

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

DESTEK VE GÖREV KÜLTÜRÜ İLE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM
İLİŞKİSİ: BALIKESİR İLİ BANDIRMA, GÖNEN VE ERDEK
İLÇELERİ İLKOKULLARI ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazmiye Tuba YULCU

Balıkesir, 2018

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

DESTEK VE GÖREV KÜLTÜRÜ İLE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM
İLİŞKİSİ: BALIKESİR İLİ BANDIRMA, GÖNEN VE ERDEK
İLÇELERİ İLKOKULLARI ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazmiye Tuba YULCU

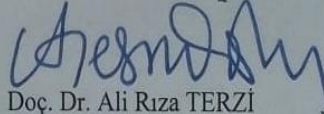
Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ

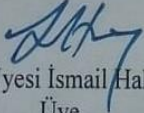
Balıkesir, 2018

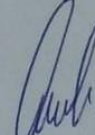
T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

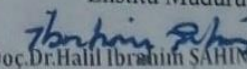
Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na 201512545009 numaralı Nazmiye Tuba YULCU'nun hazırladığı "Destek ve Görev Kültürü İle Örgütsel Değişim İlişkisi: Balıkesir İli Bandırma, Gönen ve Erdek İlçeleri İlkokulları Örneği" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29/05/2018 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY~~ ~~ÇOKLUÖÇÜ~~ ile karar verilmiştir.


Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ
Başkan (Danışman)


Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR
Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

2506/2018
Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN
Müdür

ÖNSÖZ

Bu araştırma destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma alanyazında destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim ilişkisi üzerine yapılan ilk çalışmadır. Araştırmanın yapılma aşamasında burada isimlerini andığım kişilerin destek, yardım ve katkıları olmadan bu araştırmayı gerçekleştirmem mümkün değildi.

İlk olarak akademinin yollarında yürüyebilmem için bana güvenerek yolumu açan ve daha sonrasında tez konumun belirlenmesinden tamamlanmasına kadar olan süreç içinde bana inanan, yardımlarını, görüş ve önerilerini esirgemeyerek yolumu aydınlatan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimimde yanımda olduğunu bildiğim, desteklerini ve görüşlerini benden esirgemeyen, umutsuzluğa kapıldığım her an moral veren ve tezimi bitireceğime yürekten inanan değerli hocam Öğrt. Gör. Dr. İsmail ZENCİRCİ'ye şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın veri toplama aracı olan anketleri teneffüs vakitlerini ayırarak sabırla dolduran tüm meslektaşlarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Üzerimde büyük emeği bulunan, eğitim ve öğretim hayatım boyunca destekleri ile güç bulduğum, duaları ile hep yanımda olan, hedeflerime ulaşmamda beni teşvik eden canım babam Ali ÖZTÜRK'e ve canım annem Mücessem ÖZTÜRK'e, en zor anlarımda yanımda olduğunu hissettiğim, bana güvenen kardeşlerim Ahmet ÖZTÜRK ve Kürşat ÖZTÜRK'e teşekkürden çok daha fazlasını borçluyum.

Son olarak, yüksek lisans eğitimim süresinde kendileri ile vakit geçiremediğim için zaman zaman sitemlerde bulunsalar da küçücük yaşlarına rağmen yaşlarından büyük olgunluğu gösteren, sevgileri ile can bulduğum canım oğullarım Ege YULCU ve Eren YULCU'ya, her türlü duyguyu yaşadığım bu zorlu yolculukta bıkmadan ve yorulmadan beni destekleyen, araştırmamı tamamlamam konusunda bir gün bile inancını kaybetmeyen hayat meşgalesinde birlikte yürüdüğümüz eşim Mustafa YULCU'ya teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Nazmiye Tuba YULCU

Mayıs, 2018

ÖZET

DESTEK VE GÖREV KÜLTÜRÜ İLE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM İLİŞKİSİ: BALIKESİR İLİ BANDIRMA, GÖNEN VE ERDEK İLÇELERİ İLKOKULLARI ÖRNEĞİ

YULCU, Nazmiye Tuba

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ

2018, 117 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma evrenini 2016–2017 öğretim yılında Balıkesir ili Bandırma, Erdek ve Gönen ilçeleri şehir merkezinde 24 ilkokulda görev yapan 511 öğretmen oluşturmaktadır. Analizlerde öğretmenlerden geri alınan 299 veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma verileri için kişisel bilgi formu ile birlikte Terzi (2017) tarafından geliştirilen Destek ve Görev Kültürü Ölçeği ile Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 23. paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, pearson korelasyon analizi, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; örgütsel değişim boyutlarının destek kültürü ile arasında orta düzeyde, görev kültürü ile öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda orta, diğer alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca destek ve görev kültürü ile örgütsel değişime ilişkin sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ele alınmış ve destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim alt boyutları arasında çeşitli farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Destek Kültürü, Görev Kültürü, Örgütsel Değişim.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUPPORT AND TASK CULTURE WITH ORGANIZATIONAL CHANGE: A SAMPLE OF THE PRIMARY SCHOOLS IN BALIKESIR PROVIDENCE BANDIRMA, GONEN AND ERDEK DISTRICTS

YULCU, Nazmiye Tuba

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ali Rıza TERZİ

2018, 117 Pages

The main aim of this research is to examine the relationship between support and task culture and organizational change. The research is at relational screening model. The universe of the research is composed of 511 teachers working at 24 primary schools which are located in Bandırma, Erdek and Gönen districts of Balıkesir in 2016-2017 Academic year. 299 surveys collected back from teachers were used for the analysis. For the data of the research; with the personal data form; Support and Task Culture Scale that was developed by Terzi (2017) and developed by Smith ve Hoy (2007) and adapted into Turkish by Demirtaş (2010) Schools' Openness to Change Scale were used. SPSS 23. software program was used for the analysis of the acquired data. Frequency, arithmetic mean, independent samples t-test, one-way analysis of variance, pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. According to the results of the research; there was a medium-level between the dimensions of organizational change and support culture; middle level between the task culture and teachers's openness to change and there was a low and positive relationship between the other sub-dimensions. Besides, demographic features of primary teachers about support and task culture and organizational change were discussed and it was found that there are

some differences among support and task culture and sub-dimensions of organizational change.

Keywords: Support Culture, Task Culture, Organizational Change.



İTHAF

Varlıklarıyla güç bulduğum
canım babam ve sevgili anneme...



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6.Tanımlar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Kültür Kavramı	7
2.1.2. Örgüt Kültürü Kavramı.....	8
2.1.3. Örgüt Kültürü Kavramının Doğuşu	12
2.1.4. Örgüt Kültürünün Oluşumu	13
2.1.5. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	17
2.1.5.1. Örgüt Kültürünün Esas Öğeleri.....	17
2.1.5.1.1. Değerler	17
2.1.5.1.2. İnançlar	19
2.1.5.1.3. Normlar	20
2.1.5.2. Örgüt Kültürünün İfade Biçimleri.....	21
2.1.5.2.1. Törenler	21
2.1.5.2.2. Ritüeller (Adetler)	22
2.1.5.2.3. Hikâyeler	24
2.1.5.2.4. Mitler	25

2.1.5.2.5. Semboller.....	26
2.1.5.2.6. Kahramanlar	27
2.1.5.2.7. Dil	28
2.1.5.3. Örgüt Kültürünün İşlevleri.....	28
2.1.6. Örgütsel Kültürlerin Sınıflanması.....	29
2.1.6.1. Geert Hoofstede'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması	29
2.1.6.2. Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması	30
2.1.6.3. Kets De Vries ve Danny Miller'in Örgüt Kültürü Sınıflaması	31
2.1.6.4. Bill Schneider'in Örgüt Kültürü Sınıflaması	32
2.1.6.5. Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması.....	33
2.1.6.6. Pheysey'in Örgüt Kültürü Sınıflaması	34
2.1.6.7. Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Sınıflaması.....	34
2.1.6.8. Toyohiro Kono'nun Örgüt Kültürü Sınıflaması.....	36
2.1.6.9. Ali Rıza Terzi'nin Örgütsel Kültür Sınıflaması	37
2.1.6.10. Diğer Örgüt Kültürü Sınıflamaları	38
2.1.7. Okul Kültürü	38
2.1.8. Örgüt Kültürü ile Yakın İlişkili Kavramlar	42
2.1.8.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi	42
2.1.8.2. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi.....	43
2.1.8.3. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Kimlik	43
2.1.8.4. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık	44
2.1.8.5. Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim	45
2.1.9. Örgütsel Değişimin Temelleri	45
2.1.10. Örgütsel Değişim Süreci ve Doğası.....	47
2.1.11. Değişim Yönetimi.....	49
2.1.12. Eğitimde Değişim Yönetimi	53
2.1.12.1. Değişim Sürecinde Öğretmen	55
2.1.12.2. Değişim Sürecinde Okul Yöneticileri	56
2.1.12.3. Değişim ve Okul Kültürü.....	57
2.1.13. Kültürel Değişim.....	58
2.2. İlgili Araştırmalar	60
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	60
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	67

3. YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.3.1. Destek ve Görev Kültürü Ölçeği	73
3.3.2. Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği	76
3.4. Veri Toplama Süreci	77
3.5. Verilerin Analizi.....	77
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	79
4.1 Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bulgular	79
4.2 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bulgular ve Yorumlar	80
4.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	80
4.2.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	81
4.2.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	83
4.2.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	85
4.2.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. Sonuçlar.....	88
5.2. Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	113
Ek 1. Veri Toplama Aracı	113
Ek 2. Araştırma İzni	116
Ek 3. Tez Konusu Değişikliği	117

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Örgüt Kültürü Tanımları	9
Çizelge 2. Kaynak ve Odaklarına Göre Örgütsel Değerler.....	18
Çizelge 3. Kültürel İnanç Türleri	20
Çizelge 4. Sınıf Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı	73
Çizelge 5. Destek ve Görev Kültürü Ölçeğine Ait Madde Yükleri	74
Çizelge 6. Destek ve Görev Kültürü Ölçeğinin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları.....	75
Çizelge 7. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
Çizelge 8. Öğretmen Görüşlerine Göre Destek ve Görev Kültürü Düzeyleri.....	80
Çizelge 9.Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Değişim Düzeyleri	80
Çizelge 10. Cinsiyete Göre Destek ve Görev Kültürü Arasındaki Farklılık İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	81
Çizelge 11. Çalışma Süresine Göre Destek ve Görev Kültürü İçin ANOVA Sonuçları.....	82
Çizelge 12. Mesleki Kıdeme Göre Destek ve Görev Kültürü İçin ANOVA Sonuçları.....	82
Çizelge 13. Cinsiyete Göre Örgütsel Değişim Arasındaki Farklılık İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	83
Çizelge 14. Çalışma Süresine Göre Örgütsel Değişim İçin ANOVA Sonuçları	84
Çizelge 15. Mesleki Kıdeme Göre Örgütsel Değişim İçin ANOVA Sonuçları.....	84
Çizelge 16. Destek ve Görev Kültürü İle Örgütsel Değişim Arasındaki İlişki.....	86
Çizelge 17. Örgütsel Değişimin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgüt Kültürü Yaklaşımları	16
Şekil 2. Ritüel Etkileşim	23
Şekil 3. Rekabetçi Değerler Modeli	35
Şekil 4. Hatch ve Schultz Örgüt Kimliğinin Dinamikleri Modeli	44
Şekil 5. Kurt Lewin Üç Aşamalı Değişim Süreci	48
Şekil 6. Değişim Yönetimi Aşamaları	50
Şekil 7. Bilinçli ve Bilinçsiz Değişim Yönetimi	52
Şekil 8. Kültürel Değişimin Nedenleri	59
Şekil 9. Destek Kültürü ile Örgütsel Değişim için Serpilme Diyagramı	85

KISALTMALAR LİSTESİ

T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
Akt	: Aktaran
s.	: Sayfa
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar için İstatistiksel Program Paketi
vd	: ve diğeri
DGKÖ	: Destek ve Görev Kültürü Ölçeği
ODAÖ	: Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımı ve sınırlılıkları sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan terimler ve kavramlar tanımlar kısmında açıklanmıştır.

1.1.Problem

İnsanlar, doğal, fiziki ve kültürel ortamlarını oluşturan çevresi içinde yaşamlarını sürdürür ve bu çevrede birbirleri ile etkileşimde bulunarak bir ilişki kurarlar. Kurulan bu ilişki sürekli ve karşılıklı olarak devam eder. Sosyal ilişkilerinin düzen içerisinde sürdürülebilmesi için de insanların yaşadığı toplumda uyması gereken birtakım kuralları vardır.

Toplumun birer üyesi olan insanlar, yaşadıkları toplumun kendisinden ne beklediğini ve bu beklentiyi nasıl gerçekleştirmesi gerektiğini içinde bulunduğu çevrenin kültürel değerleri ile öğrenir (Sargut, 2015). Bu değerler, bir yandan zaman içinde şekillenerek bireyin yaşam biçimini oluştururken bir yandan da paylaşarak gelecek nesillere aktarılır. Toplumların kendine has bir kültürü olduğu gibi örgütlerin de bir kültürü vardır. Örgüt kültürü “bir örgütte işlerin yapılış tarzı”dır (Terzi, 2005).

Kültürün örgütlere birtakım önemli fonksiyonlar kazandırdığı söylenebilir. İlk olarak örgüt üyelerine bir kimlik duygusu kazandırır, ikinci olarak bireyin örgüte bağlı olmasını sağlar, üçüncü olarak sosyal sistemin dengesini güçlendirir ve son olarak davranışları yönlendirerek şekillendirir (Smircich, 1983).

Yukarıda bahsedilen fonksiyonlara ek olarak örgüt kültürü, “örgütün geçmişini anlamlandırarak üyelerinin davranışlarına yön verir, örgütsel değerlere bağlılık oluşturur, onaylanan veya yasaklanan davranışları anlayabilmeyi sağlayacak kontrol mekanizmasıdır, örgütün verimliliği ve karlılığı ile ilişkilidir” şeklinde dört önerme ile de açıklanabilir (Martin ve Siehl, 1983). Örgütlerin başarıya ulaşabilmesi ve her üyenin örgütü ile uyum sağlayabilmesi için mevcut kültürü özümsemesi ve buna uygun davranış göstermesi gerekmektedir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ülkelerin politik, ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarındaki değişimler ile teknolojik yenilikler örgütler arasındaki rekabeti arttırmaktadır. Bu nedenle de örgütlerin değişen çevre koşullarına göre yaşamlarını

sürdürebilmeleri, rekabet edebilmeleri, etkililik ve verimliliği sağlayabilmeleri için yeni ve dinamik stratejileri benimsemeleri gerekmektedir (Balcı, 2005).

Küreselleşmenin yarattığı rekabet ortamında örgütler ayakta kalabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için hem iç hem de dış çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamalıdır. Çünkü değişime ayak uyduramayan veya değişimi görmezlikten gelen örgütler çevrelerine uyum sağlayamadıkları ve aynı zamanda çevresinin kendinden beklenileni gerçekleştiremedikleri takdirde zaman içinde yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmakta hatta yok olmaktadır (Başaran, 2004).

