaki başarı ve uyumun uzunca bir geçmişten beslenen örgüt kültürü ile oluştuğunu belirtmiş, bunun tersi olarak yeni kurulmuş bir okulda ortak değer, norm, sembol gibi öğelerden oluşan ortak bir kültür oluşturmadıkça beklenen örgütsel başarının da sağlanamayacağını ileri sürmüştür (Şişman,1994: 35) .

Deblois ve Corriveau (1994) yaptıkları bir araştırmayla okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını incelediler. Araştırmada güçlü okul kültürü olan okullarda başarısızlık ve devamsızlıkların daha az olduğu görülmüştür.

ABD’de ilk etkili okul araştırmaları okulların öğrenciler üzerinde önemsiz, küçük etkileri olduğunu göstermişti. İngiliz okul etkililiği araştırmaları da bireysel olarak okullar arası farklılığın sadece öğrencilerin akademik ve sosyal özgeçmişleri tarafından kararlaştırılmadığını, öğrencilerin kalitesine ilişkin ölçülemeyen farklılıkların da okullar arası farklılığa neden olduğunu göstermek üzere yapılmıştır (Balcı, 2002: 48) .

Jerome S.Bruner ve Bobbie J. Greenee (2000) öğrenci başarısıyla okul kültürünü araştıran bir araştırmasında, J.S. Bruner iyi ve ihtiyaca dayalı çalışma kültürü geliştirmiş okulların, öğrencilerin değişen isteklerine daha iyi karşılık verebildikleri ve daha yüksek derecede başarı sağladığı tespit edildi. Okulların başarı durumu, devlet tarafından yapılan okuma, yazma ve matematik sınavlarında aldıkları derecelere göre belirlendi. J.S. Bruner düşük başarılı okulların bürokratik kültürler içerisinde sınırlandığını, her adımda üst kurumların onayını bekledikleri, kurallara uygunluğun denetlendiği görüldü (Narsap, 2006: 93) .

Öğrenci başarısı ile anahtar okul değişkenlerinden biri olarak yönetici davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmalardan biri G. Roger (1980) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısı yükselen okulda okul yöneticisi, (1) Düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamakta, (2) Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte, (3) Personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta, (4) Okulda disiplini etkin şekilde sürdürmekte ve (5) Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir. Araştırma göstermiştir ki etkili yönetici öğrenci ilişkilerinden zevk almakta, okulu herkesin öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır (Balcı, 2002: 122) .

B.Gezer (2005), *Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini* araştırmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşüne göre, öğrenci başarısını sağlamada okulların yeterli olmadığı, öğretmen niteliklerinin okul başarısını etkilediği görüşüne öğretmenlerin katılıyorum, öğrencilerin ise kısmen katılıyorum şeklinde görüşlerinin olduğu, okulda öğrenci başarısını olumlu etkileyen bir ortamın var olduğu ile ilgili öğrenciler kısmen, öğretmenler ise katılıyorum derecesinde benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

M. Şişman (1994), *Eskişehir İl Merkezî İlkokullarında Örgüt Kültürünü belirlemeye yönelik* bir araştırma yapmıştır. Sayıltılar ve örgütsel uygulamalar ile ilgili ilkokullarda var olan durumu ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre ilkokullarda var olan kültürün gelişme ve uzlaşmadan yana bir kültür olma özelliği olduğu, çevreyi

etkileme ve değiştirme konusunda fazla etkili olmadığı, yönetici ve öğretmenlerin meslekî yönden gelişme ve ilerleme isteği içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre okulun başarılı olması için genelde herkesin üzerine düşen görevi yaptığı, öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olduğu, grup içinde kaynaşma dostluk ve güven bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırma modeli, araştırmada kullanılan evren ve örneklem, verilerin toplanması için yapılan çalışmalar ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2005: 77) .

Araştırmanın veri toplama aracı olan anketle toplanan sayısal verilerin çözümlenmesinde ise karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Başarılı ve başarısız okulların sahip oldukları örgüt kültürleri tespit edilerek, öğrenci başarısı ile okul kültürü arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın amacına uygun olarak İstanbul ili çalışma evreni alınmış ve bu evren içerisinde İstanbul ilinde Avrupa yakasında bulunan Arnavutköy, Bayrampaşa, Beşiktaş, Fatih ve Sultangazi ilçeleri ve Anadolu yakasında bulunan Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde yer alan, 2009-2010 eğitim öğretim yılında eğitim öğretim etkinliklerini sürdürmekte olan resmî ilköğretim okullarda görev yapan 148 öğretmen ve 20 yöneticiye uygulanmıştır.

Uygulama yapılan okulların seçiminde 2009 yılı Ortaöğretime Yerleştirme Puanları sıralamaları dikkate alınmıştır. Okul başarısı ölçütü olarak, 2009 yılı OYP ortalamaları ölçüt kabul edilmiştir. İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü'nden bilgi edinme başvurusu yolu ile elde edilen OYP başarı ortalamalarına dayalı okul sıralamasına göre puan ortalaması en yüksek olan 5 devlet okulu ve en düşük olan 5 devlet okulu belirlenmiş ve toplam 10 okul örneklem kabul edilmiştir.

Özel okullar sahip oldukları farklı koşullar nedeni ile araştırma için uygun görülmemiştir. Öğrenci başarısını etkileyen toplumsal etkenlerden, ekonomik etkenlerin etkisinin azaltılması bakımından sadece devlet okullarında araştırma yapılmıştır. Öğrenci sayısı 20'nin altında olan okullar örneklem grubuna alınmamıştır. Buna göre öğrenci başarısı yüksek ve düşük olan resmî ilköğretim okullarında örgüt kültürü ölçeği uygulanarak bu okulların sahip oldukları örgüt kültürü tespit edilmeye ve karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın uygulandığı OYP Ortalaması yüksek ve düşük olan okulların bulundukları ilçeler, öğrenci sayıları, OYP puanları Tablo 4 ve Tablo 5'te belirtilmiştir. Araştırmada etik bulunmadığı için okul isimleri tabloda verilmemiş okullar kodlanmıştır.

Tablo 4: 2009 Yılı OYP Ortalaması En Yüksek Olan İlk 5 Resmî İlköğretim Okulu

İlçe	Okul Kodu	Öğrenci Sayısı	OYP Puanı
Bayrampaşa	1.	57	395,209
Maltepe	2.	56	393,038
Kadıköy	3.	85	388,815
Kadıköy	4.	47	387,854
Beşiktaş	5.	131	387,337

Tablo 5: 2009 Yılı OYP Ortalaması En Düşük Olan Son 5 Resmî İlköğretim Okulu

İlçe	Okul Kodu	Öğrenci Sayısı	OYP Puanı
Fatih	1.	68	266,354
Arnavutköy	2.	32	265,074
Başakşehir	3.	26	258,575
Sultangazi	4.	83	257,878
Beyoğlu	5.	26	252,722

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 2009 yılı ortaöğretime yerleştirme puanlarına göre OYP puanı yüksek ve düşük olan okullar Ek 3'te gösterilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda tüm okulların listesi verilmemiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada başarılı ve başarısız okullardaki örgüt kültürlerinin tespiti için Mehmet Şişman (1994) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin paylaştıkları temel sayıltıları ölçmeye yönelik anket maddelerine yer verilmiştir.

Bu bölümde toplam 35 madde yer almıştır. Maddelerin düzenlenmesinde, likert tipi ölçek temel alınmış, değerlendirmeler için de “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru beşli derecelendirme yapılmıştır.

Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin doğru kabul ettikleri inançlarla (sayıltılar) ilgili tercihleri ölçülmek istenmiştir. Bu sayıltılarla ilgili olarak insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili olarak sekiz, insan eylemlerinin doğası kapsamında olan iş ve çalışmayla ilgili dokuz, insan doğasıyla ilgili altı, gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar ilgili altı, insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir

kurumun başarılı olabilmesi için neler olması gerektiğiyle ilgili olarak da altı önerme sunulmuştur.

İkinci bölümde, örgüt kültürünün mevcut durumunu yansıtabilecek örgütsel uygulamalara ilişkin başlıca değişkenler belirlenmiştir.

Bu bölümde örgüt kültürünün mevcut durumunu yansıtabilecek örgütsel uygulamalarla ilgili olarak toplam 25 madde yer almıştır. Maddelerin düzenlenmesinde, likert tipi ölçek temel alınmış, değerlendirmeler için de “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneğine doğru beşli derecelendirme yapılmıştır.

Burada yer alan maddeler, ödül, hoşgörü, değişme, özerklik, uyum, dostluk, güven, sorumluluk alma, örgütsel destek ve yardım, amaç birliği, yarışma, işbirliği, yardımlaşma, karara katılma, risk üstlenme, çevreyle ilişkiler, yüksek başarı beklentisi gibi özellikleri kapsamaktadır.

Veri Toplama Aracının Geçerlilik Çalışmasında, ilk aşamada ilgili literatürden hareketle veri toplama aracı olan ankette yer alabilecek cümlelerle ilgili 82 cümleden oluşan bir soru havuzu hazırlanmış, içerik ve ifade yönünden değerlendirilmesi için bu maddeler, ilgili okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan bir gruba sunulmuş, uzman görüşü alınmış, bazı sorular çıkarılmış, bazıları da ifade yönünden değiştirilmiştir.

İkinci aşamada araç, araştırma alanını oluşturan okullar dışında bir grup öğretmene uygulanmış, bu uygulama sonuçlarına göre bazı maddeler çıkarılmış, bazılarında ifade yönünden değişiklik yapılmıştır.

Üçüncü aşamada, son biçimi verilen ve birinci bölümde 35, ikinci bölümde 25 madde olmak üzere toplam 60 maddenin yer aldığı araç, ilkökul öğretmenlerinden oluşan ve lisans düzeyinde eğitim gören 35 kişilik bir gruba 15 gün arayla iki kez uygulanmış. İlk uygulamada Cronbach alfa katsayısı .97, ikinci bölüm için de .96

olarak hesaplanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı da birinci bölüm için $r = .97$, ikinci bölüm için $r = .90$ olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama sonucunda anket geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Ankette yer alan değişkenlerin gruplandırılmasında faktör analizi yapılmış. Faktör analizi sonucunda örgütsel kültürün öğelerinden paylaşılan temel sayıtlarla ilgili olarak 6 temel faktör belirlenmiştir. Bu faktörler araştırmacı tarafından adlandırılmıştır. Bunlar: “İş-Görev”, “İnsan”, “İnsan İlişkileri”, “Otorite Gereksinimi”, “Sosyal Gerçek”, “Çevreyle İlişkiler” faktörleridir. Örgütsel kültürü ölçme aracının ikinci bölümünde yapılan faktör analizi sonucunda 6 temel faktör belirlenmiştir. Bu faktörler araştırmacı tarafından adlandırılmıştır. Bunlar: “İşbirliği-Güven”, “Özerklik-Hoşgörü”, “Yarışma”, “Amaçta Birlik”, “Sonuca Yönelme” ve “Ödüllendirme-Risk Alma” faktörleridir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Arnavutköy, Bayrampaşa, Başakşehir, Beşiktaş, Beyoğlu, Fatih ve Sultangazi ilçeleri ve Anadolu yakasında bulunan Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde yer alan, 2009-2010 eğitim öğretim yılında eğitim öğretim etkinliklerini sürdürmekte olan 10 resmî ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere okullara gidilerek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır ve 168 anket yönetici ve öğretmenlerce cevaplanarak araştırmacıya iletilmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Öğretmen ve yöneticilere uygulanan “Örgüt Kültürü” ölçeğinden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (ünvan, cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, okuldaki hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam ve alt

boyut puanları için $\bar{x}$, ss, SH değerleri saptanmıştır. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların ünvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların meslekî hizmet süresi ve okuldaki meslekî hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*,

Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların öğrenci başarısı yüksek ve düşük kabul edilen okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız grup t testi*, uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS for Windows ver:13.0 programında çözümlenmiş, manidarlıklar en düşük .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin demografik dağılımına ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Ünvan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ünvan	f	%	Geç %	Yığ %
Okul Müdürü	10	6,0	6,0	6,0
Müdür Yardımcısı	10	6,0	6,0	11,9
Öğretmen	148	88,1	88,1	100,0
Toplam	168	100,0	100,0	

Tablo 6’ da görüldüğü üzere örneklem grubunun 10’u (%6) okul müdürü, 10’u (%6) müdür yardımcısı, 148’i (%88,1) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	Geç %	Yığ %
Kadın	96	57,1	57,1	57,1
Erkek	72	42,9	42,9	100,0
Toplam	168	100,0	100,0	

Tablo 7 ‘de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 96’sı (%57,1) kadın, 72’si (%42,9) erkektir.

Tablo 8: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	Geç %	Yığılma %
20-30 yaş	65	38,7	38,7	38,7
31-40 yaş	30	17,9	17,9	56,5
41-50 yaş	42	25,0	25,0	81,5
50 yaş ve üzeri	31	18,5	18,5	100,0
Toplam	168	100,0	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin yaşlarına bakıldığında 65’i (%38,7) 20-30 yaş aralığında, 30’u (%17,9) 31-40 yaş aralığında, 42’si (%25) 41-50 yaş aralığında ve 31’i (%18,5) 50 yaş üzeri aralığında bulunmaktadır.

Tablo 9: Mezun Oldukları Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet	f	%	Geç %	Yığılma %
Yüksekokul	37	22,0	22,0	22,0
Fakülte	119	70,8	70,8	92,9
Yüksek lisans	12	7,1	7,1	100,0
Toplam	168	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere örneklem grubundaki öğretmenlerin 37’si (%22) yüksekokul, 119’u (%70,8) fakülte, 12’si (%7,1) yüksek lisans mezunudur. Örneklem grubunda doktora yapan öğretmen ya da yönetici bulunmamaktadır. Örneklem grubunun çoğunluğu fakülte mezunudur.

**Tablo 10: Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İçin
Frekans ve Yüzde Değerleri**

Okul Hizmeti	f	%	Geç %	Yığılma %
1 yıldan az	38	22,6	22,6	22,6
1- 5 yıl	80	47,6	47,6	70,2
6- 10 yıl	32	19,0	19,0	89,3
11 yıl ve üzeri	18	10,7	10,7	100,0
Toplam	168	100,0	100,0	

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmen ve yöneticilerden 38’i (%22,6) 1 yıldan az, 80 ‘i (%47,6) 1-5 yıl arası, 32’si (%19) 6- 10 yıl arası, 18’i (%10,7) 11 yıl ve üstü okulunda çalışmaktadır. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun okullardaki hizmet süreleri 1- 5 yıl arasındadır.