Genel anlamıyla belirli bir zaman dilimi içerisinde herhangi bir şeyde oluşabilen farklılaşma (Erdoğan, 2015) olarak tanımlanan “örgütsel değişim”, sosyal, kültürel ve ekonomik yenilenme ve gelişmeler açısından önemli bir yere sahip olan eğitim örgütlerini de etkilemektedir (Helvacı, 2015). Sistem yaklaşımı açısından düşünüldüğünde, eğitim ve öğretim hizmetlerinin verildiği en temel birim olan okullar, eğitim sisteminin bir alt sistemdir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Bu açıdan bakıldığında okullar, gerek dış çevresindeki değişen şartlardan gerekse alt ve üst sistemlerinde meydana gelebilecek değişimlerden direkt ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (Gizir, 2008). Bu nedenle okulların bilginin üretilip geliştirildiği ve kullanıldığı, toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiyi karşıladığı ve hem özgün hem de yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi hedeflediği çok fonksiyonlu bir yapıda olması okullardaki değişimi zorunlu kılmaktadır (Balay, 2004).

Örgütte mevcut bulunan kültürün yeni üyelerce tanınması hem örgütün değişime hazır olması hem de değişimin uygulanabilirliği için önemlidir. Çünkü güçlü bir kültüre sahip örgütler iç ve dış çevresinde meydana gelebilecek değişimlere karşı hazırlıklıdır (Şahin, 2010). Ayrıca çevrede meydana gelen değişimlerin takip edilmesi kadar örgüt kültürünü oluşturan unsurların da değişime uyum göstermesi önem arz etmektedir. Zira örgütler bulundukları çevrede oluşturdıkları dengeyi korumak durumundadır. Değişim konusunun belirlenmesi ve çevre şartlarına uygun stratejilerin tespit edilerek, uygulanması ve yürütülmesi kurulan dengenin korunmasında yol göstericidir (Terzi, 2007b).

Çevremize baktığımızda her şeyin aynı kalmadığı zaman içinde farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Canlıların büyümesi ve gelişmesi, mevsimlerin değişmesi, alınan karar ya da sahip olunan bir fikrin zaman içinde önemini yitirmesi ve yerine yeni bakış açılarının getirilmesi de değişimin hayatımızdaki varlığına işaret etmektedir.

Bu bağlamda çevremizde yaşanan değişim aslında kültürde de yaşanmaktadır. Hiç değişim yaşamayan kültürler “ölmüş kültürler” olarak tasvir edilebilir. Ancak kültürdeki bu değişim o kadar yavaş gerçekleşir ki bunu algılayabilmek için şimdi ile geçmiş zamanı karşılaştırmak gerekir (Gelişim Hachette, 1993). Bir örgütte değişimin gerçekleşebilmesi için örgüt üyelerinin düşünce olarak farklı bakış açısına sahip olması bunun yanı sıra kültürün de istenilen örgütsel değişimin amaçlarına uygun olarak değiştirilmesi gerekir (Tunçer, 2011).

Örgütsel yaşamın bütün alanlarını kapsayan kültür, örgütün hem bugünkü hem de gelecekteki durumunu belirler. Değişim sürecinin başarı ile sonuçlanabilmesi için örgütsel kültürün de göz önünde bulundurulması gerekir. Aksi takdirde değişim girişimi başarısızlıkla sonuçlanır (Terzi, 2000). Ayrıca değişimi yönetecek olanlar gerek örgüt içinden gerekse örgütün dış çevresinden gelen talepleri göz ardı etmemelidir (Terzi, 2016).

Eğitim örgütlerinde ise değişimin gerekli olma nedeni okulların yüklendikleri sorumlulukları ile ilgilidir. Okullar, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmenin yanı sıra bilgi temelli bir teknolojiye dayanan ve çağın gereklerini göz önünde bulundurabilecek bilgili ve becerili nesilleri yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Bu durum da eğitim örgütlerini değişim ve gelişmeye zorlamaktadır (Muratoğlu ve Özmen, 2005).

Bu açıdan bakıldığında okullarda yapılacak değişim faaliyetleri okulun mevcut kültürünün de değişmesi anlamına gelmektedir. Okul yöneticileri kültürün değişmesinde, geliştirilmesinde ve değişime açık bir kültürün oluşturulmasında önemli bir rol üstlenir. Bu nedenle de değişime açık olmaları, yeni strateji, yöntem ve kültür dinamikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir (Helvacı, 2015).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin algıladıkları destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre:

- a) Algıladıkları destek ve görev kültürü düzeyi nedir?**
- b) Örgütsel değişim düzeyleri nedir?**

- 2) Öğretmenlerin algıladıkları destek ve görev kültürü;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) çalışma sürelerine,
 - c) mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin örgütsel değişim düzeylerinde;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) çalışma süresine,
 - c) mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Destek ve görev kültürü örgütsel değişimi yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Ülkemizde örgüt kültürü ile ilgili pek çok araştırma yapılmasına karşın alanyazın incelendiğinde destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim ilişkisi üzerine yapılmış bir araştırmanın varlığına rastlanmamaktadır. Bu araştırma, destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim ilişkinin araştırılması ile araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ortaya çıkarılması literatürdeki araştırma boşluğunu doldurması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca destek ve görev kültürünün, örgütsel değişime etkisini konu alan araştırmaların içerisinde ilk çalışma olması bakımından bundan sonra bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutacağından önemli görülmüştür.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sisteminde yaptığı değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda okullardaki değişim ve değişime açık olma konuları daha bir önem kazanmıştır. Bu sebeple eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişimin uygulanmasını ve devamlılığını sağlayan öğretmenlerin okul gelişim faaliyetlerine etkin olarak katılımının sağlanması ve mesleki gelişimlerinin de desteklenmesinin okulların değişime açıklığı açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma, öğretmenlerin ve dolayısıyla okulların değişime açıklığı konusunda mevcut durumu tespit etmesi açısından önemli görülmüştür. Alınan kararlara katılımın sağlandığı ve güven duygusunun ön planda tutulduğu destek kültürü ile örgütsel işlerin yapılmasına öncelik verilen görev kültürünün hâkim olduğu örgütlerde çalışanlar arasında işbirliği anlayışı egemendir. Bu açıdan

bakıldığında destek ve görev kültürü gelişen örgütlerin değişime açık olduğu söylenebilir. Örgütün değişime açık olması çevresinde meydana gelen değişimlerin farkında olmasına ve buna göre gereken tedbirleri almasına böylece örgütün rekabet ortamı içinde ayakta kalarak varlığını devam ettirmesine imkân sağlamaktadır.

1.4.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları örgütün kültürüne ilişkin değerlendirme yapabilecek kadar örgütü ve yapısını bildikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek kültürü, görev kültürü ve örgütsel değişime ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebilecek herhangi bir olaya maruz kalmadıkları varsayılmıştır

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde, Balıkesir ili Bandırma, Gönen ve Erdek ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmanın sadece Balıkesir iline bağlı Bandırma, Erdek ve Gönen ilçelerinde yapılmış olması genellenebilirlik düzeyini sınırlandırabilir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi) ait özellikler arasında dengeli bir dağılım olmaması araştırmanın genellenebilirliğini sınırlandırmış olabilir.
3. Araştırmanın verileri kendini anlatma teknikleri ile toplanmıştır. Kendini anlatma tekniklerinin en önemli sınırlılığı sosyal kabul hatası ve yanlı bilgiler sağladığı için araştırmanın geçerliliğini olumsuz etkileyebilir.

1.6.Tanımlar

Örgüt Kültürü: Bu çalışmada benimsenen örgüt kültürü tanımı “Bir örgütte işlerin yapılış tarzıdır” (Terzi, 2000).

Destek Kültürü: Bu kültürde herkesin değerli olduğu anlayışı benimsenmektedir. Örgüt çalışanları birbirlerine güvenir, yardımcı olur ve kararlara katılır. İlişkiler resmi değildir (Şişman, 2014).

Görev Kültürü: Bu tür kültürlerde örgütsel amaçlar ön planda tutulup örgütler iş merkezli olarak ifade edilmektedir. Örgüt içinde bireysel amaçlardan ziyade örgütsel amaçlar göz önünde bulundurulmaktadır (Terzi, 2005).

Örgütsel Değişim: Bir durumdan değişik bir duruma geçiş, planlı veya plansız, belirli bir tarafı, doğrultusu ve hükmü bulunmayan, olması arzulandığı takdirde planlı olarak uygulandığında pozitif aksi durumda ise negatif olarak nitelendirilebilen bir süreçtir (Erdoğan, 2015).



2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ile araştırmanın konusu olan örgütsel kültür ve örgütsel değişim hakkında genel bilgiler sunulmuş, alanyazındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Kültür Kavramı

İnsanlar yaradılışları gereği birbirine benzer özelliklere sahiptir ancak insanların hayata bakış açıları, inandıkları değerler, düşünce tarzları ve olaylar karşısında sergiledikleri tutum ve davranışlar birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ise içinde yaşadığı çevredeki kültürel yapıdan kaynaklandığı söylenebilir.

İnsanlar toplum içinde bir arada yaşarlar ve bu birliktelik onların toplumsal ilişki kurmasına neden olur. Bu ilişki ile insanlar içinde yaşadığı toplum ile arasında bir bağ kurar. Bu bağ hem sosyal hem de kültürel bir bağdır. Ancak bunlar içinde en çok etkili olanı kültürel bağlardır (Terzi, 2016).

Kültür kavramının birden fazla anlamı içermesinden dolayı araştırmacılar belli bir tanım üzerinde fikir birliği sağlayamamıştır (Okay, 1999). İnsanları ve insan topluluklarını inceleyen bilimler üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan “kültür” kavramı aslında sosyal antropolojinin araştırma kapsamına giren bir konudur. Kültür, kelimesi “bakmak, yetiştirmek” anlamına gelmektedir ve Latince “colere” veya “culture” sözcüğünden türemektedir (Şişman, 2014). Kültür, anlam örüntülerinin nesilden nesile aktarılması olarak tanımlanabilir. Anlam örüntüleri, açık ve kapalı olarak öyle olduğu kabul edilen inançlardır (Terzi, 2005).

Kültür, insanların doğal ve sosyal çevresinde etkileşimde bulunmasıyla ortaya çıkan maddi ve manevi değerlerin bütünüdür. Maddi değerler, insanların yaşadığı çevredeki belli bir döneme ait teknolojik gelişmeleri, üretim ve uygulama sürecindeki tecrübeleri ifade ederken manevi değerler ise insanlar tarafından algılanan ve toplumsal yaşam içinde oluşturulan yazılı ve yazılı olmayan kurallar,

kullanılan dil, yapılan sanat ile ahlak ve inançları kapsamaktadır (Ozankaya, 1992; Terzi, 2016).

Başka bir tanıma göre kültür, toplumsal yaşantıyı şekillendiren, etkileyen değerler ve bunları standardize eden normlar bütünüdür. Kültür, bir önceki kuşaklar tarafından geliştirilerek sonraki kuşaklara aktarılır. Yeni kuşaklar da bu kültürü geliştirerek kendinden sonraki kuşaklara transfer eder. Kültür, bir toplumda yaşayan insanlar tarafından oluşturulan maddi ve manevi değerler bütünüdür. Maddi kültür unsurları kullanılan yöntem ve teknikler ile birlikte teknolojinin hızlı değişimi nedeniyle çok çabuk değişim gösterir. Buna karşın manevi kültür unsurlarının değişimi ve yenileşmesi daha yavaştır. Maddi kültür ve manevi kültür arasındaki değişim ve yenileşme hızındaki farkın yüksek olması hem insanlar arasında hem de örgütler içinde çatışmalara sebebiyet verir (Başaran, 2008).

Kültürün bu bağlamda her kuşak tarafından tümüyle, yeniden üretilmediği zamana uyarlanarak bir sonraki kuşağa bırakıldığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Yeni kuşaklar da bu kültürü geliştirip kendinden sonraki kuşaklara aktararak kültürün devamlılığını sağlamış olurlar.

2.1.2. Örgüt Kültürü Kavramı

Örgüt kültürü kavramına ilişkili olarak yönetim, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve iletişim gibi farklı alanlarda çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından birçok tanımlı yapılmıştır (Gizir, 2003). 1980’li yıllardan günümüze kadar uzanan süreçte örgüt kültürü kavramı yönetim alanında yaygın biçimde kullanılmıştır. Araştırmacıların bazıları örgüt kültürünü örgütün bütünü olarak; bazıları da örgütsel çevre içinde yer alan her topluluğun kültürü olarak ele almıştır (Terzi, 2000).

Kültür kavramı üzerine çok sayıda tanım yapılmasına karşın örgüt kültürü kavramının antropolojik ve sosyolojik olmak üzere iki temeli vardır. Örgüt kültürü üzerine yapılan birçok araştırmada işlevsel ve sosyolojik açıdan kültürün, örgütler üzerinde önemli bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir. Araştırmacılar, kültürün örgütü “sosyal bir yapıştırıcı” gibi bir arada tutmaya yaradığına dair ortak bir görüş doğrultusunda birleşmektedir (Cameron ve Quinn, 2006).

Örgüt kültürü konusunda araştırma yapanlar ile örgütsel kültür kuramcıları örgüt ve kültür kavramı tanımlarına ilişkin benimsedikleri görüşler ve ele alış

şekilleri bakımından değişik yaklaşımlarda bulunarak bu kavramlar üzerinde farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu durum da farklı örgütsel kuram ve yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Şişman, 1994).

Farklı yaklaşım ve görüşler örgüt kültürüne ilişkin kesin bir tanımın yapılmasını zorlaştırmaktadır. Alanyazında otorite olarak kabul gören Schein (1983) örgüt kültürünü “bir grubun dışa uyum sağlama ve içsel bütünleşme sürecinde karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla oluşturduğu ve geliştirdiği, belirli bir düzen içinde oluşan temel varsayımlar” olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanıma göre örgüt kültürü, “bir grubun bir arada bulunmasını sağlayan ve grup tarafından paylaşılan norm, tutum, beklenti, inanç, saygı, değer, ideoloji ve felsefeler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bunlar yazılı değildir. Ancak örgütteki en üst katmandan alt katmana kadar bu varsayımların bilinmesi ve kabullenilmesinin, örgüt içinde güçlü bir iletişim ve paylaşımı sağladığı gibi örgütsel öğrenmeyi de gerçekleştirir (Kilmann, Saxton ve Serpa, 1986).

Başaran ise (2008) örgüt kültürünü, “örgütteki üyelerin örgütsel yaşamlarını şekillendiren, bu kültüre uymakla beraber ondan farklılaşan, işgörenler tarafından üretilen değer ve normlar örüntüsü” olarak tanımlamaktadır. Eren’e (2015) göre örgüt kültürü, “toplumun en alt birimi olan aileden başlayarak, toplumda yer alan tüm kurum, kuruluşlar, millet ve devlet ile biçimsel ve biçimsel olmayan tüm gruplaşmalarda o topluluğun özelliklerini yansıtan ve çevresiyle ilişkilerini düzenleyen bir husustur.

Terzi’ye (2005) göre örgüt kültürü, “bir örgütte işlerin yapılış tarzı” dır. Şişman ise (1994) örgüt kültürünü “bir grup veya örgütteki üyelerin birlikte paylaştıkları temel saygı, değer, sembol ve uygulamaların bütünü” olarak tanımlamaktadır. Hofstede ve Hofstede’ye (2005) göre örgüt kültürü, “hem örgüt üyelerinin birbirleriyle ilişkisinde hem de örgütün rekabet ettiği diğer kuruluşlar arasında önemli bir yol” dur.

Yukarıda verilen tanımlara ek olarak örgüt kültürü konusunda yapılmış diğer tanımlardan bazıları (Terzi, 2000) aşağıda özetlenmiştir:

Çizelge 1. Örgüt Kültürü Tanımları

Yazarlar	Tanımlar
Deal ve Peterson (1991)	Örgütte şekillenen gelenek, inanç ve değerlerin bütünüdür.

Çizelge 1. devamı

Yazarlar	Tanımlar
Louis (1985)	Paylaşılan anlamlar bütünüdür.
Allaire ve Firsirotu (1984)	Paylaşılan anlam veya sembollerdir.
Alvesson (1993)	Değerler ve sayıtlardan oluşur.
Wagner ve Hollenbeck (1995)	Örgüt üyelerince paylaşılan algı ve tutumlardır.
Pettigrew (1979)	Bir topluluğun birlikte paylaştığı anlamlar demetidir.
Gagliardi (1986)	Bir örgütü diğerinden farklı kılan temel değerlerdir.
Bloor ve Dawson (1994)	Örgüt üyelerinin davranışlarına şekil veren inanç ve algılardır.
Armstrong (1990)	Örgüt içinde işlerin ne şekilde yürütüldüğünü gösteren ve paylaşılan inanç, beklenti ve varsayımlar bütünüdür.
Schwartz ve Davis (1981)	Örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve paylaşılan değer, beklenti ve inançlardır.
Sathe (1983)	Bir örgütteki bireyler tarafından kabul edilip paylaşılan inanç ve değerlerdir.

Yukarda verilen tanımlar birbirinden farklı olsa da birleştiği bazı ortak noktalar olduğu görülmektedir. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Unutkan, 1995):

- Örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından ortak olarak paylaşılan norm, davranış, inanç ve değerlerdir.
- Örgüt kültürü, örgütlerin belirli bir süre içinde birçok unsur tarafından şekil alarak oluşturdukları ve örgüte yeni katılan üyelerin her birine aktarılması gerekli görülen bir varsayımdır.
- Örgüt kültürü, her örgütün kendi örgütsel yapısına bağlı olarak oluşturulan ve değişen bir felsefedir.
- Örgüt kültürü, her örgütün kural ve prosedürlerinin benimsenmesi sonucu ortaya çıkan resmi kabullerdir.
- Örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından ortak olarak paylaşılan inanç ve değerler sistemini benimsetirken işin nasıl yapılması ve yürütülmesine yönelik yöntemlerde rehberlik etmektedir.

Örgüt kültürü konusunda yapılan tanımlamalarda görüş birliği sağlanmasa da yapılan tanımlar incelendiğinde örgüt kültürünü “paylaşılan değerler ve normlar” ile onların taşıyıcısı olan “sembollerin” oluşturduğu ifade edilebilir (Terzi, 2000).

Örgüt kültürü üzerine yapılan tanımlamalar sosyoloji ve antropoloji olmak üzere iki disiplin etrafında yoğunlaşmaktadır. Sosyolojik açıdan yaklaşıldığında “örgütlerde bir kültür vardır”, antropolojik açıdan yaklaşıldığında ise “örgütlerin kendisi kültürdür” anlayışı hâkimdir. Bu açıdan bakıldığında “işlevsel yaklaşım” ile “gösterge bilimsel yaklaşım” olarak iki yaklaşımdan söz edilebilir (Terzi, 2016).

Örgütsel kültürün oluşumu konusunda öncelikle kültür kavramının örgütün bir girdisi olarak mı ya da örgütün kültür olarak algılanması açısından mı değerlendirildiği önemlidir. Örgütlerde ortak bir kültür anlayışının oluşabilmesi için örgüt üyelerinin birbiri ile etkileşimde bulunması aynı zamanda da birlikteliğini muhafaza etmesi gerekir (Şişman, 2014).

Örgüt kültürünün de kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Araştırmacılar, örgütsel kültürün özellikleri konusunda ortak bir kana sahip olup bunlar dört grupta incelenebilir (Eren, 2015):

- **Örgütsel kültür öğrenilir yada kazanılır:** Örgütün hangi alanda hizmet verdiği, başarıları, vizyon ve misyonu örgüt kurucuları tarafından oluşturularak bir kültür yaratılır. Örgüt çalışanları ise kültürel değerleri örgüt içinde öğrenir.
- **Örgüt kültürü paylaşılır:** Örgütte oluşturulan kültürün benimsenmesi ve bu kültürün devamlılığını sağlanabilmesi için örgüt üyeleri tarafından paylaşılması gerekmektedir. Üyelerin edindikleri deneyim, kazanılan başarı, hikâyeler yeni üyelere aktarılmalıdır.
- **Örgütsel kültür yazılı kurallara dayalı değildir:** Örgütsel kültür inanç ve değerler olarak bireylerin düşüncesinde yer eder. Yazılı bir metne dayanmayan bu düşünceler, örgütün en üst katmanından en alt katmanındaki üyelerce benimsenmeli ve paylaşılmalıdır.
- **Örgüt kültürü davranış kalıplarından oluşur:** Örgüt kültürü davranışsal kalıplardan oluşur. Örgüt üyeleri örgütsel kültürü sorgulamadan kabul eder ve bu kültür diğer üyelere aktarılır. Kültür, sistematik bir şekilde tekrar ederek öğrenilir. Kültürün öğrenilerek diğer üyelere aktarılmasında davranış kalıplarının etkisi çok büyüktür.

Örgüt kültürü kavramına ilişkin yapılan tüm tanımlar incelendiğinde; “bir grup veya topluluk”, “paylaşılan değer ve inanç”, “örgüt üyeleri tarafından benimsenme” gibi kavram ve ifadelerin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgüt kültürü, üyeler tarafından benimsenen ve paylaşılan değer ve inançlar olarak ifade edilebilir.

2.1.3. Örgüt Kültürü Kavramının Doğuşu

Örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışı neo-klasik yönetim anlayışının benimsendiği yıllara dayanmaktadır. 1940-1950’li yıllarda Elton Mayo ve arkadaşları yaptıkları Hawthorne araştırmalarında örgütsel norm ve semboller; Chester Bernard ise biçimsel olmayan örgütlerde örgütsel değerler üzerine görüşlerini ortaya koymuştur (Şişman, 1994).

1970’li yılların başına kadar yapılan araştırmalarda örgüt kültürü kavramından net olarak bahsedilmemekle birlikte bu kavram araştırmacılar tarafından örgütle ilgili bir kavram olarak ele alındığı belirtilebilir. Örgütsel kültür kavramından ilk olarak Silverweing ve Allen, “Ortak Kültür” adlı makalesinde bahsetmiştir (Şişman, 1994). Daha sonra da Pettigrew, “Örgütsel Kültür Üzerinde Araştırma” adlı makalesinde örgüt kültürü kavramından söz etmiştir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990).

Örgüt kültürünün ortaya çıkışını açıklayan en doğru tanımlamayı Terzi (2000) şu şekilde ifade etmektedir: 1960’lı yıllarda batı ülkelerinde ekonomik kriz yaşanırken 1970’li yıllarda Japon firmalarının yükselişe geçmesi ve bu yükselişin sebeplerinin ne olduğuna yönelik araştırmalar örgüt ve yönetim alan yazınında “örgüt kültürü” kavramının kullanılmasına sebep olmuştur. Ayrıca Ouchi’nin “Teori Z”, Deal ve Kennedy’nin “Kurum Kültürü” ve Peters ve Waterman’ın “Mükemmeli Arayış” adlı kitapları örgütsel kültür kavramının alanyazında popülerleşmesine katkı sağlamıştır.

Örgüt kültürü konusunda araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar ve araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda örgütsel kültürde kuram anlayışının ön planda olduğu açıklanabilir.

2.1.4. Örgüt Kültürünün Oluşumu

Kültürün bir topluluk içinde oluşabilmesi için uzun bir süre gerektiği gibi örgütlerde de kültürün oluşabilmesi zaman içinde olmaktadır. Örgütlerde kültürün oluşumu Şişman'a (2014) göre karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Örgütsel kültür oluşumunda birden fazla faktör etki göstermektedir ve birçok araştırmacıya göre bu oluşum sürecinde örgüt yöneticilerinin rolü olduğu görüşü hâkimdir (Terzi, 2000).

Şişman (2014) örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi ve örgüt dışı olmak üzere iki faktörün etkili olduğunu belirtmektedir. Ulusal ve bölgesel kültürün örgütsel kültür üzerinde etkili olduğunu ve bireylerin bulundukları örgüte bu kültürleri de taşıdığını ifade etmektedir. Ayrıca örgütün iç çevre etkilerini ise kurucu, yönetici ve çalışanlar olarak üçe ayırmaktadır. İlk olarak kurucuların, örgüte özgü bir değer olmaları yönünde görüşlere sahip olması; sonra yöneticilerin, örgüt içinde yaptıkları uygulamalar; daha sonra çalışanların, uzun yıllar birlikte çalışması ve birbirleriyle olan etkileşimleri ile örgüt kültürü oluşur ve bu kültür biçimlenir.

Gagliardi (1986) örgütsel kültürün oluşumunu dört temel aşamaya ayırmıştır:

- Örgüt kuruluş aşamasında liderin bir görüşü vardır. Liderin eğitimi, deneyimi ve çevre hakkındaki bilgisi liderin görüşlerini oluşturmaktadır. Böylece liderler, insan ve kaynakları bir araya getirerek bir ürün ortaya çıkarma konusunda girişimde bulunur. Örgütteki üyeler lideri ile aynı düşünceleri paylaşmasa da lider üyelerin davranışlarını istediği biçimde yönlendirir.
- İkinci aşamada, lider yönlendirdiği davranışlarda istediği sonuca ulaştığı takdirde tüm üyeler tarafından bu davranışların benimsenmesi ve referans olarak kullanması beklenir.
- Üçüncü aşamada istenilen sonuçlara ulaşmayı hedefleyen ve buna inanan örgüt üyelerinin ilgileri sonuçlardan daha ziyade nedenlere odaklıdır. Üyelerin zihninde hangi neden ve yöntemlerin geçerli olduğu yer eder.
- Son aşamada, örgütsel değerleri sorgusuz olarak benimseyen örgüt üyeleri bu değerler artık yaşanmaya başlar.

Schein, bir grubun tesadüfen veya kendiliğinden oluşmadığını belirterek örgütte kültür oluşum sürecinin, grubun kuruluşuyla başladığını ileri sürmektedir. Ayrıca bu oluşumun örgütler arasında farklılıklar gösterebileceğini ancak atılan

önemli adımların işlevsel olarak eşdeğer olduğu görüşündedir. Bu adımlar ise dörde ayrılır (Schein, 1983; Terzi, 2000):

- Tek bir kişinin yeni bir girişim için bir fikri vardır ve bu kişi kurucudur.
- Kurucu grup, alınan fikirlerin iyi bir fikir olması, işe yaraması ve bunun için bazı riskleri göze almaya değer bulması bakımından fikir birliği içinde bulunarak grubun temelini atarlar.
- Kurucu grup, fonlar, patent alma, birleştirme vb. örgütlenmeyi teşvik edecek hareketler etmeye başlar.
- Diğerleri, kurucu veya kurucu grubun gerekli gördüğü kurallara uyarak bu gruba katılır ve böylece grup kendi tarihini geliştirirken işlev görmeye başlar.

Örgüt kültürünün oluşumunda birtakım faktörlerin etkisi olduğu bilinmektedir. Swales (1995), örgüt kültürünün oluşumunda etkili olan faktörleri beş başlık altında toplamaktadır (Akt. Terzi, 2000):

- **Kurucuların Etkisi:** Örgüt kurucuları örgütsel kültürü hem oluşturur hem de bu kültürün gelecek yıllara aktarımını sağlayan kişilerdir. Kurucuların kazandığı başarılar, şahsiyetleri ve vizyonları örgütsel inanç ve geleneklerin temelini oluşturmaktadır.
- **Dış Çevrenin Etkisi:** Her örgütün faaliyet gösterdiği bir alan vardır. Bu durumda ihtiyaç olan her türlü kaynağın kullanımı ve teknolojiyi kullanma becerisi de farklılaşacaktır. Farklı çevrelerden gelen talepler doğrultusunda örgütsel kültürün değişmesi gerekmektedir.
- **İç Çevrenin Etkisi:** Her örgütün kendine has bir kültürü vardır. Örgütün şekli, biçimsellik derecesi, ödüllendirme ve değerlendirme ölçütleri, kullanılan teknoloji, bilgi ve kontrol sistemleri kültürü etkileyen örgüt içi faktörlerdir.
- **Yönetim Uygulamaları:** Örgütün zaman içinde büyümesi ve gelişmesiyle beraber çevresinden gelen sorumlulukları da değişecektir. Yöneticilerin örgütsel inançları değişen yeni durumlara karşı farklılaşacaktır ve böylece yöneticilerin örgütsel kültür üzerindeki etkileri daha fazla olacaktır.
- **Ulusal Kültürün Etkisi:** Ulusal kültür, örgütsel kültürün oluşumuna yardımcı olur. Örgüt kültürü, ulusal kültürün bireye güç ve kontrole bakış açılarını yansıtabilir.

Tosi, Rizzo ve Carroll (1996) örgüt kültürüne etkisi olan faktörleri, genel dış etkiler, toplumsal değerler ve milli kültür, örgüte özgü faktörler olarak üç başlık altında da sınıflamaktadır (Akt. Terzi, 2000):

- **Genel Dış Etkiler:** Toplumun paylaştığı tarihsel olaylar ve doğal çevre bu faktörlerdendir. Örgüt üzerindeki kontrolü çok az seviyededir yada hiç yoktur.
- **Toplumsal Değerler ve Milli Kültür:** Bu faktörler arasında, toplumsal inanç ve değerler, toplumdaki güç mesafesinin şekli, zaman ve iş yönelimi yer almaktadır.
- **Örgüte Özgü Faktörler:** Örgütün tarihinde yer alan önemli olaylar ve kişiler ile örgütün dış çevresinde meydana gelen teknolojik değişimler bu faktörler arasındadır. Teknolojik değişim ile birlikte örgütün gereksinimleri de değişeceği için bu durum örgüt kültürünü farklı seviyelerde etkileyecektir.