**Tablo 11: Meslekteki Hizmet Süresi Değişkeni İçin
Frekans ve Yüzde Değerleri**

Meslekî Hizmeti	f	%	Geç %	Yığılma %
1 yıldan az	14	8,3	8,3	8,3
1- 5 yıl	42	25,0	25,0	33,3
6- 10 yıl	18	10,7	10,7	44,0
11- 15 yıl	22	13,1	13,1	57,1
16 yıl ve üstü	72	42,9	42,9	100,0
Toplam	168	100,0	100,0	

Tablo 11’de görüldüğü üzere örneklem grubunun 14’ü (%8,3) 1 yıldan az, 42’si (%25) 1-5 yıl arası, 18’i (%10,7) 6-10 yıl arası, 22’si (%13,1) 11-15 yıl arası, 72’si (%42,9) 16 yıl ve üstü süredir hizmette bulunmaktadır.

4.2. Temel Sayıtlar ve Örgütsel Uygulamalar İçin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 12. Temel Sayıtlar Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

Temel Sayıtlar Ölçeği	N	$\bar{x}$	ss
İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşılarak çözümlenebilir.	168	4,17	0,966
İnsanlar, kendi bildiğine göre hareket etmemeli, çevresindekilere uymalıdır.	168	3,55	1,014
İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı, herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.	168	3,21	1,152
Öğretmenler, veliler üzerinde etkili olabilir onları yönlendirebilir.	168	3,99	0,851
İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.	168	4,51	0,797
Bir grubun vereceği kararlar, bireysel kararlardan daha iyidir.	168	3,72	1,014
Aileler, çocuklarının kendi bildiklerine (bağımsız) göre hareket etmelerine izin vermemelidir.	168	2,97	1,041
Aileler, çocuklarını, sınıfın, okulun en başarılı öğrencisi olmaya teşvik etmelidir.	168	3,17	1,143
İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir.	168	2,62	1,020
İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.	168	4,29	0,878
İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.	168	3,99	1,032
İdeal iş, insanın mesleğinde yükselmesine elverişli olmalıdır.	168	3,96	0,969
İdeal iş, insanın kendine ve ailesine zaman ayırabilmesine elverişli olmalıdır.	168	4,16	0,918
İdeal iş, çok para kazanmaya elverişli olmalıdır.	168	3,21	1,055
İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.	168	4,11	0,815
İdeal iş, insana yüksek statü sağlamalıdır.	168	3,30	1,008
İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.	168	3,62	1,142
Genelde insanlar, çalışmaktan pek hoşlanmazlar.	168	3,00	1,061
Genelde insanlar, pek sorumluluk almak istemezler.	168	2,81	1,009
Genelde insanlar, kontrol edilmedikleri zaman görevlerini gereği gibi yapmazlar.	168	2,76	1,058
Genelde insanlar, başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler.	168	3,22	0,769
Genelde insanlar yaratılış itibarıyla iyi ve güvenilir varlıklardır.	168	3,18	0,995
Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.	168	3,43	1,000
Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplanmalı ve tartışmalar yapılmalıdır.	168	4,30	0,663
Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.	168	4,29	0,695

Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.	168	3,95	0,857
Okulda doğru kararlar verebilmek için yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.	168	3,57	0,838
Okulda doğru kararlar verebilmek için, üst yöneticilerin görüşlerine başvurulmalıdır.	168	3,59	0,871
Okulda doğru kararlar verebilmek için, geçmişteki uygulama ve alışkanlıklara bakılmalıdır.	168	3,30	0,977
Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında işle ilgili konularda sürekli bir yarış olmalıdır.	168	3,13	1,047
Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında iyi bir yardımlaşma işbirliği olmalıdır.	168	4,27	0,838
Bir kurumun başarılı olabilmesi için, herkes görevinde başarılı olmalıdır.	168	4,17	0,748
Bir kurumun başarılı olabilmesi için, işinde başarılı olanlar olamayanlara yardım etmelidir.	168	3,94	0,867
Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında sıkı bir dostluk ve güven olmalıdır.	168	4,26	0,789
Bir kurumun başarılı olabilmesi için, yöneticiyle personel arasında sürekli bir görüş alışverişi olmalıdır.	168	4,43	0,763

Temel sayıtlar ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin **“İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir”** ifadesi olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra en düşük ortalamaya sahip olan ifade ise **“İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir ”** ifadesidir.

Tablo 13. Örgütsel Uygulamalar Ölçeği için Tanımlayıcı İstatistikler

Örgütsel Uygulamalar Ölçeği	N	$\bar{x}$	ss
Başarılı olan öğretmenler maddî ya da manevî olarak ödüllendirilir.	168	2,71	1,234
Öğretmenlerin görevle ilgili yapabileceği hatalar hoşgörü ile karşılanır.	168	3,01	0,935
Programla ilgili yenilik ve değişimler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.	168	3,47	1,032
Okulda her öğretmen görevini sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.	168	3,13	1,086
Okula yeni gelen öğretmen kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.	168	3,84	0,864
Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.	168	3,64	0,968
Öğretmenlerin meslekî gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.	168	3,58	1,058

Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.	168	3,63	0,977
Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmaz.	168	3,49	1,038
Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verir.	168	3,02	1,108
Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.	168	3,38	0,953
Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.	168	3,30	1,053
Meslekî konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.	168	3,09	1,115
Öğretmenlerin göreviyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımını sağlar.	168	3,65	1,044
Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.	168	3,51	1,044
Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.	168	3,66	0,895
Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.	168	3,01	1,100
Öğretmenler, okulla ilgili düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.	168	3,59	0,981
Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.	168	3,80	0,988
Okulda öğretimden çok öğrencilerin eğitime ve beceri edinimine önem verilir.	168	2,68	1,034
Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.	168	3,97	0,858
Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.	168	3,61	0,929
Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.	168	1,98	0,892
Görevle ilgili belirsiz (yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler riski göze alarak kendileri karar verebilirler.	168	3,06	0,927
Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.	168	3,99	0,889

Örgütsel uygulamalar ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında her bir ifadenin ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna karşılık en yüksek ortalamaya **“Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler”** ifadesi, en düşük ortalamaya ise **“Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler”** ifadesi sahiptir.

Tablo 14: Temel Sayıtlar Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	Shx
İş-Görev	168	30,52	4,829	,373
İnsan	168	9,43	2,616	,202
İnsan İlişkileri	168	33,60	4,341	,335
Otorite	168	18,93	3,044	,235
Gereksinimi	168	26,94	2,882	,222
Sosyal Gerçek	168	6,76	1,742	,134
Çevreyle İlişkiler	168			

Tablo 14’te görüldüğü üzere temel sayıtlar ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ortalama “İnsan İlişkileri” boyutuna aittir. Buna göre öğretmen ve yöneticiler insan ilişkilerinin doğası ile ilgili önermelere en çok katılmaktadırlar. En düşük ortalama ise “Çevreyle ilişkiler” boyutudur. Çevreyle ilişkilerin doğası ile ilgili önermelere ise en az katılmaktadırlar.

Tablo 15: Örgütsel Uygulamalar Ölçeğinin Alt Boyutlarını Tanımlayıcı İstatistikler

	N	$\bar{x}$	ss	Shx
İşbirliği-Güven	168	35,60	6,595	,509
Özerklik-Hoşgörü	168	9,13	1,874	,145
Yarışma	168	5,92	1,702	,131
Amaçta Birlik	168	25,94	4,444	,343
Sonuca Yönelme	168	6,62	1,422	,110
Ödüllendirme- Risk alma	168	5,77	1,722	,133

Tablo 15’de görüldüğü üzere Örgütsel Uygulamalar Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ortalama “İşbirliği-Güven” boyutuna aittir. En düşük ortalama ise “Ödüllendirme-Risk Alma” boyutudur. Buna göre öğretmen ve yöneticiler okullarındaki örgütsel uygulamalarda en çok işbirliği ve güvenin hâkim olduğunu, en az ise öğretmenlerin ödüllendirildiği ve risk alabildiklerini düşünmektedirler.

4.3. Temel Sayıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 16: İş-Görev Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	t Testi		
						t	Sd	p
İş-Görev	Kadın	96	30,82	5,062	,517	,945	166	,346
	Erkek	72	30,11	4,502	,531			

Tablo 16’da görüldüğü gibi temel sayıtlar ölçeği “iş-görev” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,945$; $p> ,05$) . Okul kültürünün temel öğelerinden biri olan insan eylemlerinin doğası kapsamında olan iş ve çalışmayla ilgili sayıtları içeren bu alt faktöre göre cinsiyet değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bakımdan cinsiyete göre farklılaşmanın olmaması erkekler ve kadınların işle ilgili ortak bir varsayıma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 17: İnsan Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İnsan	Kadın	96	9,49	2,813	,287	,314	166	,754
	Erkek	72	9,36	2,346	,276			

Tablo 17’de görüldüğü gibi “insan” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,314$; $p>,05$). İnsan alt boyutu, örgüt kültürünün temel öğelerinden biri olan insan doğası ile ilgili sayıltıları içermektedir. Bu bakımdan cinsiyete göre farklılaşmanın olmaması erkekler ve kadınların işle ilgili ortak bir varsayıma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 18: İnsan İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İnsan İlişkileri	Kadın	96	33,52	4,350	,444	,256	166	,798
	Erkek	72	33,69	4,356	,513			

Tablo 18’de görüldüğü gibi “insan ilişkileri” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,256$; $p>,05$). Buna göre insan ilişkilerinin doğasına ilişkin sayıltıları içeren insan ilişkileri alt boyutu cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 19: Otorite Gereksinimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Otorite Gereksinimi	Kadın	96	18,81	3,031	,309			
	Erkek	72	19,08	3,075	,362	,570	166	,570

Tablo 19’da görüldüğü gibi “otorite gereksinimi” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,570$; $p>,05$) . Otorite gereksinimi alt boyutunun özünde otorite kavramı bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre otorite gereksinimi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 20: Sosyal Gerçek Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sosyal Gerçek	Kadın	96	27,03	2,785	,284			
	Erkek	72	26,82	3,023	,356	,470	166	,639

Tablo 20’de görüldüğü gibi “sosyal gerçek” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,470$; $p>,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin sosyal gerçek ile ilgili sayıltıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen ve yöneticiler, işbirliği, grup kararları, kendini geliştirmesi için insanlara fırsatlar verilmesi gerektiği gibi grubun kabul ettiği sosyal gerçekler bakımından cinsiyet değişkenine göre benzer varsayımlara sahiptirler.

Tablo 21: Çevreyle İlişkiler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Çevreyle İlişkiler	Kadın	96	6,85	1,667	,170	,843	166	,400
	Erkek	72	6,63	1,842	,217			

Tablo 21’de görüldüğü gibi “çevreyle ilişkiler” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,843$; $p>,05$) . Çevreyle ilişkiler alt boyutu temelde insan-çevre doğasına ilişkin sayıltıları içermektedir. Çevreye boyun eğmek ve edilgen bir tutum içerisinde olmak ya da çevreyi etkilemek, yönlendirmek gibi konularda öğretmen ve yöneticiler benzer varsayımlara sahiptirler.

4.4. Örgütsel Uygulamaların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 22: İşbirliği- Güven Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İşbirliği- Güven	Kadın	96	34,98	7,229	,738			
	Erkek	72	36,42	5,586	,658	-1,402	166	,163

Tablo 22’de görüldüğü gibi “işbirliği-güven” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,402$; $p>,05$) . İnsancıl-destekleyici olma, başarıyı ve kendini gerçekleştirmeyi destekleme, bütünleştirici olma gibi unsurları içeren işbirliği-güven alt boyutu, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 23: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Özerklik-Hoşgörü	Kadın	96	8,89	1,886	,192	-1,929	166	,055
	Erkek	72	9,44	1,822	,215			

Tablo 23’de görüldüğü gibi “özerklik-hoşgörü” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,939$; $p> ,05$) . Okuldaki örgütsel uygulamalara ilişkin, gevşek ya da sıkı bir kontrolün olması ile ilgili olan bu alt boyut, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 24: Yarışma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yarışma	Kadın	96	5,75	1,686	,172	-1,524	166	,130
	Erkek	72	6,15	1,709	,201			

Tablo 24’de görüldüğü gibi “yarışma” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,524$; $p> ,05$) . Örgütsel uygulamalarla ilgili yarışma alt boyutu, kültürün yarışmaya dayalı olma özelliğini içermektedir. Bu alt boyutta cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 25: Amaçta Birlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Amaçta Birlik	Kadın	96	26,11	4,706	,480			
	Erkek	72	25,71	4,089	,482	,585	166	,559

Tablo 25’de görüldüğü gibi “amaçta birlik” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,585$; $p>,05$) . Buna göre öğretmen ve yöneticilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda amaçta birlik alt boyutu cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 26: Sonuca Yönelme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sonuca Yönelme	Kadın	96	6,61	1,482	,151			
	Erkek	72	6,63	1,347	,159	-,047	166	,963

Tablo 26’da görüldüğü gibi “sonuca yönelme” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,047$; $p>,05$) . Sonuca yönelme alt boyutu cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 27: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ödüllendirme - Risk alma	Kadın	96	5,52	1,735	,177	-2,224	166	,027
	Erkek	72	6,11	1,658	,195			

Tablo 27’de görüldüğü gibi “ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,224$; $p< ,05$) . Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğretmen ve yöneticilerin, bayanlara göre okullarda öğretmenlerin ödüllendirilmesine yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca belirsiz konularda riski göze alabilmede bayanlara göre daha yüksek ortalamalarla yanıt vermişlerdir.