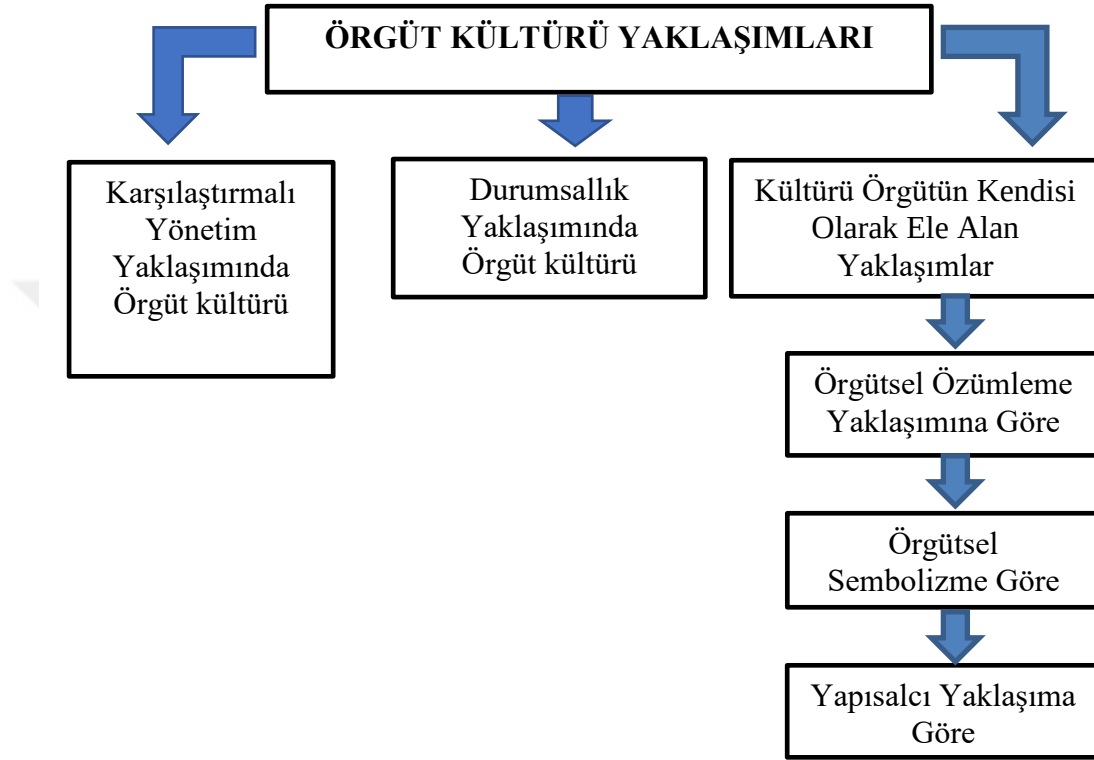
Yukarıda verilen örgüt kültürünün oluşumunu etkileyen faktörler incelendiğinde pek çok araştırmacı tarafından fikirler ileri sürüldüğü görülmektedir. Bu faktörleri Terzi (2000) kurucuların etkisi, dış faktörler ve örgüt içi faktörler olarak üç grupta toplamaktadır. Örgüt kültürü kavramının ortaya çıktığı yıllardan bu yana alanyazında yapılan araştırmaların hız kazandığı bilinmektedir. Örgüt kültürü kavramı üzerinde ilginin bu denli artmasının nedenleri arasında Japon firmalarının “süper güç” olarak görülmesi ile Avrupa ve Amerika’da artan iflaslar sayılabilir (Wilkins, 1983).

Yapılan araştırmaların araştırmacı ve uygulayıcılar açısından bu kadar ilgi görmesinin sebeplerini Şişman (1994) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Örgüt yönetiminde deneycilik, olguculuk ve akılcılık yöntemlerinin yerine rasyonel olmayan kültürel ve sembolik yönün önemli bulunması,
2. Bilim felsefesi, sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal bilimler alanında nesnel bakış açısından öznel bakış açısına yönelik bir eğilimin olması,
3. Örgütü bir makine olarak düşünen klasik yöntem anlayışının yerine insan ilişkileri yönteminin benimsenmesi,
4. Kültür kavramının içinde birçok kavramı barındırması ve liderlik, yapı, örgüt-çevre ilişkisi gibi örgütsel ifadelerin yeniden yorumlanması,
5. Politik, ideolojik ve sosyo-ekonomik faktörler,
6. İş görenlerin örgütsel yaşama dair beklenti ve düşüncelerindeki değişim,

7. Kültürün,  rg tsel değişmedeki rolünün önemli olduğunun kavranması şeklinde açıklanabilir.

Örgüt kültürü ile ilgili yaklaşım türleri, karşılaştırmalı yönetim yaklaşımına, durumsallık yaklaşımına ve kültürü örgütün kendisi olarak ele alan yaklaşıma göre (Eren, 2015)   e ayrılmaktadır:



şekil 1. Örgüt Kültürü Yaklaşımları

Örgüt kültürü ile ilgili yaklaşım türleri (Eren, 2015) aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Karşılaştırmalı yönetim yaklaşımı: Bu yaklaşımda örgüt kültürü bağımsız bir değişken olarak ele alınır. Bu anlayışta kültür örgütün içinde değildir ancak örgüt çalışanlarının inanç değer yargılarını etkiler. Kültür  rg t çalışanları tarafından aktarılır.

Durumsallık yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre kültür, karşılaştırmalı yönetim yaklaşımının aksine örgütün içinde mevcuttur ve örgüt içinde geliştirilir.

Örgütün kendisi olarak ele alan yaklaşım: Bu yaklaşım daha çok antropolojiden etkilenmektedir ve   e modelden oluşmaktadır.

Örgütsel  z mlleme yaklaşımı: Kültür  rg tteki temel inanç ve değerlerin bütünüdür ve örgütte paylaşılarak aktarılır.

Örgütsel sembolizm açısından kültür: Örgütsel davranışların anlaşılmasında yararlıdır Semboller, örgüt çalışanlarının tecrübe ve düşünceleri ile oluşan kültürün ortaya çıkmasına olanak tanır.

Yapısalcı yaklaşım açısından kültür: Örgüt çalışanlarının bilinçaltında yatan düşünceleri ile evrensel düşünce yapısı arasındaki ilişkiyi inceler. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, örgütü araç olarak değil insan yaşamına etki eden bir yapı olarak görür.

2.1.5. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmalarda örgüt kültürü kavramında olduğu gibi örgütsel kültürü oluşturan öğeler konusunda da fikir birliği bulunmamaktadır. Yapılan araştırmalardaki sınıflamalar incelendiğinde bu öğelerin birbirine benzer kavramalarla açıklandığı ve anlatılmak istenen anlamların aynı olduğu görülmektedir ancak bilim insanları, farklı kavramlar kullanarak kültürel öğeleri ifade etmeye çalışmaktadır (Şişman, 1994).

Örgüt kültürünün öğeleri, kültürün esas öğeleri ve kültürün ifade biçimleri ve örgüt kültürünün işlevleri olarak üç ana başlıkla sınıflandırılabilir (Terzi, 2000).

2.1.5.1. Örgüt Kültürünün Esas Öğeleri

Örgüt kültürünün esas öğelerini değerler, normlar ve inançlar oluşturmaktadır. Aşağıda bu kavramlar sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.5.1.1. Değerler

Değerler, örgütsel kültürün esas öğelerinden biridir. Değer; bir nesnenin ehemmiyetine yönelik inanç olup bu inançlar da kişiden kişiye göre değişmektedir (Başaran, 2008). Değer, çalışanların yaptıkları çalışmayı ve gösterdikleri eylemleri belirlemede ve değerlendirmede kullanılan ölçütlerin temelidir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Değer kavramı, ulaşılmak istenen, gerçekleştirilmesi düşünülen, iyi,

güzel ve doğru kavramlarını barındıran, kabul görünen ve önemli kılınan gibi anlamlar ile açıklanabilir (Şişman, 2014).

Örgütsel değerler kaynakları açısından birbirinden farklılık gösterir. Örgütsel değerler, örgütsel geleneklerden veya örgütün karizmatik lideri tarafından oluşturulabilir. Örgütsel geleneklerden kaynağını alan değerler, örgüt içinde aynen veya benzer biçimde nesilden nesile aktarılır ve değerler kişi ve olaylara bağlı değildir. Buna karşın karizmatik bir lidere bağlı olarak oluşan değerler ise öncelikle örgüt üyelerinin lideri kabul etmesi ile ortaya çıkar. Bu değerler, geleneksel değerlere kıyasla örgüt içinde uzun süre varlığını sürdüremez (İpek, 1999).

Örgütsel değerler, kaynakları ve odakları açısından dört başlık altında sınıflandırılabilir (Weiner, 1988; İpek, 1999):

Çizelge 2. Kaynak ve Odaklarına Göre Örgütsel Değerler

Değerlerin Odağı	Değerlerin Kaynağı	
	Örgütsel Gelenekler	Karizmatik Liderlik
İşlevsel	İşlevsel/Geleneksel	İşlevsel/Karizmatik
Elitist	Elitist/Geleneksel	Elitist/Karizmatik

Kaynak: Yoash Wiener (1988). Forms of value systems: Focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. Academy of management Review, s. 537.

Örgüt içerisindeki değerler sistemi işlevsel (foksiyonalist) ve seçkinci (elitist) olarak ikiye ayrılır. İşlevsel değerler, çalışanların örgüt içindeki eylemlerini nasıl gerçekleştirdiği ile ilgilidir. Bu değerler örgütsel amaçlarda ve işlerin uygulanmasında görülmektedir. Seçkinci değerler ise, yetki, statü, başarı, üstün olma gibi duyguları içinde barındırır. Ortaya çıkan ürün, üyelerin hem birbirleri hem de diğer örgütler ile ilişkisi oldukça önemlidir (Wiener, 1988).

Bir örgütte egemen olan değerler, örgüt için oldukça önemlidir. Çünkü değerler örgütün bir şey ifade ettiğini doğrular ve tüm üyeler tarafından tanınır. Ayrıca örgüte kimlik duygusu kazandırır (Colley, 1999). Kültürel değerler, davranışları düzenler ve bu değerlerde meydana gelebilecek en küçük değişiklik davranışlar üzerinde büyük bir etkiye neden olmaktadır (Sargut, 2015).

Bir başka ifade ile insanlar, benimsediği kültürel değerler ile kendine has bir değer sistemi oluştururlar ve bu değer sistemine yükledikleri anlamlar ile hayata

bakış açısı geliştirerek değer yargıları meydana getirirler. Değerler, maddi ve manevi olarak iki grupta toplanabilir ve kısaca aşağıda özetlenmiştir (Başaran, 2008):

Maddi Değerler: Bu değerler, örgüt üyelerinin temel gereksinimlerini karşılamak için kullanılır. Üretilen teknoloji ve kullanılan teknikler örnek olarak verilebilir. Ayrıca çok kısa sürede eskir, tüketimi hızlıdır ve yerine yenisi konulmaz. Bunların yanı sıra maddi değerler olmadan da manevi değerler yaşatılması söz konusu değildir.

Manevi Değerler: Soyuttur. Maddi değerlere kıyasla kültürün üst yapı değerlerini oluştururlar. İnançlar, gelenekler ve görenekler örnek olarak verilebilir. Manevi değerlerin üretilmesinde eğitim, evlilik, din, hukuk gibi kurumlar katkı sağlamaktadır.

Değerler, örgüt üyeleri tarafından algılanmalıdır. Bir grup, herhangi bir problemle karşı karşıya kaldığı zaman ilk çözüm önerisini sunan kişi neyin doğru veya neyin yanlış olduğu hakkındaki varsayımları ile grubu etkiler. Bu grup yeni probleme yönelik ortak bir eylemde bulunamadığı için ortak bir bilgi paylaşımını da sağlayamamaktadır. Bu nedenle de örgüt üyelerinin bir öneriyi değer olarak algılayabilmesi için yöneticinin üyeleri ikna etmesi ve başarının paylaşılması gerekmektedir (Terzi, 2000). Bu bağlamda, yöneticilerin örgütte hâkim olan değerleri bilmesi üyelerin nasıl davranış sergileyeceklerini önceden bilinmesini ve hatta olumsuz davranışların düzeltilmesinde yardımcı olacaktır (Şişman, 2014).

2.1.5.1.2. İnançlar

Örgüt kültürünün esas öğelerini oluşturan diğer öğelerden biri de inançlardır. Eren'e (2015) göre inançlar, insanların iç dünyalarında meydana gelen duygusal patlamaların süreklilik kazanmasıdır. İnançlar, insanoğlunun yaşadıkları olayları algılayıp tanımlaması ve bununla ilgili bir yargıya ulaşması ile oluşurlar. Ayrıca inançlar bilgi, düşünce ve dini duyguları da içinde barındıran psikolojik bir hadisedir. İnançlar yorumlanamaz ve yargılanamaz, tartışmaya tamamen kapalıdır.

Örgüt üyelerinin benimsedikleri inançları vardır ve bu inançlar örgütte oluşan kültürün varlığını devam etmesinde yardımcı bir unsurdur (Terzi, 2000). İnanç, insanların hayata dair görüşleri, edinilen görüşler ve kazanılan tecrübelerdir (Köse Tetik ve Ercan, 2001). Bir başka açıdan inançlar, örgüt üyelerinin davranışlarını etkiler ve bu davranışların temelinde yer alır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

İnançlar, geçmişte yapılanların değerlendirilmesinde, bugünün ifade edilmesinde ve geleceğin ne getireceğine yönelik çıkarımlarda bulunulmasını sağlar ve soyut ve somut olan tüm kavramlarla alakalıdır. Ayrıca inançlar tek başına bir din, bilim veya geleneklerden ya da bunların sentezinden de oluşabilir (Şişman, 2014).

Bir başka tanıma göre inanç, bir düşünce, bir öneri, bir varsayım gibi değerleri doğru olarak kabul edip ona sıkı sıkıya bağlanmak demektir. Kültürel inanç türleri ise üçe ayrılmaktadır. Bunlar “ussal inanç”, “duygusal inanç” ve “sezgisel inanç”tır ve aşağıda kısaca anlatılmıştır (Başaran, 2008):

Çizelge 3. Kültürel İnanç Türleri

USSAL İNANÇ	Bilimsel bilgiye dayalıdır. Değere ilişkin birden fazla düşünce, varsayım veya görüş olduğunda akla en yatkın olanı seçilir ve buna inanılır.
DUYGUSAL İNANÇ	Duygulara dayalıdır. Değere ilişkin birden fazla düşünce, varsayım veya görüş olduğunda en çok sevilen ve yararlı görülen seçilir ve buna inanılır.
SEZGİSEL İNANÇ	Sezgiye dayalıdır. Değere ilişkin bağlılık ve inanç akla ya da duyguya bağlı değildir.

Kaynak: İbrahim Ethem Başaran (2008). Örgütsel Davranış (İnsanın Üretim Gücü). Ankara: Ekinoks Yayınları, s.391.

2.1.5.1.3. Normlar

Norm kavramı, gelenek, hukuk ve ahlak kavramları ile yakın ilişkisi olmasına karşın sosyal bilimler alanında yakın zamanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Normlar, geleneksel bir davranış biçimi olmakla beraber bireyin sosyal çevresine uyumunu değerlendirir (Çeçen, 1975). Bir başka ifade ile normlar, üyelerin örgütte nasıl bir davranış göstermesine yönelik onlara rehberlik eden, değerlere dayalı ve yazısız kurallardır ve değerlere nazaran daha somut unsurlardır (Şişman, 2014).

Normların, somut bir unsur olması örgüt içinde var olan kültürün daha kolay algılanmasına olanak sağlar (Toytok, 2014). Böylece örgüt içinde hangi davranışların

kabul edilip hangilerinin kabul edilmediğine ilişkin çıkarımlar yapılarak örgüt normları hakkında bilgiler edinilebilir (Terzi, 2000).

Normlar, yazılı olmayan ve gayri resmi beklentilerdir. Normlar davranışları doğrudan etkiler ve dolayısıyla, örgüt yaşamının kültürel boyutlarını anlamada yardımcı olacak açık bir araçlardır. Normlar insanların örgüt içindeki giyinme tarzını ve konuşma biçimlerini belirler ayrıca örgütsel davranışları düzenlerler (Hoy ve Miskel, 1987).

Bir başka ifade ile normlar, çalışanların örgüt içindeki rollerini değerlendiren unsurlardır. Normlar, örgütsel davranışları düzenler, otoritenin varlığının kabul edilmesini ve sorumluluk duygusunun kazandırılmasını sağlar. Böylece çalışanlar kendilerinden beklenen rolleri bilir (Çelik, 1993).

İşbirliği ve saygı gibi değerler genellikle davranış normları olarak açıklanır ve bu gibi davranışsal normlar, "yazılı olmayan kurallar" dır. Bir okulda normlar, öğretmenlerin diğer personel üyelerinden beklentilerini ve okulda yapılması istenmeyen davranışları yansıtır. Öğretmenlerin neler giymeleri veya mesleki gelişim için neler yaptığına ilişkin beklentiler örnek olarak verilebilir (Maslowski, 2001).

2.1.5.2. Örgüt Kültürünün İfade Biçimleri

Örgüt kültürünün ifade biçimleri törenler, ritüeller, hikâyeler, mitler, semboller, kahramanlar ve dil (Terzi, 2000) olarak yediye ayrılmaktadır. Aşağıda sözü edilen ifade biçimleri sırasıyla açıklanmaktadır.

2.1.5.2.1. Törenler

Örgütsel kültür üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar antropolojiden (insan bilimi) esinlenerek kültürün törenler, hikâyeler, kahramanlar gibi örgütsel yaşamı etkileyen farklı boyutları olduğunu tespit etmişlerdir (İpek, 1999). Törenler, örgüt üyelerinin birbirleriyle paylaşımda bulunmasını ve örgüt ile bütünleşmeyi sağlayan davranışlardır. Toplumsal yaşamda toplantı, parti, emeklilik gecesi, piknikler, belirli gün ve hafta kutlamaları, dini ve milli bayramlar gibi sıkça

karşılaştığımız kültürel öğeler birlik ve beraberliğimizi sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Şişman, 2014).

Törenler, önceden planı yapılmış olup özel durum için toplanmış gruplar tarafından yapılan bir etkinliktir. Böyle etkinliklerde örgütte emeği geçen bireylerin başarıları konuşularak, ödüllendirilir veya bu kimselerden övgü ile bahsedilerek diğer üyeler için örnek teşkil etmesi sağlanır (Eren, 2015). Örgütsel açıdan ele alındığında ise törenler, tıpkı toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamı da etkilemektedir. Örgütsel törenler ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmeyi ve örgütsel faaliyetlerin devamlılığını sağlar (Terzi, 2000).

Törenler, genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılır. Genel törenler, günlük, haftalık ve belirli zaman dilimlerinde yapılır, kuralları vardır ve planlıdır. Bayrak törenleri, belirli gün ve haftalar, toplantılar gibi yapılan etkinlikler bu tür törenlere örnek olarak verilebilir. Özel törenler ise bir ya da birden çok çalışanın başarısını ödüllendirmek ve örgüte yeni katılan veya tayin, emeklilik vb. durumlar nedeniyle örgütten ayrılan üyelerin işe başlama-işten ayrılma kutlamalarını içerir. Bu törenlerde amaç çalışanları görevlerini yapmaya teşvik etmektir. Madalya, başarı belgesi gibi törenler özel törenlerdir (Başaran, 2008).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da törenler düzenlenmektedir. Cumhuriyetin kuruluşu amacıyla düzenlenen 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlama programı törene örnek verilebilir.

2.1.5.2.2. Ritüeller (Adetler)

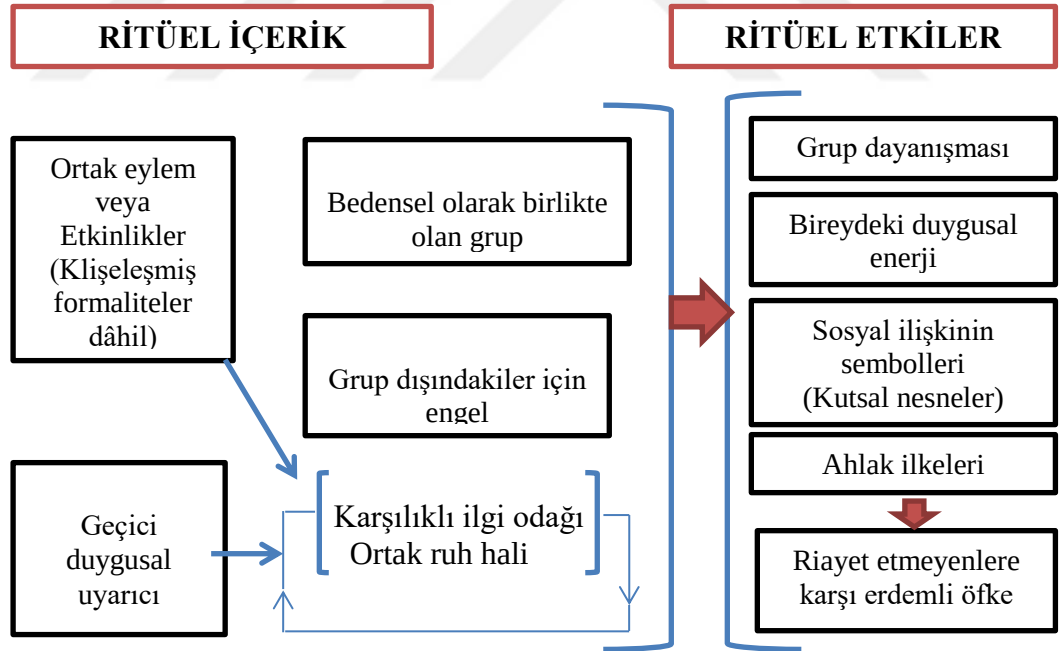
Örgüt kültürünün ifade biçimlerinden biri olan ritüeller, örgüt içinde benimsenmiş, alışlagelmiş ve tekrar tekrar yapılan faaliyetlerdir (Terzi, 2000). Bir başka ifade ile ritüeller, endişeleri yöneten, nadiren özenli amaçlanmış etkinlikler ve standardize edilmiş davranış kümesidir (Trice ve Beyer, 1984).

Ritüeller, düzenli olarak, aynı şekilde takip edilen prosedürlerdir. Ayrıca personel toplantıları gibi sıradan ritüeller ile periyodik toplantı veya kutlamalar gibi daha ayrıntılı ritüellere kadar değişiklik gösterebilir (Gbadamosi, 2005). Başka bir tanımlamada Pawlas (1997) ritüelleri, okulda yürütülen kültürel faaliyetlerin bütünü olarak ifade etmektedir.

Ritüeller, örgütsel yaşamda oldukça önemli bir faaliyet olarak ifade edilebilir. Çünkü ritüeller, insanların önemli bulduklarını ve arzularını netleştirir. Ayrıca ne söylenmesi gerektiğini söylemeye yardım ederler. Ritüeller, açıklanamayacak olan olayları açıklar ve bunu yaparken endişe, cehalet ve şüpheyeye karşı bir çare ile birlikte durumları yasalaştırmanın bir yolunu sunar (Schuyt ve Schuijt, 1998).

Şişman'a (2014) göre her örgütte törensel etkinlikler yapılmaktadır. Yöneticiler ile karşılaşıldığında sergilenen tavır, konuşma tarzı ve yönetici odalarına girmeden önce kendine çeki düzen verilmesi ritüellere örnektir. Ritüeller örgüt kültüründe önemli eylemleri ifade etmektedir. Çünkü ritüeller yalnızca kültürel rollerin neler olduğunu hatırlatmakla kalmaz aynı zamanda da örgüt üyelerin bu rollerin içerisinde sergileyecekleri tavırları da gösterir (Terzi, 2016).

Collins'e (2004) göre ritüeller duygusal içeriklerle başlar ve yaşanan olaylar genellikle tekrar eder, fakat aynı zamanda farklılıklar gösterir ve değişir. Bu nedenle ritüel etkileşim teorisi bizlere bunun nasıl ve neden olduğunu gösterir. Ayrıca bu teori, duyguların etkileşim sürecinde nasıl dönüştüğünün en ince ayrıntılarını vermektedir. Aşağıda ritüel etkileşim teorisi hakkında bilgiler özetlenmektedir.



Şekil 2. Ritüel Etkileşim

Kaynak: Randal Collins (2004). Rituals of solidarity and security in the wake of terrorist attack. Sociological Theory, s. 48.

Ritüel etkileşim teorisi dört maddeye ayrılmaktadır. İlk olarak iki veya daha fazla kişi aynı grupta yer alır ve bedensel olarak birbirlerini etkilerler. İkinci olarak

grup dışında olanlar için sınırlar vardır, böylece katılımcılar kimin gruba dâhil olduğu ve kimlerin grup dışında kaldığı hakkında bilgi sahibidir. Üçüncü olarak insanlar dikkatlerini ortak bir nesne veya etkinliğe yoğunlaştırırlar. Son olarak ortak bir duygu veya duygusal deneyim paylaşılır (Collins, 2004).

Ritüeller, yapılma amaçlarına ve dönemlerine göre farklı sınıflara ayrılmaktadır. Bunlardan biri bir statüden başka bir statüye geçişi ifade eden *geçiş/giriş ritleri*; bir diğeri genel olarak sosyoekonomik temele dayalı farklılıklar ile şekil alan *takvimsel ritler* ve zamanı belli olmayan ama ihtiyaç duyulduğu anda yapılan bireysel/toplumsal, istek/isteksizliklerin dile getirildiği *kriz ritleri* olarak açıklanabilir (Karaman, 2010).

Yapılan tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde ritüelin her gün yapılan veya sürekli tekrar edilen faaliyetleri kastettiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, okullarda Pazartesi ve Cuma günleri okunan İstiklal Marşı ritüele örnek olarak verilebilir.

2.1.5.2.3. Hikâyeler

Hikâyeler, örgütün geçmişi ile ilgili olup gerçekte yaşanmış olaylardır. Hikâyeler, zaman zaman tekrarlanır ve örgüt üyeleri tarafından özüm senerek paylaşılır. Örgüte yeni katılan üyelere hikâyeler rehberlik eder ve böylece üyeler örgütün kültürünü tanımış olur (Eren, 2015). Başka bir tanıma göre örgütsel hikâyeler, geçmişte örgütte yaşanan olaylardır. Etkili örgütlerde yeni üyelerin sosyalleşmesi amacıyla örgütün tarihinde başarılarla imza atmış yönetici veya çalışanların hikâyeleri anlatılır (Şişman, 2014).

Her örgütün zaman içinde yerleşen hikâyeleri vardır. Bu hikâyeler örgütün kültürünü ve tarihini algılamada rehberlik eder. Ayrıca hikâyeler, örgüt üyelerinin bağlılığını artırmakla beraber üyelerin eğitimi ve motivasyonun sağlanmasında da önemli bir etkiye sahiptir (Pawlas, 1997).

Hikâyeler, geçmişte yaşanan olayların günümüze aktarılmasıdır. Pozitif veya negatif olarak hikâyeler ikiye ayrılır. Örgüt yöneticisinin de katıldığı bir piknik organizasyonunda, yöneticinin çalışanların çocukları ile alakadar olduğu bir hikâye pozitifdir. Çünkü yöneticinin örgütü bir aile olarak görmektedir. Başarılı bir çalışanın

“sadakatsiz” davranış sergilemesi nedeniyle karalanarak işten çıkarıldığı hikâye ise negatiftir. Çünkü bu durum çalışanlar arasında korkuya neden olur (Terzi, 2000).

Eğitim örgütlerinde kültür, öğretmenin “ödevin nerede?” sorusu ya da okul müdürlerinin “çok konuşarak sizi burada bekletmek istemiyorum” demesi ile gerçekleşmez. Bir okulda kültür, veli, öğrenci, okul çalışanları ve okul çevresinin okula ilişkin inanç, değer, duygu ve davranışların birleşiminden oluşur. Bazı okullarda sevecen ve uyumlu ilişkilerin ön planda olmasına karşın bazı okullarda da disipline ağırlık verilmesinin nedeni ise okul kültürü ile bunun yansıması olan okul iklimi ile ilgilidir (Terzi, 2016).

Her okulun kendi örgüt kültürüne göre geliştirdiği hikâyeleri vardır. Bu hikâyeler, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde oldukça önemlidir. Ayrıca hikâyeler informal iletişimi zenginleştirir. Bu iletişimi destekleyecek güçlü unsurların mevcut olmadığı durumlarda, iletişimin etki gücü azalır. Bu bağlamda informal iletişimi destekleyecek unsur örgütsel hikâyeler olarak ifade edilebilir (Çelik, 2004).

Hikâyeler, ister pozitif isterse negatif olsun yeni gelen üyelere aktarılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir öğretmenin okul müdürü ile yaşadığı bir sorun, öğretmenin velisi ile olan ilişkileri veya öğrencilerin sınıf öğretmeni ile ilişkileri hikâyelere örnek olarak verilebilir.

2.1.5.2.4. Mitler

Mitler, genel bir ifadeyle üzerinde herhangi bir araştırma yapılmadan doğru olarak benimsenen deneyim elde edilmemiş inançlardır. Mitler, efsane ve hikâyelerden oluşur. Mitler, örgüt içinde yaşanan olay ya da durumun anlaşılabilmesinde yol gösterici olan kısmen gerçekçi hikâyelerdir (Terzi, 2000).

Mitler, bir örgütün değerlerini algılamada yardımcı olur. Bu değerler, bir organizasyonun neyi temsil ettiğini, saygınlığın veya bağlılığın hak ettiği nitelikleri karakterize eder. Mitler, bir çalışma yerini saygıdeğer bir kuruma dönüştüren ve her şeyi kapsayan bir yaşam şeklidir. Ayrıca yönetim odasından fabrika ortamına kadar bir kimlik hissi verir ve insanlara yaptıklarıyla ilgili kendilerini özel hissetmelerine yardımcı olur (Bolman ve Deal, 2008).