4.5. Ünvan Değişkenine Göre Temel Sayıltı Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 28: Ünvan Değişkenine Göre İş-Görev Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
İş-Görev	Yönetici	20	95,53	1910,50			
	Öğretmen	148	83,01	12285,50	1259,500	-1,083	,279
	Toplam	168					

Tablo 28’de görüldüğü gibi “iş-görev” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,083$; $p > ,05$) . İşin yükselmeye elverişli olması, para kazanmaya elverişli olması, yüksek statü sağlaması, iyi fiziksel koşullarının olması gibi insan eylemlerinin doğası kapsamında iş ve çalışma ile ilgili sayıltılar yönetici ve öğretmen grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 29: Ünvan Değişkenine Göre İnsan Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
İnsan	Yönetici	20	87,80	1756,00			
	Öğretmen	148	84,05	12440,00	1414,000	-,326	,744
	Toplam	168					

Tablo 29’da görüldüğü gibi “insan” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,326$; $p > ,05$) . Örneklem grubundaki öğretmen ve yöneticilerin insan doğasına ilişkin sayıltıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 30: Ünvan Değişkenine Göre İnsan İlişkileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
İnsan İlişkileri	Yönetici	20	111,45	2229,00			
	Öğretmen	148	80,86	11967,00	941,000	-2,648	,008
	Toplam	168					

Tablo 30’da görüldüğü gibi “insan ilişkileri” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,648$; $p < ,01$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. İnsan ilişkileri alt boyutu, insan, ilişkilerinde işbirliği, eşgüdüm, iletişim, yardımlaşmanın olması ve grup merkezli olması ile ilgili değişkenleri içermektedir. Dolayısıyla yönetici grubunun bu sayıltıları, öğretmen grubuna göre daha çok kabul ettiklerini söyleyebiliriz.

Tablo 31: Ünvan Değişkenine Göre Otorite Gereksinimi Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Otorite Gereksinimi	Yönetici	20	101,88	2037,50			
	Öğretmen	148	82,15	12158,50	1132,50	-1,712	,087
	Toplam	168					

Tablo 31’de görüldüğü gibi “otorite gereksinimi” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,712$; $p > ,05$) . Yönetici ve öğretmenler otorite gereksinimi ile ilgili benzer varsayımlara sahiptirler.

Tablo 32: Ünvan Değişkenine Göre Sosyal Gerçek Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Sosyal Gerçek	Yönetici	20	106,75	2135,00			
	Öğretmen	148	81,49	12061,00	1035,000	-2,194	,028
	Toplam	168					

Tablo 32’de görüldüğü gibi “sosyal gerçek” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,194$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. İşbirliği, grup kararlarının alınması, insanlara kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmesi gibi önermeleri içeren varsayımlara yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek oranda katılmışlardır.

Tablo 33: Ünvan Değişkenine Göre Çevreyle İlişkiler Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Çevreyle İlişkiler	Yönetici	20	80,38	1607,50			
	Öğretmen	148	85,06	12588,50	1397,500	-,411	,681
	Toplam	168					

Tablo 33’de görüldüğü gibi “çevreyle ilişkiler” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,411$; $p > ,05$) . Çevre-insan ilişkilerine yönelik varsayımları içeren çevreyle ilişkiler alt boyutu ile ilgili yönetici ve öğretmenlerin benzer varsayımlara sahip olduklarını söyleyebiliriz.

4.6. Ünvan Değişkenine Göre Örgütsel Uygulamalar Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 34: Ünvan Değişkenine Göre İşbirliği-Güven Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
İşbirliği-Güven	Yönetici	20	113,75	2275,00			
	Öğretmen	148	80,55	11921,00	895,000	-2,870	,004
	Toplam	168					

Tablo 34’de görüldüğü gibi “işbirliği-güven” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,870$; $p < ,01$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Okul kültüründe personel arasında ve yönetimin öğretmenlere karşı olan yaklaşımlarında, anlayış, işbirliği, yardımlaşma ve karşılıklı güven gibi unsurların olduğu önermelerle ilgili, yöneticiler daha yüksek ortalama ile görüş belirtmiştir.

Tablo 35: Ünvan Değişkenine Göre Özerklik-Hoşgörü Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Özerklik-Hoşgörü	Yönetici	20	92,80	1856,00			
	Öğretmen	148	83,38	12340,00	1314,000	-,823	,410
	Toplam	168					

Tablo 35’de görüldüğü gibi “özerklik-hoşgörü” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney –U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,823$; $p > ,05$) . Okul kültüründe var olan özerklik ve hoşgörü alt boyutu ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri benzerdir.

Tablo 36: Ünvan Değişkenine Göre Yarışma Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Yarışma	Yönetici	20	107,25	2145,00			
	Öğretmen	148	81,43	12051,00	1025,000	-2,266	,023
	Toplam	168					

Tablo 36’da görüldüğü gibi “yarışma” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,266$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Yöneticilerin, okullarında meslekî konularda bir yarışmanın olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 37: Ünvan Değişkenine Göre Amaçta Birlik Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Amaçta Birlik	Yönetici	20	97,38	1947,50			
	Öğretmen	148	82,76	12248,50	1222,500	-1,265	,206
	Toplam	168					

Tablo 37’de görüldüğü gibi “amaçta birlik” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,265$; $p > ,05$) . Yönetici ve öğretmenlerin okuldaki örgütsel uygulamalarda amaçta birliğin sağlanması ile ilgili benzer düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 38: Ünvan Değişkenine Göre Sonuca Yönelme Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Sonuca Yönelme	Yönetici	20	108,90	2178,00			
	Öğretmen	148	81,20	12018,00	992,000	-2,449	,014
	Toplam	168					

Tablo 38’de görüldüğü gibi “sonuca yönelme” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,449$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Sonuca yönelme alt boyutunun içerdiği okulun beklentileri karşılayan, başarı ve sonuç merkezli olduğuna yöneticiler öğretmenlere göre daha çok katılmaktadırlar.

Tablo 39: Ünvan Değişkenine Göre Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ünvan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Ödüllendirme-risk alma	Yönetici	20	113,60	2272,00			
	Öğretmen	148	80,57	11924,00	898,000	-2,897	,004
	Toplam	168					

Tablo 39’da görüldüğü gibi “ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,897$; $p < ,01$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Yöneticiler öğretmenlere göre okuldaki uygulamalarda ödüllendirmeye ağırlık verildiği düşüncesindedirler. Ayrıca belirsiz konularda risk alma konusunda da daha yüksek ortalamayla yanıt verdikleri belirlenmiştir.

4.7. Temel Sayıtların Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 40: İş-Görev Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
İş-Görev	1 yıldan az	14	75,79	,889	4	,926
	1- 5 yıl	42	87,50			
	6- 10 yıl	18	82,72			
	11- 15 yıl	22	89,32			
	16 yıl ve üstü	72	83,42			
	Toplam	168				

Tablo 40’da görüldüğü üzere “iş-görev” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,889$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan eylemlerinin doğası kapsamındaki iş ve çalışmaya yönelik varsayımlarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 41: İnsan Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
İnsan	1 yıldan az	14	88,79	1,597	4	,809
	1- 5 yıl	42	88,11			
	6- 10 yıl	18	92,72			
	11- 15 yıl	22	83,98			
	16 yıl ve üstü	72	79,67			
	Toplam	168				

Tablo 41’de görüldüğü üzere “insan” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,597$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan doğasına yönelik varsayımlarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 42: İnsan İlişkileri Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	x^2	Sd	p
İnsan İlişkileri	1 yıldan az	14	87,54	1,693	4	,792
	1- 5 yıl	42	77,46			
	6- 10 yıl	18	82,28			
	11- 15 yıl	22	92,80			
	16 yıl ve üstü	72	86,03			
	Toplam	168				

Tablo 42’de görüldüğü üzere “insan ilişkileri” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,693$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan ilişkilerinin doğasına yönelik varsayımlarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 43: Otorite Gereksinimi Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	x^2	Sd	p
Otorite Gereksinimi	1 yıldan az	14	67,04	3,722	4	,445
	1- 5 yıl	42	78,26			
	6- 10 yıl	18	84,14			
	11- 15 yıl	22	90,05			
	16 yıl ve üstü	72	89,93			
	Toplam	168				

Tablo 43’de görüldüğü üzere “otorite gereksinimi ” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,722$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde otoriteye yönelik varsayımlarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 44: Sosyal Gerçek Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Sosyal Gerçek	1 yıldan az	14	84,96	1,609	4	,807
	1- 5 yıl	42	78,01			
	6- 10 yıl	18	91,47			
	11- 15 yıl	22	91,59			
	16 yıl ve üstü	72	84,28			
	Toplam	168				

Tablo 44’de görüldüğü üzere “sosyal gerçek ” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,609$; $p>0,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin sosyal gerçek ile ilgili varsayımlarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 45: Çevreyle İlişkiler Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Çevreyle İlişkiler	1 yıldan az	14	95,57	5,870	4	,209
	1- 5 yıl	42	73,20			
	6- 10 yıl	18	86,72			
	11- 15 yıl	22	101,20			
	16 yıl ve üstü	72	83,28			
	Toplam	168				

Tablo 45’de görüldüğü üzere “çevreyle ilişkiler ” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,870$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan-çevre ilişkilerinin doğasına yönelik varsayımlarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.8. Örgütsel Uygulamaların Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 46: İşbirliği- Güven Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	x ²	Sd	p
İşbirliği- Güven	1 yıldan az	14	76,96	2,790	4	,593
	1- 5 yıl	42	79,02			
	6- 10 yıl	18	74,75			
	11- 15 yıl	22	91,09			
	16 yıl ve üstü	72	89,58			
	Toplam	168				

Tablo 46’da görüldüğü üzere “işbirliği-güven ” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,790$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki işbirliği ve güveni içeren uygulamalara yönelik düşüncelerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 47: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	x ²	Sd	p
Özerklik- Hoşgörü	1 yıldan az	14	65,68	3,182	4	,528
	1- 5 yıl	42	84,92			
	6- 10 yıl	18	92,33			
	11- 15 yıl	22	91,95			
	16 yıl ve üstü	72	83,68			
	Toplam	168				

Tablo 47’de görüldüğü üzere “özerklik-hoşgörü ” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2= 3,182$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamalarda özerklik ve hoşgörünün olmasına yönelik düşüncelerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 48: Yarışma Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	x^2	Sd	p
Yarışma	1 yıldan az	14	54,39	34,077	4	,000
	1- 5 yıl	42	63,67			
	6- 10 yıl	18	57,94			
	11- 15 yıl	22	108,93			
	16 yıl ve üstü	72	101,68			
	Toplam	168				

Tablo 48’de görüldüğü üzere “yarışma ” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kruskal wallis testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($x^2=34,077$; $sd=4$; $p<,001$) .Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 1 yıldan az olan grup ile 11-15 yıl olan grup arasında “11-15 yıl ” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ($U= 53,000$; $z= -3,345$; $p<,01$) . Okullarında öğretmenler arasında meslekî konularda yarış olduğu düşüncesine meslekî kıdemi fazla olan öğretmenler, meslekî kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 49: Amaçta Birlik Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Amaçta Birlik	1 yıldan az	14	77,82	8,949	4	,062
	1- 5 yıl	42	70,69			
	6- 10 yıl	18	71,81			
	11- 15 yıl	22	99,59			
	16 yıl ve üstü	72	92,42			
	Toplam	168				

Tablo 49’da görüldüğü üzere “amaçta birlik” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,949$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki uygulamalarda amaca yönelik birlik olunmasını içeren uygulamalara yönelik düşüncelerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 50: Sonuca Yönelme Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Sonuca Yönelme	1 yıldan az	14	70,36	10,686	4	,030
	1- 5 yıl	42	69,01			
	6- 10 yıl	18	78,75			
	11- 15 yıl	22	100,45			
	16 yıl ve üstü	72	92,85			
	Toplam	168				

Tablo 50’de görüldüğü üzere “sonuca yönelme” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,686$; $sd=4$; $p< ,05$) . Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U

uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olan grup ile 11-15 yıl olan grup arasında “11-15 yıl ” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ($U= 294,500$; $z= -2,428$; $p<,05$) . Meslekî kıdemi fazla olan öğretmen ve yöneticilerin kıdemi az olanlara göre, “okullarının beklentileri karşılayan, başarı ve sonuç merkezli olduğu görüşüne” daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 51: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyunun Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Meslekî Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Ödüllendirme- Risk alma	1 yıldan az	14	54,25	16,578	4	,002
	1- 5 yıl	42	69,36			
	6- 10 yıl	18	79,06			
	11- 15 yıl	22	101,95			
	16 yıl ve üstü	72	95,24			
	Toplam	168				

Tablo 51’de görüldüğü üzere “ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=16,578$; $sd=4$; $p<,01$) . Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 1 yıldan az olan ile 11- 15 yıl olan grup arasında “11-15 yıl ” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ($U= 61,500$; $z= -3,076$; $p<,01$) . Öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki uygulamalarda ödüllendirmelerin olması ve risk alınabilmesini içeren uygulamalara yönelik düşüncelerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Meslekî hizmet süresi fazla olan öğretmen ve yöneticilerin okullarında ödüllendirmelerin olduğu ve gerektiğinde risk alınabildiği konusuna daha yüksek ortalamayla katıldıkları belirlenmiştir.

4.9. Temel Sayıtların Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 52: İş-Görev Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	x ²	Sd	p
İş-Görev	1 yıldan az	38	77,50	2,737	3	,434
	1- 5 yıl	80	82,17			
	6- 10 yıl	32	92,78			
	11 yıl ve üzeri	18	94,92			
	Toplam	168				

Tablo 52’de görüldüğü üzere “iş-görev” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,737$; $p> ,05$). Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan eylemlerinin doğası kapsamındaki iş ve çalışmaya yönelik varsayımlarının okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 53: İnsan Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	x ²	Sd	p
İnsan	1 yıldan az	38	92,83	2,958	3	,398
	1- 5 yıl	80	79,22			
	6- 10 yıl	32	91,09			
	11yıl ve üzeri	18	78,67			
	Toplam	168				

Tablo 53’de görüldüğü üzere “insan” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır ($x^2=2,958$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan doğasına yönelik varsayımlarının okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 54: İnsan İlişkileri Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	x^2	Sd	p
İnsan İlişkileri	1 yıldan az	38	85,61	2,311	3	,510
	1- 5 yıl	80	80,39			
	6- 10 yıl	32	95,42			
	11 yıl ve üzeri	18	81,00			
	Toplam	168				

Tablo 54’de görüldüğü üzere “insan ilişkileri” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2= 2,311$; $p>,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan ilişkilerinin doğası kapsamındaki varsayımlarının okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 55: Otorite Gereksinimi Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	x^2	Sd	p
Otorite Gereksinimi	1 yıldan az	38	87,04	1,650	3	,648
	1- 5 yıl	80	82,73			
	6- 10 yıl	32	79,30			
	11 yıl ve üzeri	18	96,28			
	Toplam	168				

Tablo 55’de görüldüğü üzere “otorite gereksinimi” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,650$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin otoriteye

yönelik varsayımlarının okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 56: Sosyal Gerçek Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	sd	p
Sosyal Gerçek	1 yıldan az	38	83,22	1,926	3	,588
	1- 5 yıl	80	82,17			
	6- 10 yıl	32	94,91			
	11yıl ve üzeri	18	79,06			
	Toplam	168				

Tablo 56’da görüldüğü üzere “sosyal gerçek” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,926$; $p> ,05$) . Okul kültürünü oluşturan temel sayılıtlardan sosyal gerçek alt boyutu okuldaki kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin sosyal gerçekle ilgili varsayımlarının okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 57: Çevreyle İlişkiler Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	x²	Sd	p
Çevreyle İlişkiler	1 yıldan az	38	83,34	7,915	3	,048
	1- 5 yıl	80	83,11			
	6- 10 yıl	32	73,61			
	11yıl ve üzeri	18	112,47			
	Toplam	168				

Tablo 57’de görüldüğü üzere “çevreyle ilişkiler” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($x^2=7,915$; $sd=3$; $p< ,05$) .Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan ile 11 yıl ve üzeri olan grup arasında “11 yıl ve üzeri” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ($U= 167,5$; $Z= -2,476$; $p< ,05$) . “Çevreyle ilişkiler” alt boyutunun içerdiği değişkenler “İnsan kendi bildiğine göre hareket etmemeli, çevresindekilere uymalıdır” ve “İnsan çevresini değiştirmeye kalkışmamalı, herkesi olduğu gibi kabul etmelidir” değişkenleridir. Dolayısıyla bu faktöre yüksek ortalamalarla cevap veren “11 yıl ve üzeri” okulda çalışan grubun, çevreyle ilişkiler konusunda daha edilgen bir tutum sergileme düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.