Düşünülen olayların dramatik bir anlatımı olan mitler genellikle bir şeyin kökenlerini veya dönüşümlerini açıklamak için kullanılır. Ayrıca, bazı teknik ve davranışların kazandırdığı pratik faydalar hakkında tartışılmaz inançlardır (Trice ve Beyer, 1984).

Bir başka ifade ile mitler, bir örgütün başarıları ve çalışanların kahramanlıklarına yönelik hikâyelerdir. Bu hikâyeler örgütsel bağlılığı arttırmak ve örgütün bir üyesi olmaktan gurur duymayı sağlamak amacıyla başta yöneticiler olmak üzere örgüt üyeleri tarafından da kurgulanır (Başaran, 2008).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda mitlerin gerçeği yansıtmayan hikâyeler olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütsel kültürün şekil almasında önemli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir.

2.1.5.2.5. Semboller

Terzi'ye (2000) göre semboller, kültür içinde özel bir anlam ifade eden sözcük ve nesnelerdir ve örgütsel değerlerin cisimleşmiş halleridir. Trice ve Beyer'e (1984) göre ise semboller, genel olarak başka bir şeyi temsil etmek suretiyle anlam ifade etme aracı olarak işlev gören herhangi bir nesne, hareket, olay, kalite veya ilişkidir.

Semboller, unutulmaya yüz tutmuş duyguların hatırlanarak yeniden canlandırılmasına katkı sağlar (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Örgütsel sembollerin amacı çalışanların güçlü duyguların etkisinde kalmasını sağlayarak örgütsel bağlılığı artırmaktır (Başaran, 2008).

Başka bir tanımlamaya göre semboller, insanlar tarafından anlam ifade eden sözcük, eylem, olaylardır. Semboller, zaman içinde değişebileceği gibi bir kültürden başka bir kültüre de iletilebilir. Ayrıca semboller, örgütsel değerlerin somut olarak algılanmasına yardımcı olur (Şişman, 2014).

Bolman ve Deal'e (2008) göre bir örgütün kültürü sembolleri vasıtasıyla ortaya çıkar ve iletir. Ayrıca semboller ve sembolik eylemler günlük hayatın bir parçasıdır. Eren'e (2015) göre ise semboller, örgüt çalışanlarının birbiri ile tanışmasına ve birlik beraberliğin sağlanmasına katkıda bulunur.

Her örgütün kendi kültürüne ait sembolleri vardır. Kültürlerin, geçmişten getirdiği ve örgütsel faaliyetleri düzenleyen bu sembolleri, çalışanlar örgüte katıldıklarında hazır olarak bulur ve sorgulamadan benimserler (Sargut, 2015).

Genel olarak bakıldığında anlatılması ve gösterilmesi zaman alan şeyleri kısa kelime veya nesne ile göstermeye yarayan kelime, resim, objeler birer sembol olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda okul amblemleri sembollere örnek olarak verilebilir.

2.1.5.2.6. Kahramanlar

Örgütsel kültürün örgüte yerleşmesi, varlığını devam ettirebilmesi ve eskisine nazaran daha güçlü olabilmesi için önemli kavramlardan birisi de kahramanlardır. Bir kültür, çok güçlü olarak ifade edilebiliyorsa bunun nedeni o kültürde çok sayıda kahramanların bulunmasıdır. Çünkü örgüt çalışanlarının örgütteki kültürü benimseyebilmesi için kahramanlar onlara iyi birer örnektir ve bu işi en doğru şekilde kahramanlar yapmaktadır (Eren, 2015).

Kahramanlar Terzi'ye (2000) göre, örgüt üyelerinin örgütsel faaliyetlerde izledikleri modellerdir ve kültürel değerlere hayat verirler. Kültürel değerlerin algılanabilmesinde önemli bir role sahip olan kahramanlar, örgütün kurucuları ya da örgüt içinde başarıları imza atmış kişilerdir.

Örgüte yeni dâhil olan üyeler örgütteki mevcut kültürü kahramanlar hakkında söylenen hikâyeler vasıtasıyla algılamaktadır. Kahramanlar hakkında anlatılan bu hikâyeler defalarca anlatılır. Kültürel değerlerin yerleşmesinde önemli bir role sahip olan bu kişiler anlatılan bu hikâyelerle daima hatırlanır ve anılır (Şişman, 2014).

Kahramanlar belirli koşullarda örgütsel faaliyetlere yardımda bulunabilir ancak örgüt üyelerinin model aldığı kahramanlara karşı duydukları hayranlıkları yönetmek oldukça zordur. Yöneticiler, kahramanlar yaratmak yerine örgüt içinde yapılan günlük uygulamaları takip etmeli ve başarılı kimseleri övmelidir (Wilkins, Perry ve Checketts, 1990).

Yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda örgüt içinde herkesin örnek aldığı çalışkan bireyleri o örgütün kahramanları olarak gördüğü söylenebilir. Bu kapsamda öğretmen, eski millî eğitim bakanı ve aynı zamanda Köy Enstitüleri'nin kurucusu olan Hasan Ali Yücel kahramanlara örnek olarak verilebilir.

2.1.5.2.7. Dil

Örgütlerin kendine has bir dili vardır ve örgüt içinde kullanılan dil yalnızca o örgüt için anlamlıdır, başka bir örgüt için bu durum söz konusu değildir. Dil, kültürel değerlerin yerleşmesini sağlayan önemli bir araçtır. Ayrıca kültürün aktarılmasında ve iletişimin kurulabilmesinde de oldukça faydalıdır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Dil, örgütsel semboller içinde en önemli kavramdır ve ister yazılı ister sözel olsun örgütsel davranışın vazgeçilmez bir parçasıdır. Örgüt içinde kullanılan slogan, ve argo ifadeler, söylenen marş ve şarkılar, selam verme stilleri dil içinde yer almaktadır. Örgütte hâkim olan dil sayesinde örgütün kültürü hakkında bilgi sahibi olunabilir. Sözel ve yazılı dil kadar beden dili de insanları etkilemede oldukça önemlidir (Şişman, 2014).

Örgütsel dil içinde yer alan sloganlar, örgüt çalışanlarını hem heyecan hem de duygularını ön plana çıkarır. Sloganlar, örgütsel kültürün özümsemişliğini ve her koşulda uygulanacağını belirtmektedir (Eren, 2015).

Sloganların, örgüt üyelerini duygulandırdığı, heyecanlandırdığı ve kültüre bağladığı ifade edilebilir. “Haydi Kızlar Okula” sloganı buna örnek verilebilir.

2.1.5.3. Örgüt Kültürünün İşlevleri

Kültür, önemli fonksiyonları yerine getiren ve paylaşılan değer ve inanışlardır. İlk önce örgüt üyelerine bir kimlik duygusu kazandırır. Sonra sırasıyla bireyin örgüte bağlı olmasını sağlar, sosyal sistemin dengesini güçlendirir ve davranışları yönlendirerek şekillendirir (Smircich, 1983).

Örgüt kültürü örgütten örgüte farklılık gösterir. Bu bağlamda da örgüt üyelerinin örgütsel adanmışlığını artırma, üyelerin birbiri ile sağlıklı ilişkiler kurması ve örgütsel sürekliliğin sağlanması gibi işlevleri vardır (Terzi, 2000). Örgüt kültürünün işlevleri bilim insanlarının ve araştırmacıların tanımlarına ve kullanım şekillerine göre farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar örgüt kültürünü “örgütsel bütünleşme, performans, verimlilik ve etkililik” olarak örgütün alt sistemlerine etkisi olduğunu ifade ederken bazı araştırmacılar da bu kavramı daha kapsamlı olarak incelemişlerdir (Şişman, 1994).

Martin ve Siehl ise (1983) örgüt kültürünü dört önerme ile açıklamışlardır:

- Örgüt kültürü, örgütün geçmişini anlamlandırarak, örgüt üyelerinin davranışlarına yön verir ve böylece örgüt üyeleri kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunu kavrayabilirler.
- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin, inandıkları değerler uğruna çalıştıkları duygusunu taşıyabilmesi için üyelerde örgütün değerlerine bağlılık oluşturmaktadır.
- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin örgüt içerisindeki onaylanan veya yasaklanan davranışları anlayabilmelerini sağlayacak kontrol mekanizmasıdır.
- Örgüt kültürü, örgütün verimliliği ve karlılığı ile ilişkilidir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde örgüt kültürünün işlevlerinin oldukça önemli olduğu ve bu işlevlerin örgütün varlığını sürdürebilmesine, örgütsel davranışların belirlenmesine, örgütsel verimliliğe ve iletişime yönelik etkilerinin olduğu açıklanabilir.

2.1.6. Örgütsel Kültürlerin Sınıflanması

Alanyazın incelendiğinde örgütsel kültür ile ilgili birçok sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmacıların örgüt kültürü üzerine değişik tanımlamalarda bulunması ve görüşler ileri sürmesi bu farklılığın nedenleri arasında yer almaktadır. Aşağıda örgütsel kültür ile yapılan temel sınıflandırmalar ana çizgileri ile açıklanmıştır.

2.1.6.1. Geert Hofstede'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması

Ulusal kültür ve örgütler üzerine kırk ülkede araştırma yapmış ve elde ettiği sonuçları dört başlıkta açıklamıştır (Hofstede, 1980; akt. Terzi, 2000).

Güç Mesafesi Özelliği: Bu boyutta asıl anlatılmak istenen konu toplumdaki eşit olmayan durumlardır ki bu durum eşitliğin bulunmadığı farklı toplumlarda değişik sonuçların ortaya çıkmasına sebep olur (Terzi, 2000).

Güç mesafesinin az olduğu ülkelerde toplumsal ve örgütsel hiyerarşi daha azdır. Böyle bir ortamda insanlar birbirleri ile kolay iletişimde bulunur ve birbirlerine destek çıkar. Güç mesafesinin az olduğu örgütlerde aile ortamı vardır. Yöneticiler,

üyelerini hem fiziksel hem de ekonomik bakımdan gelebilecek tehlikelere karşı savunur (Sargut, 2015).

Güç mesafesinin çok olduğu örgütlerde hiyerarşi önemlidir. Örgüt çalışanları yöneticilerin aldıkları karar sorgulamaz ve bu kararların doğru olduğunu kabul ederler (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005).

Belirsizlikten Kaçınma Özelliği: Bu boyutta toplum içinde yaşayan bireylerin belli olmayan durumlardan ne derecede kaçındığı anlatılmaktadır. Belirsiz bir durum stres yaratır ve insanlar bu stresi en aza indirebilmek için de bir takım metotlar geliştirirler (Terzi, 2000).

Belirsizlikten kaçınmanın fazla olduğu örgütlerde kurallar vardır ve çalışanlar kaos ve risk yaratacağı için bu kuralların dışına çıkmayı pek istemezler. Belirsizlikten kaçınmanın zayıf olduğu örgütlerde ise ani gelişen olaylar karşısında panik daha azdır. Kurallar enektir ve yöneticiler bilmedikleri konuları açık bir şekilde ifade ederler (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005).

Bireycilik/Kolektivizm Özelliği: Bu boyut bir gruba dâhil olmayan insanlar ile bir grup içinde yaşayan insanların davranışları ile ilgilenir. Bireyci kültürün hâkim olduğu gruplarda “Ben” duygusu ön planda olup insanlar kendi başlarına aldığı kararları uygularlar (Terzi, 2000).

Kolektivizm kültürünün hâkim olduğu gruplarda ise insanlar birbirini destekler ve bunun karşılığında da bireyin gruba sadakatle bağlanması beklenir. Bu kültürde birey yaptığı hatadan dolayı utanır (Sargut, 2015).

Eril/Dışıl Özellikler: Bir toplumdaki kadın veya erkeğe yüklenen roller ile ilgili bir boyuttur. Dışıl kültürün hâkim olduğu toplumlarda verilen hizmet önemli olup yardımlaşma vardır. Karşılaşılan sorunlar anlaşma yolu ile çözülür. İlişkiler samimidir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005). Erkek kültürün hâkim olduğu toplumlarda ise saldırgan tutum, baskı, yarış ortamı, terfi etme düşüncesi ön plana çıkmaktadır (Sargut, 2015).

2.1.6.2. Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması

Harrison'un örgüt kültürü modeli birey kültürü, güç kültürü, rol kültürü ve görev kültürü olmak üzere dört boyuta ayrılmaktadır. Handy'nin örgüt kültürü modeli ise yunan mitolojisinde yer alan Apollo, Athena, Zeus ve Dionysus tanrı

isimleriyle belirtilmiştir. Bu bakımdan ikisinin de örgütsel kültür modeli birbiri ile benzerlik göstermektedir (Terzi, 2000).

Harrison ve Handy'e göre söz konusu boyutların özellikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir (Şişman, 2014):

Güç (Zeus) Kültürü: Bu kültüre sahip örgütlerde, otokratik yönetim anlayışı hâkim olup güç bir merkezdedir. Denetleme de buna bağlı olarak gücü elinde tutan merkez tarafından yapılır. Askeri örgüt türlerinde bu kültüre daha çok rastlanmaktadır.

Rol (Apollo) Kültürü: Bürokratik örgüt türlerinde görülen bir örgüt kültürü modelidir. Gücün kaynağı uzmanlaşmadır. Makam ve rütbelerin önem sırası, görevde uyulması gereken yol ve yöntemler, görev ve sorumluluklar ile akılcılık ön plandadır.

Görev (Athena) Kültürü: Bu kültür modelinde, gücün kaynağı uzmanlık olup örgütte işlerin yapılması oldukça önemlidir. Görevde geçirilen süre ve statüden ziyade çalışanların bir şeyi anlama, yapabilme ya da bir etkiyi alabilme yeterliliği göz önünde bulundurulur. Kurallar esnektir. Görev kültürü, işbirliği anlayışının egemen olduğu proje grupları veya takımlara has bir model olarak ifade edilmektedir.

Birey (Dionysus) Kültürü: Bu tür modellerde örgütsel kültürden ziyade bireysel kültür anlayışı egemendir. Bireyin örgüt içindeki memnuniyeti önemlidir. Örgüt üyeleri, örgütsel faaliyetleri yerine getiren bir çalışan olmanın yanı sıra bir insan olarak da değerlidir.

2.1.6.3. Kets De Vries ve Danny Miller'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

İnsanlar belli bir çevre içinde yaşarlar ve bu çevrede uyması gereken belirli kalıplar vardır. İnsanın davranışı genellikle nevrotik tarzların bir karışımı ile karakterize edilir. Bir kişi farklı koşullardan etkilenerek birçok değişik stil geliştirebilir. Bununla birlikte, birçok birey arasında, belirli bir nevrotik tarz baskındır ve bu durum grubun davranışlarını karakterize etmekte fayda sağlar (Vries ve Miller, 1986).

Vries ve Miller (1986) örgüt kültürünü, karizmatik örgütsel kültür, paranoid kültür, ihtiyatlı kültür ve bürokratik kültürler olmak üzere dört grupta sınıflandırmışlardır.

Karizmatik Örgütsel Kültür: Bu kültürde astlar, karizmatik liderin hatalarını görmezden gelir ve lidere son derece bağımlıdır. Astlar, liderlerine bağlı oldukları için kontrol edilmeleri de çok kolaydır. Karizmatik kültürde her şey lider etrafında dönmektedir. Diğer yöneticilerin umutları ve hırsları lider kişinin etrafında toplanmıştır. Karizmatik liderler, takipçileri için odak noktası haline gelen merkezi bir hedefi uygulamak için zaman zaman agresif ve tek-fikirli davranmaya çalışan kişilerdir.

Paronoid Kültürler: Bu kültürde, lider ile astları arasındaki kişilerarası ilişkiler sıklıkla zulüm gören bir temayla ifade edilir. Lider, örgüt üyelerine düşmanca davranabilir; kendi zulüm ve güvensizlik duygularına savunma amaçlı olarak zarar vermek veya başkalarına saldırmak isteyebilir. Paranoid kültürün hâkim olduğu örgütler, herhangi bir ürüne bağımlı olma riskini azaltmak için ürün çeşitlendirmeyi denerler. Ancak bu çeşitlendirme daha ayrıntılı denetim ve bilgi işleme mekanizmaları gerektirdiğinden paranoyanın daha da artmasına sebep olur.

Çekinik Kültürler: Bu kültürde yöneticiler örgütü sadece beslenmesi gereken bir makine olarak görmektedir. Çekinik kültürün egemen olduğu örgütler, hareketsizlik, güven eksikliği, aşırı muhafazakârlık ve itaatsizlik ile ifade edilir. Örgütte pasif ve amaçsız olma duyguları ön plandadır.

Bürokratik Kültür: Lider ile astları arasında güvensizlik duygusu yaşanır. Yönetim ekibinin iyi niyeti, paylaşılan hedefleri veya yeteneğinden ziyade koordinasyonun gerçekleştirilmesi için resmi kontrollere ve doğrudan denetime güvenmeyi tercih eder. Bu durum da şüphelerin artmasına neden olur. Bu kültür, kişiselleşmiş ve katıdır. Yöneticiler, çalışanları, uygulamaları ve dış çevreyi kontrol etmek isterler.

2.1.6.4. Bill Schneider'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

Schneider, örgüt kültürünü kontrol kültürü, işbirliği kültürü, yetenek kültürü ve gelişme kültürü olarak dört boyutta sınıflandırmıştır. Bu boyutlar aşağıda özetlenmiştir (Terzi, 2000).

Kontrol Kültürü: Bu kültür modelinde, yönetim çalışanların üzerinde baskı kurmaktadır. Kararlar, bir merkez tarafından alınır ve kurallara uymak önemlidir. Kontrol kültüründe, yapılan işin faydalı olmasına, uygulama ve tecrübelerine önem verilir.

İşbirliği Kültürü: Kontrol kültüründeki anlayışın hâkim olduğu bu kültür, kararların alınmasında informal yaklaşımın benimsenmesi bakımından farklılık göstermektedir.

Yetenek Kültürü: Bu kültürde, özgün ve yaratıcı fikirlere, kuramsal düşünce sistemine ve bir sorun ile karşılaşıldığında ya da yapılacak yeni projelerde uygulayabilmek için farklı seçeneklerin belirlenmesine önem verilir. Yöneticiler alınan kararlarda doğru ve akla uygun ilkelere dayalı bir anlayışa sahiptir.

Gelişme Kültürü: Bu kültürde, yaratıcılık, idealist düşünceler, hedeflerin yüksek tutulması, inanç, ilham ve nitelikler ön plandadır. Yönetim kararlarını alırken öznel, bir fikri farklı bakış açıları ile değerlendirebilen ve insana değer veren bir anlayışı benimser.

2.1.6.5. Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması

Deal ve Kennedy örgüt kültürü sınıflaması sert erkek, maço kültürü, çok çalış/sert oyna kültürü, şirketin üzerine iddiaya gir kültürü ve süreç kültürü olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Eren, 2015).

Sert Erkek, Maço Kültürü: Bu kültürde, alınan kararlar oldukça riskli olup başarı veya başarısız olma durumundaki çevreden geri dönütü ise hızlıdır. Yönetim, şirketinde çalışan personelin risk almayı seven, sorunlar karşısında pes etmeyen ve sürprizlere açık bireyler olmasını bekler.

Çok Çalış/Sert Oyna Kültürü: Bu kültürde, alınan kararlar düşük riskli olup başarı veya başarısız olma durumundaki çevreden geri dönütleri ise hızlıdır. Grupsal faaliyetler ön planda tutulur. Grubun motivasyonu düşürecek ya da yorgun personel kültürün dışına çıkarılmalıdır. Çünkü rekabet için grubun enerjik ve yaratıcı olması gerekmektedir.

Şirketin Üzerine İddiaya Gir Kültürü: Bu kültür türünde, alınan kararların risk derecesi yüksek olup başarı konusundaki çevreden geri dönütler de yavaştır. Bu

kültür anlayışında da yaratıcı olmak önemlidir ancak uygulama süreci ve alınacak sonuçlar için uzun bir zaman gerekmektedir. Başarı ise rastlantıya dayalıdır.

Süreç Kültürü: Bu kültürde, alınan kararların risk derecesi düşük olup başarı ve başarısızlık konusunda geri dönüt ise yavaştır. Bu kültürü benimseyen örgütlerde çalışanlar hem fazla çalışır hem de hata yapmamak için çaba sarf ederler. Örgüt içi kurallar yönerge ve yönetmeliklere dayalıdır.

2.1.6.6. Pheysey'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

Pheysey'in örgüt kültürü sınıflaması Harison ve Handy'nin örgüt kültürü sınıflaması ile benzerlik göstermekte olup rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürü olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Şişman, 2014):

Rol Kültürü: Bu kültürde makamların, rütbelerin vb. önem sırası vardır. Yöneticiler, çalışanlar üzerinde yetkeci bir tutum sergiler. Roller, kural ve ilkeler, yapılacak iş daha önceden kararlaştırılmıştır. Rasyonel faaliyetlere önem verilir.

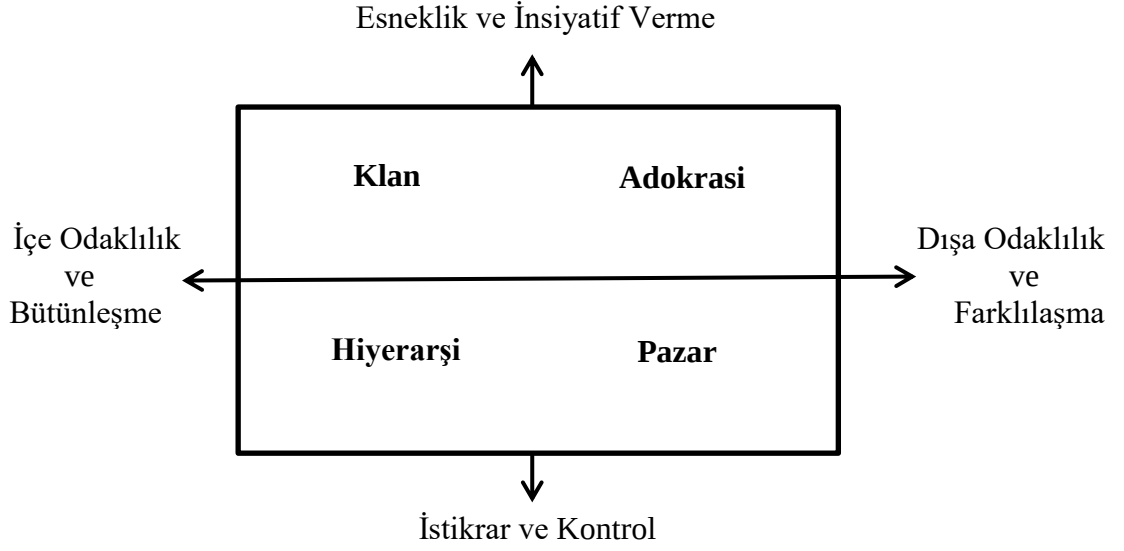
Başarı Kültürü: Bu kültürde örgüt içi kurallardan ziyade yapılan iş ve örgütsel amaçların yerine getirilmesi önemlidir. İlişkiler informaldır. Bürokratik anlayış başarı kültüründe benimsenmez. Bireysel başarı ve uzmanlığa değer verilir.

Güç Kültürü: Bu kültürde hiyerarşik yapılanma ön planda olup güç bir kişide toplanmış olup yönetim tüm yetkiyi elinde tutmaktadır. Otoriter yönetim anlayışı hâkimdir.

Destek Kültürü: Bu kültürde herkesin değerli olduğu anlayışı benimsenmektedir. Örgüt çalışanları birbirlerine güvenir, yardımcı olur ve kararlara katılır. İlişkiler resmi değildir.

2.1.6.7. Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

Cameron ve Quinn Rekabetçi Değerler Modeli geliştirerek bu modelde örgütsel kültürü klan kültürü, Adokrasi kültürü, hiyerarşi kültürü ve pazar kültürü olarak dört grupta sınıflamaktadırlar. 39 göstergeden meydana gelen modelde dört örgüt kültürü türünü bir araya getiren iki boyut yer almaktadır. Bu iki boyut birlikte dört temel değeri oluşturmakta ve her biri ayrı bir örgütsel etkinlik göstergelerini temsil etmektedir. (Cameron ve Quinn, 2006).



Şekil 3. Rekabetçi Değerler Modeli

Kaynak: Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn (2006). Diagnosing and Changing Organizational Culture. Jossey-Bass, s. 35.

Cameron ve Quinn'in (2006) modelde yer alan dört kültür türü aşağıda özetlenmiştir:

Hiyerarşi Kültürü: Bu kültüre sahip örgütlerde biçimlendirilmiş ve yapılandırılmış bir çalışma ortamı vardır. Örgütsel faaliyetlerde prosedürler oldukça önemlidir. Etkin liderler iyi koordinatörler ve organizatörlerdir. Örgütün uzun vadeli kaygıları istikrar, öngörülebilirlik ve etkinliktir. Resmi kurallar ve politikalar örgütü bir arada tutar.

Pazar Kültürü: Bu kültürde örgütler dış çevreye yöneliktir. Tedarikçiler, müşteriler, müteahhitler, lisans sahipleri, sendikalar ve düzenleyiciler gibi dış çevredeki gruplarla yapılan işlemlere odaklanmaktadır. İç kontrolün kurallar, uzmanlaşmış işler ve merkezi kararlar tarafından sürdürülmekte olduğu bir hiyerarşiden farklı olarak, piyasa başlıca para değişiminden oluşan ekonomik piyasa mekanizmaları vasıtasıyla işler. Yani pazarların temel odağı, rekabet avantajı yaratmak için diğer gruplarla işlemler (alışverişler, satışlar, sözleşmeler) yapmaktır. Örgütün ana hedefleri kârlılık, kesin sonuçlar, piyasa taleplerine karşı ayakta kalmak, hedefleri yerine getirme ve güvenli müşteri tabanlarıdır. Örgütlerde hâkim olan temel değerler ise rekabetçilik ve verimliliklerdir.

Klan Kültürü: Hiyerarşilerin kuralları ve prosedürleri veya pazarların rekabetçi kazanç merkezleri yerine, klan tipi işletmelerin tipik özellikleri ekip çalışması, çalışan katılım programları ve çalışanlara kurumsal taahhüttür. Klan

kültürünün temel varsayımları, çevreyi ekip çalışması ve çalışanların gelişimi yoluyla en iyi şekilde yönetebileceği, müşterilerin en iyi ortak olarak düşünüldüğü, organizasyonun insani bir çalışma ortamı geliştirme içinde olmasıdır. Yönetimin temel görevi çalışanları güçlendirmek ve katılımlarını, taahhütlerini ve sadakatini kolaylaştırmaktır.

Adokrasi Kültürü: Bu kültür, yirmi birinci yüzyılın örgütsel dünyasını giderek daha fazla simgeleyen örgütsel bir form olarak benimsenmektedir. Diğer üç kültür türünden farklı olarak bu kültürün temel varsayımları yenilikçi ve öncü girişimleri başarıya götüren, örgütlerin ağırlıklı olarak yeni ürün ve hizmetler geliştirmek, geleceğe hazırlanma konusunda faaliyetler yürütmek ve yönetimin en büyük görevi girişimciliği, yaratıcılığı ve faaliyeti teşvik etmektir. Örgütler, yeni koşullar ortaya çıktığında kendilerini hızla keşfederek sorunların üstesinden gelebilir. Kültürdeki temel amaç, belirsizlik ve bilginin aşırı yüklenmesi durumunda uyarılana bilirlilik, esneklik ve yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.

2.1.6.8. Toyohiro Kono'nun Örgüt Kültürü Sınıflaması

Kono'nun, örgütsel kültür sınıflaması canlı kültür, lider eksenli ve canlı kültür, bürokratik kültür, durağan kültür ve güçlü lider eksenli durağan kültür olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır (Terzi, 2000).

Canlı Kültür: Bu kültürün egemen olduğu örgütler yenilikçidir. Örgüt çalışanları duygu, istek ve düşüncelerini istedikleri gibi ifade ederler. Yöneticiler üyeler ile aile gibidir. Çevreden edinilen bilgi ile faaliyetlerini sürdürürler ve verilen hizmet müşteri odaklıdır. Yeniliğe açık olmaları üretilen stratejilerin yerinde ve zamanında kullanılmasına olanak sağladığı için örgütsel verimlilik oldukça yüksektir.

Lider Eksenli ve Canlı Kültür: Bu kültür türünde örgüt üyeleri lidere koşulsuz bağlıdır. Liderin verdiği kararlar benimsenir ve lidere itimatları sonsuzdur. Bu durum örgütün başarılı olduğu süreçte olumlu bir etki yaparken başarısızlık durumunda örgütsel kültürün etkinliği olmaz.

Bürokratik Kültür: Bu tür kültürlerde örgütsel faaliyetler kurallar ve standartlara bağlıdır. Örgüt üyeleri kuralların dışına çıkmaktan çekinir ve risk alamazlar.

Durağan Kültür: Bu kültürde geleneksel yönetim anlayışı egemendir. Bilgi, örgüt içinden sağlanır. Örgüt dış çevresindeki değişim ve yeniliklere karşı kapalıdır.

Güçlü Lider Eksenli Durağan Kültür: Bu kültür tipinde yönetim örgüt çalışanları üzerinde otorite sahibidir ve çalışanların düşüncelerini ifade edemezler. Yönetim kademesindekiler uzun yıllar örgütte çalıştığı takdirde bu kültür etkili olabilmektedir.

2.1.6.9. Ali Rıza Terzi'nin Örgütsel Kültür Sınıflaması

Terzi (2005) okul örgütlerini baz alarak yapmış olduğu sınıflamada “destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürü” olmak üzere ağırlıklı olarak dört örgütsel kültürün varlığına dikkat çekmektedir.