4.10. Örgütsel Uygulamaların Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 58: İşbirliği-Güven Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

Okuldaki Hizmet Süresi		N	S.O.	χ^2	Sd	p
İşbirliği-Güven	1 yıldan az	38	80,88	4,008	3	,261
	1- 5 yıl	80	81,47			
	6- 10 yıl	32	99,84			
	11yıl ve üzeri	18	78,31			
	Toplam	168				

Tablo 58’de görüldüğü üzere “işbirliği-güven” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,008$; $p> ,05$). Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamalarda işbirliği ve güvenin olmasına yönelik düşüncelerinin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 59: Özerklik-Hoşgörü Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

Okuldaki Hizmet Süresi		N	S.O.	χ^2	Sd	p
Özerklik-Hoşgörü	1 yıldan az	38	80,05	2,254	3	,521
	1- 5 yıl	80	87,50			
	6- 10 yıl	32	89,47			
	11yıl ve üzeri	18	71,72			
	Toplam	168				

Tablo 59’da görüldüğü üzere “özerklik-hoşgörü” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kruskal wallis testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,254$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamalarda özerklik ve

hoşgörünün olmasına yönelik düşüncelerinin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 60: Yarışma Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	x²	Sd	p
Yarışma	1 yıldan az	38	68,62	13,993	3	,003
	1- 5 yıl	80	79,51			
	6- 10 yıl	32	106,55			
	11yıl ve üzeri	18	101,00			
	Toplam	168				

Tablo 60’da görüldüğü üzere “yarışma” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kruskal wallis testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur. ($x^2=13,993$; $sd=3$; $p<,01$) .Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 6- 10 yıl arası olan ile 1 yıldan az olan grup arasında “6- 10 yıl” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ($U= 348,500$; $z= -3,101$; $p<,01$) . Meslekî konularda öğretmenler arasında bir yarışmanın olduğu görüşüne okulunda 6- 10 yıl arası çalışan öğretmen ve yöneticiler daha yüksek oranda katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 61: Amaçta Birlik Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Amaçta Birlik	1 yıldan az	38	74,63	7,334	3	,062
	1- 5 yıl	80	81,09			
	6-10 yıl	32	104,36			
	11yıl ve üzeri	18	85,17			
	Toplam	168				

Tablo 61’de görüldüğü üzere “amaçta birlik” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,334$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamalarda amaçta birliğin olmasına yönelik düşüncelerinin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 62: Sonuca Yönelme Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Sonuca Yönelme	1 yıldan az	38	66,49	10,545	3	,014
	1- 5 yıl	80	84,01			
	6- 10 yıl	32	95,73			
	11yıl ve üzeri	18	104,75			
	Toplam	168				

Tablo 62’de görüldüğü üzere “sonuca yönelme” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kruskal wallis testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,545$; $sd=3$; $p< ,05$) .Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U

uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan ile 1 yıldan az olan grup arasında “11 yıl ve üzeri” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ($U= 187,00$; $Z= 2,785$; $p< ,01$) . Okulda uzun süre çalışan öğretmen ve yöneticilerin “okulun beklentileri karşılama, başarı ve sonuç merkezli olma unsurlarını” içeren sonuca yönelme alt boyutuna daha yüksek oranda katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 63: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyunun Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Ortalama Farklılık Testi

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Ödüllendirme- Risk alma	1 yıldan az	38	76,26	5,578	3	,134
	1- 5 yıl	80	84,14			
	6- 10 yıl	32	100,73			
	11yıl ve üzeri	18	74,61			
	Toplam	168				

Tablo 63’de görüldüğü üzere “ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2= 5,578$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki uygulamalarda ödüllendirmelerin olması ve risk alınabilmesini içeren uygulamalara yönelik düşüncelerinin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.11. Temel Sayıtların Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 64: İş-Görev Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İş- Görev	Başarı Ort. Yüksek		87	30,89	4,652	,499			
	Başarı Ort. Düşük		81	30,12	5,011	,557	1,021	166	,308

Tablo 64’de görüldüğü üzere “iş-görev” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,021$; $p>,05$) . İş-görev alt boyutunda ideal işin aileye, memlekete yararlı olması, meslekte yükselmeye elverişli olması, insana yüksek statü sağlaması, aileye zaman ayırmasına elverişli olması, çok para kazanmaya elverişli olması gibi önermeleri içermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan eylemlerinin doğası kapsamındaki iş ve çalışmaya yönelik varsayımlarının başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 65: İnsan Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İnsan	Başarı Ort. Yüksek	87	9,21	2,593	,278			
	Başarı Ort. Düşük	81	9,68	2,635	,293	-1,170	166	,244

Tablo 65’de görüldüğü üzere “insan” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,170$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin temelde insanın doğasına ilişkin varsayımlarının başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 66: İnsan İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
İnsan İlişkileri	Başarı Ort. Yüksek	87	34,00	4,297	,461			
	Başarı Ort. Düşük	81	33,16	4,372	,486	1,255	166	,211

Tablo 66’da görüldüğü üzere “insan ilişkileri” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,255$; $p> ,05$) . “İnsan ilişkileri” alt boyutunun içerdiği değişkenler, kurum başarısı için yönetici ve personel arasında sürekli görüş alış verişi olmalı, başarılı olanlar olamayanlara yardım etmeli, iş birliği yapma eğilimi, insanın iyi ve güvenilir olduğu, yaşlı öğretmenlerin görüşü alınmalı, ilgili

yönetmelik metinlere başvurulmalı değişkenlerini içermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan ilişkilerinin doğasına ilişkin varsayımlarının başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 67: Otorite Gereksinimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Otorite Gereksinimi	Başarı Ort. Yüksek	87	19,24	2,889	,310			
	Başarı Ort. Düşük	81	18,59	3,185	,354	1,384	166	,168

Tablo 67’de görüldüğü üzere “otorite gereksinimi” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,384$; $p>,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin otoriteye yönelik varsayımlarının başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 68: Sosyal Gerçek Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sosyal Gerçek	Başarı Ort. Yüksek	87	27,20	3,099	,332	1,190	166	,236
	Başarı Ort. Düşük	81	26,67	2,622	,291			

Tablo 68’de görüldüğü üzere “sosyal gerçek” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,190$; $p>,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin sosyal gerçeğe ilişkin varsayımlarının başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 69: Çevreye İlişkiler Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Çevreyle İlişkiler	Başarı Ort. Yüksek	87	6,83	1,713	,184	,551	166	,582
	Başarı Ort. Düşük	81	6,68	1,781	,198			

Tablo 69’da görüldüğü üzere “çevreyle ilişkiler” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,551$; $p>,05$) . Bu alt boyut çevreyle ilişkilerle ilgili sayıtları içermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin temelde insan-çevre ilişkilerinin doğasına yönelik varsayımlarının başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.12. Örgütsel Uygulamaların Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 70: İşbirliği- Güven Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İşbirliği- Güven	Başarı Ort. Yüksek		87	36,45	6,082	,652	1,748	166	,082
	Başarı Ort. Düşük		81	34,68	7,028	,781			

Tablo 70’de görüldüğü üzere “işbirliği-güven” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,748$; $p>,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamalarda işbirliği ve güvenin olduğuna yönelik düşüncelerinin başarı ortalaması yüksek ve düşük okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 71: Özerklik- Hoşgörü Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Özerklik- Hoşgörü	Başarı Ort. Yüksek		87	9,17	1,912	,205			
	Başarı Ort. Düşük		81	9,07	1,842	,205	,339	166	,735

Tablo 71’de görüldüğü üzere “özerklik-hoşgörü” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,339$; $p> ,05$) . Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamalarda özerklik ve hoşgörünün olduğuna yönelik düşüncelerinin başarı ortalaması yüksek ve düşük okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 72: Yarışma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yarışma	Başarı Ort. Yüksek	87	6,56	1,515	,162			
	Başarı Ort. Düşük	81	5,23	1,630	,181	5,476	166	,000

Tablo 72’de görüldüğü üzere “yarışma” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,476$; $p< ,001$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Başarı ortalaması yüksek okullarda öğretmen ve yöneticiler okullarında öğretmenler arasında meslekî bir yarışın olduğu görüşüne daha yüksek ortalamayla katılmaktadırlar.

Tablo 73: Amaçta Birlik Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Amaçta Birlik	Başarı Ort. Yüksek	87	27,02	4,003	,429			
	Başarı Ort. Düşük	81	24,78	4,621	,513	3,373	166	,001

Tablo 73’de görüldüğü üzere “amaçta birlik” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,373$; $p<,01$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Başarı ortalaması yüksek okullarda öğretmen ve yöneticiler okullarında amaçta birliğin sağlandığı görüşüne daha yüksek ortalamayla katılmaktadırlar.

Tablo 74: Sonuca Yönelme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sonuca Yönelme	Başarı Ort. Yüksek	87	6,98	1,229	,132			
	Başarı Ort. Düşük	81	6,23	1,519	,169	3,493	166	,001

Tablo 74’de görüldüğü üzere “sonuca yönelme” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,476$; $p<,01$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Sonuca yönelme alt boyutu, kültürün beklentileri

karşılama, başarı ve sonuç merkezli olma özelliklerini içermektedir. Bu faktör başarılı ve başarısız kabul edilen okullara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başarı ortalaması yüksek olan okullarda, okulun aile ve iş dünyası beklentilerini karşılaması, başarı ve sonuç merkezli olması ile ilgili önermeler daha yüksek ortalamalarla kabul görmüştür.

Tablo 75: Ödüllendirme-Risk Alma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenci Başarısı Düşük Ve Yüksek Olan Okullar Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		OYP Ort.	N	$\bar{x}$	ss	Shx	<i>t Testi</i>		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ödüllendirme-risk alma	Başarı Ort. Yüksek		87	6,25	1,806	,194	3,891	166	,000
	Başarı Ort. Düşük		81	5,26	1,473	,164			

Tablo 75’de görüldüğü üzere “ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,891$; $p<,001$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki uygulamalarda ödüllendirmelerin olması ve risk alınabilmesini içeren uygulamalarla ilgili başarı ortalaması yüksek olan okullarda daha yüksek ortalamalarla kabul görmüştür.

Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda örgütsel uygulamalar oldukça farklılık göstermektedir. “yarışma”, “amaçta birlik”, “sonuca yönelme” , “ödüllendirme” alt boyutları farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların tümü başarılı okullar lehinedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Demografik Değişkenlerle İlgili Sonuçlar

Araştırma evrenini, İstanbul ili ilköğretim okullarında (OYP başarısı yüksek ve düşük okullar) görev yapan 10 Okul Müdürü, 10 Müdür Yardımcısı ve 148 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklem grubundaki öğretmen ve yöneticilerin 96'sı (%57,1) kadın, 72'si (42,9) erkektir.

Örneklem grubunun çoğunluğu (%70,8) fakülte mezunudur. Örneklem grubunda doktora yapan öğretmen ya da yönetici bulunmamaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerden 38'i (%22,6) 1 yıldan az, 80 'i (%47,6) 1-5 yıl arası, 32'si (%19) 6- 10 yıl arası, 18'i (%10,7) 11 yıl ve üstü okulunda çalışmaktadır. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun okullardaki hizmet süreleri 1- 5 yıl arasındadır.

Örneklem grubunun 14'ü (%8,3) 1 yıldan az, 42'si (%25) 1-5 yıl arası, 18'i (%10,7) 6-10 yıl arası, 22'si (%13,1) 11-15 yıl arası, 72'si (%42,9) 16 yıl ve üstü süredir hizmette bulunmaktadırlar.

Temel Sayıtlar ile İlgili Sonuçlar

Örneklem grubundaki öğretmen ve yöneticilerin sayıtlarına göre en çok kabul gören ifade **“İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir”** ifadesidir. En az kabul gören ifade ise **“İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir”**

ifadesidir. İşin doğası ile ilgili olan bu madde öğretmen ve yöneticiler tarafından en az kabul görmüştür.

Örgütsel Uygulamalarla İlgili Sonuçlar

Örneklem grubunda örgütsel uygulamalar ilgili en çok kabul gören ifade **“Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler”** ifadesidir. Araştırma yapılan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu okullarında öğrenci merkezli bir eğitim verildiği görüşündedirler. Örgütsel uygulamalarla ilgili en az kabul gören ifade ise **“Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler”** ifadesidir. Hâlbuki A. Balcı, bir okulda başarının sağlanması için yüksek performans beklentileri taşıyan bir kültürün oluşturulması gerektiğini belirtmiştir (Balcı, 2002) . Ayrıca Deblois ve Corriveau yaptıkları araştırmada başarılı okulların kültür yapısında yüksek beklentilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler tarafından en az kabul gören ifadenin **“Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler”** ifadesi olması dikkat çekicidir.

Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Okul kültürünün temel öğelerinden biri olan öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu sayıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, insan eylemlerinin doğası kapsamındaki iş ve çalışma ile ilgili sayıtları içeren **“iş-görev”** alt boyutu, insan doğasına ilişkin sayıtları içeren **“insan”** alt boyutu, otoriteye yönelik sayıtları içeren **“otorite gereksinimi”** alt boyutu, insan ilişkilerine yönelik sayıtları içeren **“insan ilişkileri”** alt boyutu, sosyal olarak kabul gören gerçekleri içeren **“sosyal gerçek”** alt boyutu, temelde insan-çevre doğasına yönelik sayıtları içeren **“çevreyle ilişkiler”** alt boyutu cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Örgüt kültüründe var olan uygulamaların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kültürün insancıl ve destekleyici olma unsurunu içeren **“işbirliği-güven”** alt boyutu,

okuldaki örgütsel uygulamalarda gevşek ya da sıkı bir kontrolün olması ile ilgili unsurları içeren “özerklik-hoşgörü” alt boyutu, kültürün yarışmaya dayalı olması unsurlarını içeren “yarışma” alt boyutu, “amaçta birlik” alt boyutu ve “sonuca yönelme” alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kültüründe var olan uygulamaların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda sadece “**ödüllendirme-risk alma**” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = -2,224$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Okullarda öğretmenlerin maddî ve manevî olarak ödüllendirilmesi ile ilgili erkekler kadınlara göre daha olumlu bir görüş içinde oldukları söylenebilir.

Ünvan Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların Ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda temel sayıtlardan, “iş-görev” alt boyutu, “insan” alt boyutu, “otorite gereksinimi” alt boyutu, “çevreyle ilişkiler” alt boyutu ünvana göre farklılık göstermemektedir.

“**İnsan ilişkileri**” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,648$; $p < ,01$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. İnsan ilişkileri konusundaki sayıtlar, bir grubun yaşamını düzenli bir biçimde sürdürebilmesi için grup üyelerinin birbiriyle olan çeşitli ilişkilerinde uygun olarak kabul ettikleri yolları tanımlamaktadır (E. Schein,1985; aktaran: Şişman, 2007) . Bir yönetici ya da çalışan, örgütün amacına ulaşmasını sadece bireylere görevler vererek, herkesin ortak bir çalışmadan uzak bir biçimde bireysel olarak kendi görevinde ve işinde başarı göstermesinde görebilir. Diğer bir yönetici ya da çalışan ise örgütün başarısı için insanlar arasında iletişim, eşgüdüm, işbirliği yapılmasını ve ortaya çıkan sorunlarında

bu yollarla çözülebileceğini temel yöntemler olarak kabul etmiş olabilir (Şişman, 2007) . İnsan ilişkileri alt boyutundaki maddeler insan ilişkilerinde işbirliği, yardımlaşma, grup merkezli bir örgüt kültürünü içermektedir. Bu maddeler yönetici grubunda öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalarla kabul görmektedir. Yöneticilerin işbirlikçi, eşgüdümü sağlayıcı ve grup merkezli davranılmasına yönelik sayıtlara öğretmenlere göre daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

“Sosyal gerçek” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,194$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Sosyal Gerçek alt boyutu, karar almada, kendini geliştirmede, kurum başarısında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili değişkenleri içermektedir. Bir okul ortamında ya bireysel rekabet ya da birlikte iş görme, işbirliği yapma yolları tercih edilecek, bireysel başarı ya da grup başarısına önem verilecektir. Sosyal gerçek ile ilgili sayıtlar yönetici ve öğretmen grubunda farklılaşmaktadır. Karar almada grup kararlarını doğru bulan, personel arasında işbirliği, dostluk ve güven ilişkilerine önem veren, bireylerin kendilerini geliştirmesine fırsat veren önermelerin yer aldığı sosyal gerçek alt boyutundaki bu önermeleri yönetici grubunun, öğretmen grubuna göre daha yüksek oranda kabul ettikleri belirlenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda örgütsel uygulamalarla ilgili, “özerklik-hoşgörü” ve “amaçta birlik” alt boyutlarında bir farklılık belirlenmemiştir.

“İşbirliği-güven” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = 2,870$; $p < ,01$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Okul kültüründe personel arasında ve yönetimin öğretmenlere karşı olan yaklaşımlarında, anlayış,

işbirliği, yardımlaşma ve karşılıklı güven gibi unsurların olduğu önermelerle ilgili, yöneticiler daha yüksek ortalama ile görüş belirtmiştir. Dolayısıyla bu konudaki örgütsel uygulamaları öğretmen ve yöneticilerin aynı yorumlamadığı söylenebilir. Yöneticiler öğretmenlere göre, okul içindeki uygulamalarda işbirliği ve güveninin olduğu görüşüne daha çok katılmaktadırlar.

“Yarışma” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,266$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Kültürün yarışma ve hırsla dayalı olma özelliklerini içeren yarışma alt boyutunda yönetici ve öğretmen algılarında bir farklılık gözlenmektedir. Yöneticiler öğretmenlere göre “okul kültüründe öğretmenler arasında meslekî anlamda bir yarış olduğunu” görüşüne daha çok katılmaktadırlar.

“Sonuca yönelme” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,449$; $p < ,05$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Örgütsel sonuçlara ilişkin, “okulda öğretimden çok öğrencilerin eğitime ve beceri edinimine önem verilir”, “okulun aile ve iş dünyası beklentilerini karşıladığı” gibi değişkenleri içeren sonuca yönelme alt boyutu yönetici ve öğretmen algılarına göre farklılaşmaktadır. Sonuca yönelme alt boyutunun içerdiği “okullarının beklentileri karşılayan, başarı ve sonuç merkezli olduğuna dair”, yöneticiler öğretmenlere göre daha çok katılmaktadırlar.

“Ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun ünvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,897$; $p < ,01$) . Söz konusu farklılık yöneticiler lehinedir. Okul kültüründe ödüllendirmelerin olması, öğretmen motivasyonunu ve performansını artıran bir değişkendir. Araştırma örneklemine göre, yöneticilerin öğretmenlere göre

okuldaki uygulamalarda ödüllendirmeye ağırlık verildiği ve öğretmenlerin yönetmeliklere göre belirsiz konularda risk alabildikleri düşüncesindedirler.

Ünvan değişkenine göre yapılan analizler sonunda öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü bazı alt boyutlara göre aynı şekilde yorumlamadıklarını görüyoruz. Temel sayıtlardan “sosyal gerçek” ve “insan ilişkileri” ve örgütsel uygulamalardan “işbirliği-güven”, “yarışma”, “sonuca yönelme”, “ödüllendirme-risk alma” alt boyutlarında farklılık vardır. Bu farklılıklar yöneticiler lehinedir.

Meslekî Hizmet Süresi Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, temel sayıtlardan “iş-görev”, “insan” , “insan ilişkileri”, “otorite gereksinimi”, “sosyal gerçek”, “çevreyle ilişkiler” alt boyutlarından hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Meslekteki çalışma süreleri farklı olan öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları kültürel inançları yani sayıtları farklılık göstermemektedir.

Örgütsel uygulamaların meslekî hizmet süresi değişkenine göre, “özerklik-hoşgörü”, “amaçta birlik” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. “Yarışma”, “sonuca yönelme”, “ödüllendirme-risk alma” alt boyutlarında meslekî hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

“Yarışma” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=34,077$; $sd=4$; $p<,001$) . Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 1 yıldan yıl az olan ile 11-15 yıl olan grup arasında “11-15 yıl ” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. “Okulda öğretmenler arasında meslekî konularda yarış vardır” düşüncesine meslekî kıdemi

fazla olan öğretmenler, meslekî kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Sonuca yönelme” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,686$; $sd=4$; $p<,05$). Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olan ile 11-15 yıl olan grup arasında “11-15 yıl ” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Meslekî kıdemi fazla olan öğretmen ve yöneticilerin kıdemi az olanlara göre, “okullarının beklentileri karşılayan, başarı ve sonuç merkezli olduğu görüşüne” daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur. ($x^2=16,578$; $sd=4$; $p<,01$). Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 1 yıldan az olan ile 11- 15 yıl olan grup arasında “11-15 yıl ” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Meslekî hizmet süresi fazla olan öğretmen ve yöneticilerin ödüllendirme konusunda daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu farklılık, kıdemi az olan öğretmen ve yöneticilerin maddî ve manevî ödüllendirmeleri tatmin edici düzeyde bulmadıklarından da kaynaklanabilir. Ayrıca meslekî kıdemi fazla olan öğretmen ve yöneticilerin risk alma konusunda daha cesur davranabildikleri söylenebilir.

Mesleğinde uzun süre ve kısa süre çalışan öğretmen ve yöneticilerin temel sayıltılar ölçeğinden aldıkları puanlarda bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir. Örgütsel uygulamalar ölçeğinden aldıkları puanlar “yarışma”, “sonuca yönelme” ve “ödüllendirme-risk alma” boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın uzun süre çalışan öğretmen ve yöneticiler (11-15 yıl) lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, temel sayıtlar bakımından “iş-görev”, “insan”, “insan ilişkileri”, “otorite gereksinimi”, “sosyal gerçek” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani okuldaki hizmet süresi çok ya da az olsun, öğretmen ve yöneticilerin kültürel inançları benzerlik göstermektedir. Temel sayıtlarla ilgili tek farklılık gösteren alt boyut “çevreyle ilişkiler” alt boyutudur.

“Çevreyle ilişkiler” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,915$; $sd=3$; $p<,05$). Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan ile 11 yıl ve üzeri olan grup arasında “11 yıl ve üzeri” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. “Çevreyle ilişkiler” alt boyutunun içerdiği değişkenler “İnsan kendi bildiğine göre hareket etmemeli, çevresindekilere uymalıdır” ve “İnsan çevresini değiştirmeye kalkışmamalı, herkesi olduğu gibi kabul etmelidir” değişkenleridir. Dolayısıyla bu faktöre yüksek ortalamalarla cevap veren “11 yıl ve üzeri” okulda çalışan grubun, çevreyle ilişkiler konusunda daha edilgen bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu nedenle okulda daha kısa süreli çalışanların insan-çevre ilişkilerinde daha aktif bir tutum içinde oldukları dolayısıyla dış çevreyi etkilemeye ve yönlendirmeye çalıştıkları, oysa uzun süreli okulda çalışanların daha edilgen bir tutum sergiledikleri, dış çevreye boyun eğmek ve tabi olmak, uymak gerektiğini düşünmektedirler.

Okul kültüründe var olan örgütsel uygulamaların, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, “işbirliği-güven”, “özerklik-hoşgörü”, “amaçta birlik”, “ödüllendirme-risk alma” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani okuldaki örgütsel uygulamaların bu alt boyutlarını okulda farklı sürelerde

hizmette bulunmuş öğretmen ve yöneticiler benzer şekilde yorumlamaktadırlar. Örgütsel uygulamalardan “yarışma” ve “sonuca yönelme” alt boyutlarının okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Yarışma” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=13,993$; $sd=3$; $p<,01$). Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan ile 1 yıldan az olan grup arasında “6-10 yıl” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Meslekî konularda öğretmenler arasında bir yarışmanın olduğu görüşüne okulunda 6-10 yıl arası çalışan öğretmen ve yöneticiler daha yüksek oranda katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Sonuca yönelme” alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,545$; $sd=3$; $p<,05$). Analizlerin sonucunda farklılığın okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan ile 1 yıldan az olan grup arasında “11 yıl ve üzeri” grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Okulda uzun süre çalışan öğretmen ve yöneticilerin “okulun beklentileri karşılama, başarı ve sonuç merkezli olma unsurlarını” içeren sonuca yönelme alt boyutuna daha yüksek oranda katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki hizmet süresine göre, öğretmen ve yöneticilerin bazı alt boyutlarda (“Çevreyle ilişkiler”, “Yarışma”, “Sonuca Yönelme”) okul kültürünü algılayışlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin, okul kültürü ölçeğinden aldıkları puanların öğrenci başarısı yüksek ve düşük kabul edilen okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda,

temel sayıtlar açısından bir farklılık gözlenmediği, örgütsel uygulamalarda oldukça farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Temel sayıtların Başarı Değişkenine Göre Analizi Sonucu

“İş-görev” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,021$; $p>,05$) . İş-görev alt boyutunda ideal işin aileye, memlekete yararlı olması, meslekte yükselmeye elverişli olması, insana yüksek statü sağlaması, aileye zaman ayırmasına elverişli olması, çok para kazanmaya elverişli olması gibi önermeleri içermektedir.

Bazı insanlar, insan yaşamında gerekli temel öge olarak iş yaşamına, bazıları aileye, bazıları ise bireysel ilgilere öncelik tanıyabilirler. Dolayısıyla bazı insanlara göre iş yaşamında başarılı olmak insanı mutlu eder ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına da imkân sağlar. Bazı insanlar için ise aile yaşamı, hatta bazı insanlar için bireysel ilgiler, iş yaşamından daha önemlidir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 48) . Başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin işin doğasına yönelik sayıtları farklılık göstermemektedir.

“İnsan” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,170$; $p>,05$) . Bir okul ortamında bir araya gelen insanların, insanın mahiyeti konusunda ortak bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Çünkü okul ortamında gerçekleştirilen pek çok düzenleme ve uygulama, insanın doğası konusundaki bazı varsayımlar üzerine kurularak gerçekleştirilir (Şişman ve Turan, 2004) . Bazı yöneticilere göre, insanlar yaratılış bakımından işten hoşlanmaz ve kaçmaya çalışır. Bu yüzden, örgüt amaçlarının gerçekleşmesi, üyelerin işe zorlanması, yakından kontrol edilmesi, ceza korkusu ile çalıştırmasına bağlıdır. Çünkü sorumluluktan kaçmak ve güvence aramak eğiliminde olan insan, yönetilmeyi seçmektedir. Bu düşüncede olan okul yöneticisi, geleneksel ve sert görüşü benimseyen yöneticidir.

Diğer yandan modern yöneticiye göre, işte harcanan beden ve fikir çabası, insana istirahat ya da oyun kadar kolay gelir. Çünkü insanda işten hoşlanmama gibi bir eğilim yoktur (Bursalıoğlu, 1979: 201) .Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin insanın doğasına ilişkin sayıltıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“İnsan ilişkileri” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,255$; $p>,05$) . İnsan ilişkileri alt boyutundaki maddeler insan ilişkilerinde işbirliği, yardımlaşma, grup merkezli bir örgüt kültürünü içermektedir. Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin insan ilişkilerine ilişkin sayıltıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Otorite gereksinimi” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,384$; $p>,05$) . Bir okul ortamında işlerin görülmesinde hiyerarşi, otorite, yetki kullanımı ön plânda tutulabilir ya da karşılıklı yardımlaşma ve sevgiye dayalı informal ilişki yolları tercih edilebilir. Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin otorite gereksinimine ilişkin sayıltıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Sosyal gerçek” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,190$; $p>,05$) . Bir okul ortamında ya bireysel rekabet ya da birlikte iş görme, işbirliği yapma yolları tercih edilecek, bireysel başarı ya da grup başarısına önem verilecektir. Sosyal gerçek alt boyutu, karar almada, kendini geliştirmede, kurum başarısında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili değişkenleri içermektedir. Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda çalışan

öğretmen ve yöneticilerin sosyal gerçeğe ilişkin sayıtları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Çevreyle ilişkiler” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,551$; $p>,05$) . Örgüt üyeleri, örgütün içinde yer aldığı söz konusu dış çevreyi etkileyebileceklerine, kontrol edebileceklerine, yönlendirebileceklerine, değiştirebileceklerine inanabilecekleri gibi onu etkileme, kontrol etme, yönlendirme ve değiştirme gücüne sahip olmadıklarına, bu nedenle söz konusu çevreye boyun eğmek, ona tabi olmak, uymak gerektiğine de inanabilirler (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004: 46) . Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin çevreyle ilişkilere ilişkin sayıtları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek okullarda temel sayıtlar açısından hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları sayıtlar yani kültürel inançları benzerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin sahip oldukları sayıtların öğrenci başarıları ile bir ilişkisi olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü başarıları yüksek ve düşük olan okullardaki öğretmenler benzer sayıtlara sahiplerdir.

Örgütsel Uygulamaların Başarı Değişkenine Göre Analizi Sonucu

“İşbirliği-güven” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,748$; $p>,05$) . İşbirliği-güven alt boyutu insancıl-destekleyici olma, başarıyı ve kendini gerçekleştirmeyi destekleme, bütünleştirici olma gibi unsurları içermektedir. İşbirliği-güven alt boyutunun başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Özerklik-hoşgörü” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,339$; $p>,05$) .

Özerklik ve hoşgörü alt boyutuyla ilgili, Thomas J. Peters ve Robert H. Waterman’ın mükemmellik modelinde kusursuz ve yenilikçi şirketlerin niteliklerini açıklarken, kurumun gevşek ve sıkı yapı özelliklerini bir arada bulundurmasından söz etmektedir. Burada kurumun gevşek bir şekilde organize olması, az sayıda yönetici tarafından yönetilmesi, az sayıda kural ve yönetmeliklerin olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca özerklik ve girişimcilik sağlamada, risk alma, yaratıcılık ve girişimcilik özelliklerinin desteklenmesi kusursuz ve yenilikçi kurumların özelliklerindendir (Türk, 2007) . Başarı kültürünün yaygın olduğu örgütlerde, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön plânda tutulur. Bireysel sorumluluğa önem verilmekte ve problemler uygun bir şekilde çözümlenmektedir. İşlerini başarı ile yapan üyeleri destekleyen örgütleri anlatmaktadır (Koşar, 2008) . Ancak yapılan araştırmada, özerklik-hoşgörü alt boyutu puanlarının öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Yarışma” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,476$; $p<,01$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Başarı ortalaması yüksek okullarda öğretmen ve yöneticiler okullarında öğretmenler arasında meslekî bir yarışın olduğu görüşüne daha yüksek ortalama ile katılmaktadırlar. Başarı ortalaması düşük olan okullarda ise meslekî bir yarışın daha az olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başarı ortalaması yüksek olan okulların bir özelliğinin “öğretmenler arasında meslekî konularda bir yarışın var olması” olduğu söylenebilir. Bu faktörün öğrenci başarısına dolaylı olarak etkisi olduğu söylenebilir.

“Amaçta birlik” alt boyutunun öğrenci başarıları yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,373$; $p<,01$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Güçlü örgüt kültürüne sahip işletmelerde, işgörenlerin nasıl davranması gerektiğini belirten yerleşmiş davranışsal parametreler oluşmuşken, zayıf örgütsel kültüre sahip kuruluşlarda işgörenler ne yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışarak zaman kaybederler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001) . Bir kurumun başarısı, çalışanların ortak bir amaç etrafında birleşmesine bağlıdır. Örneklem grubuna göre de başarılı okullarda okul kültüründeki örgütsel uygulamalarda amaçta birliğin daha çok sağlandığı söylenebilir.

“Sonuca yönelme” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,476$; $p<,01$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Örgütsel sonuçlara ilişkin, “okulda öğretimden çok, öğrencilerin eğitime ve beceri edinimine önem verilir”, “okulun aile ve iş dünyasının beklentilerini karşıladığı” önermelerini içeren sonuca yönelme alt boyutu, kültürün beklentileri karşılama, başarı ve sonuç merkezli olma özelliklerini içermektedir. Bu faktör başarılı ve başarısız kabul edilen okullara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başarı ortalaması yüksek olan okullarda, okulun aile ve iş dünyası beklentilerini karşılaması, başarı ve sonuç merkezli olması ile ilgili önermeler daha yüksek ortalamalarla kabul görmüştür. Başarılı okulların kültüründe ön plâna çıkan bu unsurun öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Ödüllendirme-risk alma” alt boyutunun öğrenci başarısı yüksek ve düşük okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,891$; $p<,01$) . Söz konusu farklılık başarı ortalaması yüksek grup lehinedir. Bireyi motive eden en önemli unsurlardan birisi ödüldür (Coşkun ve Vural, 2007) . Başarı ortalaması yüksek okulların kültüründe ödüllendirmelerin daha etkili olduğu söylenebilir. Ödüllendirmenin performansı artıran bir unsur olduğu düşünüldüğünde öğrenci başarısının artırılmasında etkili bir unsur olduğu söylenebilir.

Ayrıca başarı ortalaması yüksek olan okullarda öğretmenler daha çok riski göze alabilmektedirler.

Öğrenci başarı ortalaması düşük ve yüksek olan okullarda örgütsel uygulamalar oldukça farklılık göstermektedir. “yarışma”, “amaçta birlik”, “sonuca yönelme” , “ödüllendirme” alt boyutları farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların tümü başarılı okullar lehinedir.

Başarı ortalaması düşük ve yüksek okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları temel sayıltıların benzer olduğu, örgütsel uygulamalar açısından oldukça çok farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenci başarısı yüksek okulların, öğrenci başarısı düşük okullara göre, *“örgütsel uygulamalarda amaçlarda birliğin sağlandığı, öğretmenlerin maddî ve manevî olarak daha fazla ödüllendirildikleri, öğretmenler arasında meslekî bir yarışma olduğu, beklentileri karşılama, başarı ve sonuç merkezli oldukları”* sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu unsurların okullarda öğrenci başarısının artırılmasında etkili birer faktör olduklarını söyleyebiliriz.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Kullanıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak kullanıcılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Okul müdürlerine, okul kültürü ve yönetimi konusunda seminerler verilmelidir.
- Okul kültürünü oluşturma ve yönlendirmede en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Bu bakımdan yöneticiler okuldaki örgütsel uygulamalara yön verilmelidir.
- Okula yeni gelen personele rehberlik yapılmalı, uyum için eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okulda kalıcı olmaları sağlanmalıdır.
- Yöneticiler öğretmenlere meslekî gelişiminde destek olmalıdırlar.
- Öğretmenler maddî ve manevî olarak ödüllendirilmelidir.
- Öğretmenlere yönetmelikle ilgili belirsiz konularda daha fazla özerklik verilmelidir.
- Öğretmenler arasında meslekî bir yarışma olmalıdır. Bu konuda olumlu bir rekabet havası oluşturulmalıdır.
- Öğretmen ve yöneticilerin programla ilgili yenilik ve değişimleri kabul etmeleri gerekmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin okulun amaçlarını aynı şekilde anlaması ve yorumlaması sağlanmalıdır.
- Okulda verilen kararlarda bireysel kararlardan çok bir grubun kararlarına ağırlık verilmelidir.
- Okulda informal ilişkilere de önem verilmelidir. Yemekler, geziler gibi çeşitli aktiviteler düzenlenmelidir.
- Öğretmenler sınıflarında öğrenmeye yönelten bir kültür oluşturmalıdır.
- Akademik başarıya önem veren bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- Başarı odaklı olunmalıdır.
- Öğrenciden beklentiler yüksek tutulmalıdır.

- Öğrenciyi merkeze alan, düşünmeye sevk eden bir sınıf iklimi sağlanmalıdır.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Okul kültürünü ölçmeye yönelik daha uzun süreli ve daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Okul kültürü ile öğrenci başarısını ilişkilendirebilecek nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okul kültürünün ölçümünde öğrencileri ve diğer personeli de kapsayan bir araştırma yapılabilir.
- Okul kültürü ve öğrenci başarısı incelenirken, özel okulları da içine alan bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alakuş, A.O. (2004). Kültür Kavramı Tanımlarına İlişkin Bir Analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 1-3.
- AnaBritannica: Genel Kültür Ansiklopedisi (Cilt:14). (1989). İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Ashkanasy, N.M., & Jackson, C.R.A. (2009). *Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi*. (H.K. Sinangil, Çev). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Aydınlı, M.T. (2008). *Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmen Davranışlarının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayık, A., ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429 -446.
- Bakan, İ., Büyükebeşe, T., ve Bedestenci Ç. (2004) . *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Feryal Matbası.
- Bozkurt, T. (1996). İşletme Kültürü: Kavram Tanımı ve Metodolojik Sorunlar, S. Tevrüz(Der) ,*Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*.(83-110). İstanbul: Kalder.

- Bursalioğlu, Z. (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Ankara .
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Millî Eğitim Dergisi*. 153-154.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.html> [10 Mart 2010] .
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*(3.Baskı). Ankara: PegemA.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4) .
- Doğan, B. (2007). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Dönmez, B. (2009). *Örgüt Kültürü ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elmacıoğlu, T. (2009). *Başarının Gücü*. İstanbul: Yakamoz Yayınları
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul : Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım .
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim Okulları Hangi Değerlerle Yönetiliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31-43.
- Erdem, F. (1996). *İşletme Kültürü*. Antalya: Fredrich-Nauman Vakfı Yayını .

- Erdem, F., ve İşbaşı, J.Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 33-57
<http://www.akdeniz.edu.tr/iibf/dergi/Sayi01/Erdem.pdf> , [13 Şubat 2010] .
- Erdoğan, İ. (1983). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık .
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: 2002.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 11–24.
- Erkmen, T. (2000). Örgüt Kültürü ve Ölçümü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Dergisi*, 11(35), 23-33 .
- Erol, G. (2006). Kurum Kültürü ve Kurum Kültürünün Etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 24, 117-126 .
- Eşki, H. (2009). Stratejik Yönetim ve Örgüt Kültürü: İlişkisel Bir Analiz. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 165-172.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Deblois, C., ve Corriveau, L. (1994). Organizational Culture Secondary Schools and Students Academic Progress. *Universite Laval.Canadian*.
<http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES2A.pdf> [2 Nisan 2010] .
- Durmuş, A. (2007). *Eğitim Döneminde Yüksek Başarı*. İstanbul: Nesil Yayınları .
- Gezer, B. (2005). *Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

- Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-186.
- Goffee, R., ve Jones G. (2000). *Kurum Kültürü* (K. Kutmandu,Çev.). Ankara: MediaCat Kitapları.
- Güçlü, N. (2004) . Örgüt Kültürü. Sosyal Bilimler Dergisi, 147-159 <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd6/sbd-6-11.pdf>, [16 Mart 2010].
- Gümüşeli, A.İ. (2006). Okul Kültürü ve Liderlik. *artı@eğitim dergisi*, 14(8) .
- Gürsel, M. (2003). *Eğitim Yönetimi, Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve Kültür*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Hakbilen, N. (1984). *İlkokul Çocuklarının Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İnandı, Y. (2000). Eğitim Örgütlerinde Değişim Nasıl Olmalıdır. *Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 219-225.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki Örgütsel Kültürün Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, M.D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1986). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları .
- Köse, S., Tetik S., ve Ercan,C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF.Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7(1), 219-242. <http://www.bayar.edu.tr/~iibf/dergi/pdf/C8S12001/SKSTCE.PDF> , [27 Ocak 2010] .
- MEB (2010), Orta Öğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi Seviye Belirleme Sınavı e-başvuru Klavuzu, <http://oges.meb.gov.tr/document/2010-SBS-BAŞVURU%20KILAVUZU.pdf> , [3 Mayıs 2010] .
- Murat, G., ve Açıkgoz, B. (2007). Yöneticilerin Örgüt Kültürü Algılamalarına İlişkin Bir Analiz: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-20 <http://iibf.karaelmas.edu.tr/sbd/makaleler/1303-9245/200703005001020.pdf> , [25 Ocak 2010] .
- Narsap, H. (2006). *Genel ve Meslekî Liselerde Örgüt Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Osmanlıoğlu, S. (2007). *Örgütsel Kültür Tipleri ve Değişime Yönelik Reaksiyonlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Ölçüm M. (1996). Örgüt Kültürü. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 179-194 .
- Özer, N., ve Dönmez,B. (2007). Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler ve Alınabilecek Önlemler. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 299-313 .
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM .
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 , 411-433.
- Özkalp, E., ve Kirel Ç. (1999). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, Y. (2007). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgüt Kültürü Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Öztürk, M. (2003). *İşletme ve Yönetim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Reitz, H.J. (1987). *Behavior in Organizations*. Homewood: Irwin.
- Renchler, R. (1992). “Student Motivation,School Culture and Academic Achievement What School Leaders Can Do”.
<http://eric.uoregon.edu/pdf/trends/motivation.pdf>, [2 Mayıs 2010] .
- Robbins, S.P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*.(Çev: S. A. Öztürk), Eskişehir: ETAM A.Ş.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: JosseyBass .

- Schermerhorn, J.R., Hunt J.G., ve Osborn R.N. (1997). Organizational Behavior. Jon Wiley&Sons Inc.
- Selvi, Ç. (2007). *İlköğretim Okullarında Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Seymen, O.A. (2005). Örgütlerde Kültürel Çeşitlilik Olgusu, Boyutları ve Etkin Yönetimi Konusunda Farklı Yaklaşımlar: Yazınsal Bir Derleme. *Yönetim: İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 16(50), 3-24.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M.(1994). *Örgüt Kültürü(Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan,S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y.Özden(Der). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (99-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin, Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık .
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara.

- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 185-202.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Kitabevi .
- Türk, S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi .
- Unutkan, A.G. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi .
- Uzunçarşılı, Ü., Toprak M., ve Ersun, O. (2000). *Şirket Kültürü ve İş Prensipleri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını.
- Ünal, S., ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, XLIV(1), 195-222 .
<http://kamyon.politics.ankara.edu.tr/dergi/belgeler/sbf.php> ,[12 Şubat 2010].
- Vural, Z.B.A., ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt Kültürü: İletişim Liderlik Motivasyon Bağlılık Performans Açısından Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vural, Z.B.A. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yapıcı, M. (2005). *Okul ve İnsan*. Afyon: Ocak Yayınları .
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık .

EKLER

EK-1: ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Meslektaşım,

Elinizdeki anket “Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi: İstanbul İli İlköğretim Okullarında Ampirik Bir Araştırma” konulu bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Söz konusu araştırma çerçevesinde sizin iş, insan ve insanın içinde yaşadığı çevre ile ilgili bazı konulardaki görüşlerinizin alınması, ayrıca halen çalıştığınız okulla ilgili olarak bazı uygulama ve durumları değerlendirmeniz amaçlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında o bölümdeki anket maddelerinin cevaplanmasıyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Size sunulan maddelere uygun olan seçeneği önlerindeki kutucuklarda işaretleyiniz.

Lütfen araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket sorularının tümünü içtenlikle ve dikkatli olarak cevaplamaya gayret ediniz. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Bu araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Elif Gülşah YILMAZ
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı işaretleyiniz.

1. Okuldaki Görev Ünvanınız: ()Okul Müdürü ()Müdür Yardımcısı ()Öğretmen
2. Cinsiyetiniz : () Erkek ()Kadın
3. Bu okuldaki toplam hizmet süreniz: ()1 yıldan az () 1-5 yıl ()6-10 yıl ()11 yıl ve üstü
4. Mesleğinizdeki hizmet süreniz: ()1 yıldan az () 1-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16 yıl ve üstü
5. En son mezun olduğunuz okul: ()Yüksekokul ()Fakülte ()Yüksek Lisans () Doktora
6. Yaşınız:.....

BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıda genelde çevre, iş, insan, insan ilişkilerine yönelik, özelde de okul ve eğitime ilişkin beş grup önerme verilmiştir. Önergeleri dikkatli okuyarak görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşılarak çözümlenebilir.					
2.İnsanlar, kendi bildiğine göre hareket etmemeli, çevresindekilere uymalıdır.					
3.İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı, herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.					
4.Öğretmenler, veliler üzerinde etkili olabilir onları yönlendirebilir.					
5.İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.					
6.Bir grubun vereceği kararlar, bireysel kararlardan daha iyidir.					
7.Aileler, çocuklarının kendi bildiklerine (bağımsız) göre hareket etmelerine izin vermemelidir.					
8.Aileler, çocuklarını, sınıfın, okulun en başarılı öğrencisi olmaya teşvik etmelidir.					
9.İş ve oyun birbirini aynı olan şeylerdir.					
10. İnsanın paraya ihtiyacı olmadığında çalışmasına da gerek yoktur.					
11.İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.					
12.İdeal iş, insanın mesleğinde yükselmesine elverişli olmalıdır.					
13.İdeal iş, insanın kendine ve ailesine zaman ayırabilmesine elverişli olmalıdır.					
14.İdeal iş, çok para kazanmaya elverişli olmalıdır.					
15.İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.					
16.İdeal iş, insana yüksek statü sağlamalıdır.					
17.İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.					
18.Genelde insanlar, çalışmaktan pek hoşlanmazlar.					
19.Genelde insanlar, pek sorumluluk almak istemezler.					
20.Genelde insanlar, kontrol edilmedikleri zaman görevlerini gereği gibi yapmazlar.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
21.Genelde insanlar, başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler.					
22.Genelde insanlar yaratılış itibariyle iyi ve güvenilir varlıklardır.					
23.Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.					
24.Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplanmalı ve tartışmalar yapılmalıdır.					
25.Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.					
26.Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.					
27.Okulda doğru kararlar verebilmek için, yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.					
28.Okulda doğru kararlar verebilmek için, üst yöneticilerin görüşlerine başvurulmalıdır.					
29.Okulda doğru kararlar verebilmek için, geçmişteki uygulama ve alışkanlıklara bakılmalıdır.					
30.Bir kuruma başarılı olabilmesi için, personel arasında işle ilgili konularda sürekli bir yarış olmalıdır.					
31.Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında iyi bir yardımlaşma işbirliği olmalıdır.					
32.Bir kurumun başarılı olabilmesi için, herkes görevinde başarılı olmalıdır.					
33.Bir kurumun başarılı olabilemesi için, işinde başarılı olanlar olamayanlara yardım etmelidir.					
34.Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında sıkı bir dostluk ve güven olmalıdır.					
35.Bir kurumun başarılı olabilmesi için, yöneticiyle personel arasında sürekli bir görüş alışverişi olmalıdır.					

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıda, okulunuzdaki birtakım uygulama ve durumlara ilişkin bazı cümleler verilmiştir. Sizden beklenen cümleleri dikkatle okuyarak her cümlede ifade edilen uygulama ya da durumun, kendi okulunuzda ne düzeyde gerçekleştiğini belirtmenizdir.

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Başarılı olan öğretmenler maddî ya da manevî olarak ödüllendirilir.					
2.Öğretmenlerin görevle ilgili yapabileceği hatalar hoşgörü ile karşılanır.					
3.Programla ilgili yenilik ve değişmeler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.					
4.Okulda her öğretmen görevini sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.					
5.Okula yeni gelen öğretmen kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.					
6.Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.					
7.Öğretmenlerin meslekî gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.					
8.Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.					
9.Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmaz.					
10.Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verir.					
11.Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.					
12.Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.					
13.Meslekî konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.					
14.Öğretmenlerin göreviyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımı sağlar.					
15.Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.					
16.Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.					
17.Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.					
18.Öğretmenler, okulla ilgi düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.					
19.Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.					
20.Okulda öğretimden çok öğrencilerin eğitime ve beceri edinimine önem verilir.					
21.Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.					

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
22.Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.					
23.Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.					
24.Görevle ilgili belirsiz(yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler riski göze alarak kendileri karar verebilirler.					
25.Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.					

EK-2: İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/130597
Konu: Anket
(Elif Gülşah YILMAZ)

22 Aralık 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a-)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11/12/2009 tarih ve 5492 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 17/12/2009 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Elif Gülşah YILMAZ**'ın, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi; İstanbul İli İlköğretim Okullarında Ampirik Bir Araştırma**" konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Elif Gülşah YILMAZ**'ın, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi; İstanbul İli İlköğretim Okullarında Ampirik Bir Araştırma**" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, idarenin uygun gördüğü zamanda, İLGİ(c) bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İLGİ (a) yazı ve ekleri

OLUR
18.12/2009
Hacı KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 131124
Konu : Anket
(Elif Gülşah YILMAZ)

23 Aralık 2009

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 22/12/2009 tarih ve 130597 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 11/12/2009 tarih ve 5492 sayılı yazınız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Elif Gülşah YILMAZ**'ın, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi; İstanbul İli İlköğretim Okullarında Ampirik Bir Araştırma**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

EGİTİM **NOT** : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
%100 **Adres** : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
DESTEK **E-Mail** : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>
4440632

EK 3: İSTANBUL İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARIN 2009 YILI OYP ORTALAMALARI

İL	İLÇE	OKUL	ÖĞR. SAYISI	OYP ORTALAMASI
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇEŞEHİR BİLFEN İLKÖĞRETİM OKULU	20	475,049
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL MODAFEN İLKÖĞRETİM OKULU	15	469,180
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL BİLFEN ÇAMLICA İLKÖĞRETİM OKULU	199	463,083
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL BİLFEN KOŞUYOLU İLKÖĞRETİM OKULU	35	463,058
İSTANBUL	ATAŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL ATAŞEHİR BİLFEN İLKÖĞRETİM OKULU	143	459,734
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL EFDAL İLKÖĞRETİM OKULU	43	450,837
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL TAŞ İLKÖĞRETİM OKULU	55	446,399
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	ÖZEL GÜNHAN İLKÖĞRETİM OKULU	20	441,621
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	ÖZEL OĞUZKAAN İLKÖĞRETİM OKULU	45	441,455
İSTANBUL	ÇEKMEKÖY (MERKEZ)	ÖZEL ÇEKMEKÖY TAŞDELEN İLKÖĞRETİM OKULU	51	439,455
İSTANBUL	BÜYÜKÇEKMECE (MERKEZ)	ALMAN LİSELİLER KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI ÖZEL	17	439,349
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	İSTANBUL ERKEK LİSELİLER EĞT. VAKFI ÖZEL İLKÖ	46	438,270
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	İ.T.Ü. GELİŞTİRME VAKFI ÖZEL DR.NATUK BİRKAN İ	51	435,762
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL ÜSKÜDAR S.E.V. İLKÖĞRETİM OKULU	104	434,522
İSTANBUL	ÇEKMEKÖY (MERKEZ)	ÖZEL ALEV İLKÖĞRETİM OKULU	85	432,488
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	ÖZEL NİLÜFER COŞKUN İLKÖĞRETİM OKULU	72	431,940
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇEŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULU	73	428,973
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	ÖZEL MEF İLKÖĞRETİM OKULU	76	428,432
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL FLORYA FINAL İLKÖĞRETİM OKULU	44	427,509
İSTANBUL	SANCAKTEPE (MERKEZ)	ÖZEL KÜÇÜK PRENS İLKÖĞRETİM OKULU	75	426,724
İSTANBUL	ÜMRANİYE (MERKEZ)	ÖZEL EYÜBOĞLU ÇAMLICA İLKÖĞRETİM OKULU	195	426,546
İSTANBUL	KARTAL (MERKEZ)	ÖZEL YAKACIK DOĞA İLKÖĞRETİM OKULU	54	424,036
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL DOĞUŞ İLKÖĞRETİM OKULU	58	423,531
İSTANBUL	ÇEKMEKÖY (MERKEZ)	ÖZEL SEZİN İLKÖĞRETİM OKULU	63	423,076
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	T.V.ÖZEL ŞİŞLİ TERAKKİ İLKÖĞRETİM OKULU(LEVE	253	422,101
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL ÇAMLICA COŞKUN İLKÖĞRETİM OKULU	133	421,725
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL BAKIRKÖY FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	42	421,448
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL SEMBOL İLKÖĞRETİM OKULU	18	420,710
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL ÇEVRE İLKÖĞRETİM OKULU	87	420,692
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	ÖZEL DÜNYA ATLAS İLKÖĞRETİM OKULU	15	420,576
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	ÖZEL YAŞAR CİMİLLİ COŞKUN İLKÖĞRETİM OKULU	73	420,450
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	FMV ÖZEL ERENKÖY IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	87	418,982
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇEKÖY AÇI İLKÖĞRETİM OKULU	20	416,714
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ÖZEL YÜZYIL IŞIL İLKÖĞRETİM OKULU	58	415,919
İSTANBUL	ATAŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL DENİZATİ İLKÖĞRETİM OKULU	19	415,867
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL IRMAK İLKÖĞRETİM OKULU	71	415,619
İSTANBUL	BÜYÜKÇEKMECE (MERKEZ)	ÖZEL KÜLTÜR 2000 İLKÖĞRETİM OKULU	32	415,376
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇEŞEHİR FLORYA İLKÖĞRETİM OKULU	31	415,213
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	ÖZEL BEŞİKTAŞ JİMNASTİK KULÜBÜ (BJK) İLKÖĞRETİM OKULU	37	411,474
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ÖZEL CENT İLKÖĞRETİM OKULU	61	411,363
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	ÖZEL İSTANBUL İLKÖĞRETİM OKULU	10	410,769
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	MEV KOLEJİ ÖZEL BASINKÖY İLKÖĞRETİM OKULU	90	409,756
İSTANBUL	ÜMRANİYE (MERKEZ)	ÖZEL SEVGİ ÇİÇEĞİ ANAFEN İLKÖĞRETİM OKULU	76	409,450
İSTANBUL	BAHÇELİEVLER (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇELİEVLER FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	62	408,942
İSTANBUL	ZEYTİNBURNU (MERKEZ)	ÖZEL AVRUPA İLKÖĞRETİM OKULU	52	408,830
İSTANBUL	GÜNGÖREN (MERKEZ)	ÖZEL MERTER FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	89	408,296
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	FMV ÖZEL AYAZAĞA IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	216	406,155
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	İSTEK ÖZEL ATANUR OĞUZ İLKÖĞRETİM OKULU	29	405,558
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL DERYA ÖNCÜ İLKÖĞRETİM OKULU	65	405,415
İSTANBUL	ŞİŞLİ (MERKEZ)	FMV ÖZEL IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	78	405,342
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ÖZEL İSKENDER İLKÖĞRETİM OKULU	79	404,793
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL KÜLTÜR İLKÖĞRETİM OKULU	113	403,182
İSTANBUL	AVCILAR (MERKEZ)	ÖZEL AVCILAR FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	65	403,022
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL YEŞİLKÖY 2001 İLKÖĞRETİM OKULU	56	403,015
İSTANBUL	ÜMRANİYE (MERKEZ)	ÖZEL ANABİLİM İLKÖĞRETİM OKULU	32	402,673
İSTANBUL	EYÜP (MERKEZ)	HİSAR EĞİTİM VAKFI OKULLARI ÖZEL H.E.V. KEME	86	402,095
İSTANBUL	ÜMRANİYE (MERKEZ)	ÖZEL BİLFEN YENİŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULU	8	402,062
İSTANBUL	ÜMRANİYE (MERKEZ)	ÖZEL SABAHATTİN ZAİM ANAFEN İLKÖĞRETİM OKULU	75	402,003

İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL ORKUNOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	5	401,933
İSTANBUL	GÜNGÖREN (MERKEZ)	ÖZEL UMUT FONU İLKÖĞRETİM OKULU	27	400,622
İSTANBUL	ZEYTİNBURNU (MERKEZ)	ÖZEL TOPKAPI FETİH İLKÖĞRETİM OKULU	101	400,187
İSTANBUL	ATAŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL BOSTANCI DOĞA İLKÖĞRETİM OKULU	101	399,607
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ÖZEL EROL ALTACA İLKÖĞRETİM OKULU	20	399,553
İSTANBUL	BAHÇELİEVLER (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇELİEVLER BURÇ İLKÖĞRETİM OKULU	50	398,970
İSTANBUL	BEYKOZ (MERKEZ)	TED İSTANBUL KOLEJİ VAKFI ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU	146	398,019
İSTANBUL	BAHÇELİEVLER (MERKEZ)	ÖZEL BAHÇELİEVLER İHLAS İLKÖĞRETİM OKULU	61	397,910
İSTANBUL	PENDİK (MERKEZ)	ÖZEL BAYRAMLAR İLKÖĞRETİM OKULU	46	397,626
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	ÖZEL AKASYA İLKÖĞRETİM OKULU	39	397,381
İSTANBUL	ŞİŞLİ (MERKEZ)	ÖZEL NESLİN DEĞİŞEN SESİ İLKÖĞRETİM OKULU	26	397,266
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	ÖZEL MARMARA İLKÖĞRETİM OKULU	66	397,193
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL BİLTEK İLKÖĞRETİM OKULU	47	396,823
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL ATACAN İLKÖĞRETİM OKULU	31	396,357
İSTANBUL	BAHÇELİEVLER (MERKEZ)	ÖZEL İSTANBUL BİLİM İLKÖĞRETİM OKULU	55	395,558
İSTANBUL	BAYRAMPAŞA (MERKEZ)	ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	57	395,209
İSTANBUL	ZEYTİNBURNU (MERKEZ)	ÖZEL KENTLİLER İLKÖĞRETİM OKULU	19	395,004
İSTANBUL	SİLİVRİ (MERKEZ)	ÖZEL SİLİVRİ FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	31	394,683
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	İSTEK ÖZEL BİLGE KAĞAN İLKÖĞRETİM OKULU	51	394,473
İSTANBUL	BAHÇELİEVLER (MERKEZ)	ÖZEL İSTANBUL AR-EL İLKÖĞRETİM OKULU	62	394,471
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL ÇAMLICA KALEM İLKÖĞRETİM OKULU	51	394,459
İSTANBUL	BAHÇELİEVLER (MERKEZ)	ÖZEL UFUKLAR İLKÖĞRETİM OKULU	16	393,620
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	İSTEK ÖZEL ACIBADEM İLKÖĞRETİM OKULU	51	393,539
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	ALBAY NİYAZİ ESEN İLKÖĞRETİM OKULU	56	393,038
İSTANBUL	ŞİŞLİ (MERKEZ)	ÖZEL UFUK İLKÖĞRETİM OKULU	47	392,720
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL FLORYA İLKÖĞRETİM OKULU	56	391,832
İSTANBUL	TUZLA (MERKEZ)	VEHBI KOÇ VAKFI KOÇ ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU	152	391,588
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	ÖZEL MALTEPE GÖKYÜZÜ İLKÖĞRETİM OKULU	35	391,499
İSTANBUL	ŞİŞLİ (MERKEZ)	ÖZEL BİLGİ İLKÖĞRETİM OKULU	12	391,422
İSTANBUL	ŞİŞLİ (MERKEZ)	ÖZEL EVRİM İLKÖĞRETİM OKULU	26	390,684
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL ÜSKÜDAR DOĞA İLKÖĞRETİM OKULU	73	389,997
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL BAŞAKŞEHİR BURÇ İLKÖĞRETİM OKULU	65	389,990
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ÖZEL KADIKÖY GÖKŞEN İLKÖĞRETİM OKULU	5	389,889
İSTANBUL	BÜYÜKÇEKMECE (MERKEZ)	ÖZEL ÇAĞ FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	71	388,970
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	HALİL TÜRKKAN İLKÖĞRETİM OKULU	85	388,815
İSTANBUL	EYÜP (MERKEZ)	ÖZEL KEMER İLKÖĞRETİM OKULU	27	388,395
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	ÖZEL ÖNDE İLKÖĞRETİM OKULU	11	388,376
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	23 NİSAN ZEHRA HANIM İLKÖĞRETİM OKULU	47	387,854
İSTANBUL	BAĞCILAR (MERKEZ)	ÖZEL CİHANGİR İLKÖĞRETİM OKULU	37	387,649
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL AK UMUT ÇENGELKÖY İLKÖĞRETİM OKULU	10	387,432
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	ŞAİR NEDİM İLKÖĞRETİM OKULU	131	387,337
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	İSTEK ÖZEL BELDE İLKÖĞRETİM OKULU	25	387,280
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	ÖZEL BEYFEN İLKÖĞRETİM OKULU	14	387,277
İSTANBUL	KARTAL (MERKEZ)	İSTEK ÖZEL ULUĞBEY İLKÖĞRETİM OKULU	61	386,883
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	EMLAK KREDİ BANKASI İLKÖĞRETİM OKULU	88	386,680
İSTANBUL	ATAŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL FENERBAHÇE SPOR KULÜBÜ İLKÖĞRETİM OKULU	22	386,349
İSTANBUL	ÜSKÜDAR (MERKEZ)	ÖZEL ASFA HALİL NECATİ İLKÖĞRETİM OKULU	58	385,750
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	İLHAMİ AHMED ORNEKAL İLKÖĞRETİM OKULU	240	384,697
İSTANBUL	ŞİŞLİ (MERKEZ)	ÖZEL PANGALTI ERMENİ İLKÖĞRETİM OKULU	20	384,411
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ (MERKEZ)	ÖZEL YENİ NESİL 2000 İLKÖĞRETİM OKULU	12	384,112
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	ZÜHTÜPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	109	383,865
İSTANBUL	KÜÇÜKÇEKMECE (MERKEZ)	ÖZEL UĞUR İLKÖĞRETİM OKULU	68	383,817
İSTANBUL	TUZLA (MERKEZ)	BARBAROS İLKÖĞRETİM OKULU	41	383,678
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	REŞAT NURİ GÜNTEKİN İLKÖĞRETİM OKULU	198	383,381
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	ÖZEL ÇINAR İLKÖĞRETİM OKULU	131	382,496
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	NİHAT IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	117	382,417
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL EĞİTİMCİLER İLKÖĞRETİM OKULU	12	382,402
İSTANBUL	KADIKÖY (MERKEZ)	GÖZTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	91	382,316
İSTANBUL	BAKIRKÖY (MERKEZ)	ÖZEL BURÇ İLKÖĞRETİM OKULU (FLORYA ŞUBESİ)	53	381,801
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ÖZEL DARUŞŞAFAKA İLKÖĞRETİM OKULU	106	381,352

İSTANBUL	ESENLER (MERKEZ)	AKSOY İLKÖĞRETİM OKULU	278	278,240
İSTANBUL	ARNAVUTKÖY (ME)	MEHMET ZEKİ OBDAN İLKÖĞRETİM OKULU	59	278,150
İSTANBUL	AVCILAR (MERKEZ)	SALİH ŞÜKRİYE YOLUÇ İLKÖĞRETİM OKULU	57	278,139
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	İNCİRTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	184	278,123
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	CEVRİKALFA İLKÖĞRETİM OKULU	28	278,104
İSTANBUL	GAZİOSMANPAŞA (MERKEZ)	100. YIL İLKÖĞRETİM OKULU	30	277,891
İSTANBUL	SULTANGAZI (MERKEZ)	AYDIN UÇKAN İLKÖĞRETİM OKULU	149	277,815
İSTANBUL	SULTANGAZI (MERKEZ)	MEHMETÇİK İLKÖĞRETİM OKULU	326	277,730
İSTANBUL	SANCAKTEPE (MERKEZ)	TURGUT AYDIN İLKÖĞRETİM OKULU	126	277,699
İSTANBUL	MALTEPE (MERKEZ)	GÜLENSU İLKÖĞRETİM OKULU	128	277,656
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	M.E.V DURLUPINAR İLKÖĞRETİM OKULU	110	277,649
İSTANBUL	ARNAVUTKÖY (MERKEZ)	ŞEHİT ONBAŞI MURAT ŞENGÖZ İLKÖĞRETİM OKULU	56	277,546
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	İBRAHİM ÖZAYDIN İLKÖĞRETİM OKULU	186	277,467
İSTANBUL	ARNAVUTKÖY (MERKEZ)	HALIS KUTMANGİL İLKÖĞRETİM OKULU	82	277,237
İSTANBUL	SANCAKTEPE (MERKEZ)	HÜSEYİN TOLGACAN SİPAHİ İLKÖĞRETİM OKULU	79	277,150
İSTANBUL	SULTANGAZI (MERKEZ)	ŞEHİT TEĞMEN ALİ YILMAZ İLKÖĞRETİM OKULU	141	277,121
İSTANBUL	SANCAKTEPE (MERKEZ)	NERMİN AHMET HASOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	147	276,736
İSTANBUL	SULTANBEYLİ	ZÜBEYDE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU	132	276,075
İSTANBUL	SULTANBEYLİ	MEVLANA İLKÖĞRETİM OKULU	261	275,905
İSTANBUL	SULTANBEYLİ	ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	112	275,869
İSTANBUL	SULTANBEYLİ	HASANPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	148	275,463
İSTANBUL	BEYOĞLU (MERKEZ)	HUVİYET BEKİR İLKÖĞRETİM OKULU	97	275,401
İSTANBUL	SULTANBEYLİ	AHMET YENER İLKÖĞRETİM OKULU	117	275,314
İSTANBUL	BEYLİKDÜZÜ (MERKEZ)	YAKUPLU GALİP BALKAR İLKÖĞRETİM OKULU	17	274,923
İSTANBUL	BÜYÜKÇEKMECE (MERKEZ)	AŞİRET DALCI İLKÖĞRETİM OKULU	49	274,912
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	HOBYARLI AHMET PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	55	274,579
İSTANBUL	SARIYER (MERKEZ)	ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	40	273,656
İSTANBUL	SANCAKTEPE (MERKEZ)	CENGİZ TOPEL İLKÖĞRETİM OKULU	156	273,651
İSTANBUL	KAĞITHANE (MERKEZ)	ZİŞAN ALKOÇ İLKÖĞRETİM OKULU	61	273,625
İSTANBUL	KÜÇÜKÇEKMECE (MERKEZ)	ORHAN SARAL İLKÖĞRETİM OKULU	110	273,493
İSTANBUL	ATAŞEHİR (MERKEZ)	LEMANANA İLKÖĞRETİM OKULU	81	273,491
İSTANBUL	BÜYÜKÇEKMECE (MERKEZ)	ADNAN KAHVECİ İLKÖĞRETİM OKULU	8	272,911
İSTANBUL	BEYOĞLU (MERKEZ)	ORBAY İLKÖĞRETİM OKULU	48	272,843
İSTANBUL	BEYOĞLU (MERKEZ)	TAKSİM İLKÖĞRETİM OKULU	60	272,791
İSTANBUL	AVCILAR (MERKEZ)	NECDET SEMKER İLKÖĞRETİM OKULU	166	272,385
İSTANBUL	BAĞCILAR (MERKEZ)	İÇDAŞ İLKÖĞRETİM OKULU	42	272,351
İSTANBUL	KARTAL (MERKEZ)	ÖĞRETMEN SELMA AKAY İLKÖĞRETİM OKULU	96	272,231
İSTANBUL	GAZİOSMANPAŞA (MERKEZ)	EMİNE SABİT BÜYÜKBAYRAK İLKÖĞRETİM OKULU	191	272,091
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	MAHMUT ŞEVKET ZİRH İLKÖĞRETİM OKULU	152	271,858
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	FAHİR İLCEL İLKÖĞRETİM OKULU	70	271,729
İSTANBUL	TUZLA (MERKEZ)	CEMİL TÜRKER İLKÖĞRETİM OKULU	24	271,383
İSTANBUL	ESENYURT (MERKEZ)	KIRAC KÖYÜ İLKÖĞRETİM OKULU	292	271,196
İSTANBUL	ARNAVUTKÖY (MERKEZ)	MİMAR SİNAN İLKÖĞRETİM OKULU	54	271,185
İSTANBUL	EYÜP (MERKEZ)	KILIÇASLAN İLKÖĞRETİM OKULU	33	271,090
İSTANBUL	TUZLA (MERKEZ)	MEVLANA İLKÖĞRETİM OKULU	48	271,021
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	KATİP KASIM İLKÖĞRETİM OKULU	65	270,952
İSTANBUL	GAZİOSMANPAŞA (MERKEZ)	PREVEZE İLKÖĞRETİM OKULU	39	270,588
İSTANBUL	KÜÇÜKÇEKMECE (MERKEZ)	AKŞEMSETTİN İLKÖĞRETİM OKULU	133	270,440
İSTANBUL	SULTANBEYLİ	İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ORHANGAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	26	270,352
İSTANBUL	ÜMRANİYE (MERKEZ)	ŞEHİT ÖĞRETMEN YASEMİN TEKİN İLKÖĞRETİM OKULU	74	268,861
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	HOŞDERE İLKÖĞRETİM OKULU	16	267,667
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	29 MAYIS İLKÖĞRETİM OKULU	68	266,354
İSTANBUL	ARNAVUTKÖY (MERKEZ)	MALAZGİRT İLKÖĞRETİM OKULU	32	265,074
İSTANBUL	ŞİLE	ÇAYIRBAŞI FATMA SEHER HANIM İLKÖĞRETİM OKULU	17	262,373
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR (MERKEZ)	FENERTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	26	258,575
İSTANBUL	SULTANGAZI (MERKEZ)	125. YIL İLKÖĞRETİM OKULU	83	257,878
İSTANBUL	BEYOĞLU (MERKEZ)	İSTİKLAL İLKÖĞRETİM OKULU	26	252,722
İSTANBUL	ARNAVUTKÖY (MERKEZ)	ARNAVUTKÖY ŞEHİT ÇAVUŞ SELÇUK GÜRDAL YATIRIM İLKÖĞRETİM OKULU	2	242,786
İSTANBUL	KARTAL (MERKEZ)	VAKIFBANK UMUT ÇOCUKLARI SOSYAL REHABİLİTASYON İLKÖĞRETİM OKULU	6	236,777
İSTANBUL	FATİH (MERKEZ)	ÖZEL FENER RUM İLKÖĞRETİM OKULU	1	208,110

EK 4: ÖZGEÇMİŞ

ELİF GÜLŞAH YILMAZ

1984, İstanbul doğumlu olan Elif Gülşah YILMAZ, ilköğretimini Çapa Atatürk İlköğretim Okulunda (1998), ortaöğretimini Sakıp Sabancı Anadolu Lisesinde (1998-2002), lisans eğitimini (2002-2006), Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. 2006 yılında başladığı lisansüstü eğitimine Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde devam etmektedir.

2006 yılında İstanbul'da sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. (2006-2007)'de Tevfik Kut İlköğretim Okulu ve (2007-2008)'de 29 Mayıs İlköğretim Okulunda görev yapmıştır. 2008 yılında atandığı Kılıçaslan İlköğretim Okulunda göreve devam etmektedir.