Destek kültürü: Pheysey'in destek; Kilian, Saphier ve King'in işbirlikçi (collegial) olarak tanımladığı bu kültürde, insan ilişkileri ve güven ön plandadır. Örgüt üyeleri birbirlerine bağlıdır ve karşılıklı ilişki kurarlar. Bunların yanı sıra, örgüt üyeleri arasında itimat etmek, somut destek sağlamak, başarıya ulaşabilmek için beklentiyi yüksek tutma, açık bir iletişim, sorunların çözüm yolları bilgi edinmek ve bu bilgileri geliştirmek oldukça önemlidir (Terzi, 2005).

Bürokratik Kültür: Vries ve Miller; Kilian; Kono'nun tanımladıkları bu tür kültürün egemen olduğu örgütlerde, hem rasyonel hem de yasal yapılar ön plandadır. Bu kültürde, yöneticiler uygulamalar üzerinde kontrolü sağlamakta ve kişisel ilişkilere yer verilmemektedir. Yapılan tanımlamalar yönetimin örgütü kontrol etmesi amacıyla kullanılmaktadır. Kurallar ve standartlar vardır ve bunları takip etmek gereklidir (Terzi, 2005).

Başarı Kültürü: Pheysey; Cooke ve Szumal'ın tanımladıkları bu tür örgütsel kültürlerde, kurallardan ziyade işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bireysel sorumluluk ön plandadır. Problemler çözümlenir ve işini başarıyla yapan üyeler desteklenir (Terzi, 2005).

Görev Kültürü: Harrison ve Handy'nin tanımladıkları bu tür kültürlerde örgütsel amaçlar ön planda tutulup örgütler iş merkezli olarak ifade edilmektedir. Örgüt içinde bireysel amaçlardan ziyade örgütsel amaçlar göz önünde bulundurulmaktadır (Terzi, 2005).

2.1.6.10. Diğer Örgüt Kültürü Sınıflamaları

Örgüt kültürü sınıflandırmaları konusunda yapılan birçok çalışma vardır. Yukarıda bahsedilen sınıflandırmalar dışında Quinn ve McGrath örgüt kültürünü rasyonel, gelişmeci, uzlaşmacı ve hiyerarşik kültürler olarak sınıflandırmışlardır. Peters ve Waterman, örgüt kültürünü işlevsel ve işlevsel olmayan kültürler olarak iki grupta toplamıştır. Gregory ise örgüt kültürünü homojen ve heterojen kültürler olarak sınıflamıştır (Şişman, 1994). Ayrıca Weiner (1988) örgüt kültürünü işlevsel-geleneksel kültür, işlevsel-karizmatik kültür, elit-karizmatik kültür, elit-geleneksel kültür olarak sınıflandırmışlardır.

2.1.7. Okul Kültürü

Örgütsel kültüre ilişkin alan yazın incelendiğinde eğitim örgütlerinin kültürü üzerine yapılan araştırmaların çoğunun okul kültürü adı altında yapıldığı görülmektedir. Okullar insanlara hizmet veren kurumlardır ve bu kurumlarda yapılan etkinlikler okul çalışanlarının birbirleri ile etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Böyle bir etkileşimin gerçekleşmesiyle birlikte de okulun kültürü oluşur (Erdem ve Özen İşbaşı, 2001). Eğitimin odaklandığı ana tema ise insandır. Okulların da diğer örgütlerde olduğu gibi hedeflediği birden çok amaç bulunmaktadır ve eğitim örgütleri yalnızca eğitim ve öğretim vermeyi amaçlamamaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Okul kültürü kavramını anlayabilmek için öncelikle kültür kavramının neyi ifade ettiğinin bilinmesi gerekmektedir. Kültür, insanların birlikte çalıştıkları, sorunları çözdükleri ve karşılaştıkları zorluklarla yüzleştikleri zaman inşa ettiği normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve ritüellerin yeryüzü akışıdır. Bu beklenti ve değerler, insanların okullarda nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve hareket ettiklerini şekillendirir. Bu etki, okulu birbirine bağlar ve özel yapar (Peterson ve Deal, 1998).

Kültür, “anlam örüntülerinin tarihsel olarak aktarımı”dır. Bu anlam örüntüleri, inançlarla ifade edilir. Okul kültürü kavramı, çoğunlukla iklim kavramıyla birlikte kullanılmasından dolayı net bir tanımı yapılamamaktadır (Terzi, 2005). Okul kültürünü Stolp (1994) okul toplumunun üyeleri tarafından, zaman içinde değişen

derecelerde anlaşılan, normlar, değerler, inançlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitleri içeren tarihsel olarak aktarılmış anlam kalıpları olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanıma göre okul kültürü, okul personeli, öğretmen, veli ve okul çevresinin okula ilişkin hissettiği inanç, değer, his ve davranışların bileşiminden meydana gelir (Terzi, 2016). Okulların başarılı olmasını sağlayan bu değer ve davranışlar örgüt üyeleri tarafından benimsenir ve paylaşılır ve dış çevrede gerçekleşen olaylar eşliğinde yaşatılarak varlığını devam ettirir (Z. Demirtaş, 2010).

Eğitim örgütleri ulaşmak istedikleri sonuç ve üstlendikleri görev bakımından diğer örgütlerden farklıdır. Bu farklılık eğitimin yalnız kendine özgü bir niteliği olmasından kaynaklanmaktadır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005). Eğitim örgütlerinin sahip olduğu başlıca özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2013):

- Hammaddesi insandır ve bürokratik bir kurumdur.
- Birçok değerleri vardır ve bunlar birbiri ile çatışır. Ayrıca ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi oldukça zordur.
- Okulun çevresi kendine özeldir ve kendi çevresinde yer alan diğer örgütleri de etkilemektedir.
- Kültürel değişimin gerçekleştirilmesini sağlar.
- Kendine has bir iklimi vardır. İnsanların düşünce ve davranışlarına yeni bir biçim verir.

Eğitim örgütlerinden beklenenler kültürel ve işlevsel olmak üzere iki türlü yaklaşımla açıklanabilir. *Kültürel bakımdan* okulların yaratıcılığı teşvik etmesi ve kültürel değerlere bağlı olarak toplumsallaştırması, *işlevsel bakımdan* kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlaması beklenir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Toplumsallaşma sürecinde kültürün nesilden nesile aktarımını sağlayan ve yerine getiren kişiler ise öğretmenler ve okul yöneticileridir. Bu bağlamda hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin çalıştığı okullardaki kültürün farkında olması oldukça önemlidir (Şahin Fırat, 2010).

Okul kültürü, zaman geçtikçe şekil alır, gelişir ve böylece okula ait bir yapı oluşur. Okul kültürü destek, bürokratik, başarı veya görev yönelimli olması bakımından öğretmenlerin davranışlarını da etkilemektedir. Sözelimi destek kültürünün egemen olduğu bir okulda işbirliği ve yardımlaşma bilinci daha yaygınken bürokratik bir kültürün hâkim olduğu okullarda ise hiyerarşik bir yapı görülmektedir (Özdemir, 2012).

Örgüt kültürü, çevre ve kurumsal faktörlerden etkilendiği için eğitim örgütlerinde paylaşılan örgütsel kültür unsurları örgüt üyeleri tarafından hem okulun dış çevresinden gelebilir hem de okul ortamında yaratılabilir (İpek, 1999). Okullar, toplumsal kültürün genç kuşaklara aktarılmasını, kişilerin toplumsallaşmasını ve istedik davranışların kazandırmaı amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için okullarda etkili bir örgüt kültürünün bulunması gerekmektedir (Terzi, 2000).

Peterson ve Deal (1998) göre güçlü veya işlevsel kültürlere sahip olan okullarda:

- Okul personeli ortak bir amaç etrafında birleşir ve kendilerini öğretime adanlar.
- Meslektaşlık, gelişme arzusu ve işbirliği vardır.
- Öğrenciler başarılıdır, öğretmenler yenilikçidir, veliler eğitim ve öğretime katılır.
- İnfomal bir yapı vardır.
- Başarı ve mutluluk hâkimdir. Etkisiz kültürler de güçlüdür o kadar güçlüdür ki kimseye iş yaptırtmazlar.

Güçlü bir okul kültürü, artan öğrenci başarısı ve motivasyonu ve öğretmenin üretkenliği ve memnuniyeti ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Stolp, 1994). Ayrıca güçlü okul kültürlerinde daha iyi motive olmuş öğretmenler bulunur. Yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin öğrenci performansı ve öğrenci sonuçları açısından daha büyük başarıları vardır. Öğrenci performansını artırmak isteyen okul müdürleri, kendileri, öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri arasında doğru ilişkiler kurarak okulun kültürünü geliştirmeye odaklanmalıdır (MacNeil, Proter ve Busch, 2009).

Gaziel (1997) etkili okulların ekip çalışması, akademik başarı, düzenlilik, sürekli okul iyileştirmesi ve müşteri taleplerine adaptasyon konularına ağırlık verdiğini ileri sürmektedir. Deal ve Peterson'a (1990) göre etkili okullarda, eğitim amaçlarına ilişkin anlaşmanın sağlanır; lider önemli bir faktördür; öğretim ve öğrenmeyle ilgili güçlü inançlar vardır, öğretmenlerini rol model alan sorumluluk sahibi öğrenciler bulunur; törenler, gelenekler ve ritüellere önem verilir; hesap verme zorunluluğu yoktur ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katılımı sağlanır.

Pawlas (1997) etkili ve güçlü bir okul kültüründe bulunması gereken temel özellikleri 6 başlık altında toplamıştır:

- **Paylaşılan değerler:** Yazılı değildir. Okul çalışanlarının hepsine aittir. Okulun yürüttüğü çalışmalarda ortaya çıkar ve yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.
- **Mizah:** Okuldaki neşenin, mutluluğun derecesi okulun güçlü bir kültüre sahip olup olmamasıyla ilişkilidir. Mizah, okul çalışanlarının zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.
- **Hikâye Anlatımı:** Her örgütün hikâyesi vardır. Bu hikâyeler aynı zamanda örgütün kültürüyle ilgili ve örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır ve üyelerin eğitimi ve motivasyonun sağlanması için gereklidir. Örgüt üyeleri arasında bağlayıcı bir rolü bulunmaktadır.
- **İletişim Ağı:** Bilginin örgüt içinde yayılabilmesi için her örgütün iletişim sistemi vardır. Yöneticiler, örgüt içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan adımları bilmelidir. Ancak informal iletişimi de göz ardı etmemelidir.
- **Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler):** Ritüeller, okul faaliyetleridir. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Seremoniler resmidir ve etkisi uzun sürelidir. Ayrıca okul kültürünü yansıtır.
- **Meslektaşlar Arası İlişkiler:** Meslektaşlarıyla olumlu iletişim kurabilen öğretmenler işbirliği içindedir ve birbirleriyle mesleki bilgilerini paylaşırlar. İlişkilerin olumlu olduğu bir okul ise başarılıdır. Uzun bu araya birilerini daha gir.

Okul kültürünün etkililiğini artırabilmek için okulların vizyon sahibi olması gerekir. Etkili bir vizyonun yaratılabilmesi için de geleceğe yönelik, kısa ve öz, okulun değerlerini ileten, değişen koşullara adapte olabilen, okulda yaşanacak sorunlara çözüm üretebilen, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan özelliklere sahip olması gerekmektedir (Doğan, 2002). Okullarda etkililiği ve kaliteyi artırabilmek için öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanı sıra okula karşı tutum ve davranışları da değerlendirmek gerekmektedir (Bridge, 2003).

Kültürün türü ve özü okuldan okula değişiklik gösterir. Pozitif bir okul kültürü olabileceği gibi zehirli okul kültürü de oluşabilir (Demirkol ve Savaş, 2012). Kurumun düzeninde kişilerin bürokratik ve fiziksel kontrolü birincil hedef haline geldiğinde, zehirli bir kültürün ortaya çıkması için koşullar olgunlaşır ve okul kültürü

cezaevi kültürüne katılır. Toksik okul kültüründe bir kişinin başarısı bir başkası tarafından bir tehdit veya kayıp olarak yaşanır (Wright, 2005).

Okullarda örgütsel bir kültürün oluşmasında ve gerektiği durumlarda bu kültürün değişimini sağlayan en önemli kişi okul yöneticisidir. Bu nedenle, müdürün algıladığı okul kültürü anlayışı ve arzu ettiği okul kültürünün ne olduğu oldukça önemlidir (Fullan, 1991). Okul müdürleri okuldaki kültürün oluşumu, gelişimi ve sürekliliğinin sağlanması için örgütsel değerlere önem vermeli ve bu değerlere uygun tavır sergilemelidir. Aksi takdirde değerlere sahip olmayan örgütlerin varlıklarını devam ettirmesi oldukça zordur (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012).

2.1.8. Örgüt Kültürü ile Yakın İlişkili Kavramlar

Bu başlık altında örgüt kültürü ile yakın ilişkili olan “Örgüt İklimi”, “Örgütsel Bağlılık”, “Örgütsel Kimlik”, “Örgütsel Vatandaşlık” ve “Örgütsel İletişim” kavramları hakkında özet bilgilere yer verilmiştir.

2.1.8.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi

Örgüt kültürü konusunda üzerinde durulması gereken noktalardan biri de örgüt kültürü ve örgütsel iklim kavramlarının birbirinden farklı olduğudur. Bu bağlamda kültür örgütün bağışıklık sistemi olarak, iklim ise bu bağışıklık sisteminin iyi veya kötü çalışmasına bağlı olarak bünyenin sağlıklı ya da sağlıklı görünmesi durumudur (Terzi, 2016). İklim kişisel algılara dayanmaktadır ve örgütsel iklim örgütsel kültürün algılanması ile ortaya çıkar (Terzi ve Uyangör, 2017).

Bir başka ifade ile örgüt iklimi, çalışanların örgüt kültürüne yönelik ortak algıları; örgüt kültürü ise örgüt üyeleri neredeyse giderse gitsin beraberlerinde götürdükleri bir şeyi ifade eder. Bu açıdan bakıldığında da örgüt kültürünün, örgüt iklimini kapsayan bir kavram olduğu görülmektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011).

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasında farklılıklar olmasına karşın bu iki kavram birbiri ile ilişkilidir. Öncelikle bu kavramların örgütsel değer ve normlar üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Örgüt kültürü, örgüt çalışanlarının davranışlarının sürekliliğini ve uyumluluğu sağlar. Bu durum da örgüt

ikliminin oluşumunda önemli bir rol oynar. Zira örgüt ikliminin oluşabilmesi için o örgütün bir kültüre sahip olması gerekmektedir (Arslan, 2004).

2.1.8.2. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Örgütsel amaçları gerçekleştirerek örgütün yaşamasını sağlayan yöneticilerin takındıkları tavır ve davranışlar örgüt üyeleri üzerinde bir takım etkileri vardır. Bu etkiler olumsuz olabileceği gibi olumlu da olabilir. Bu durum da örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığına etki etmektedir (Terzi ve Kurt, 2005).

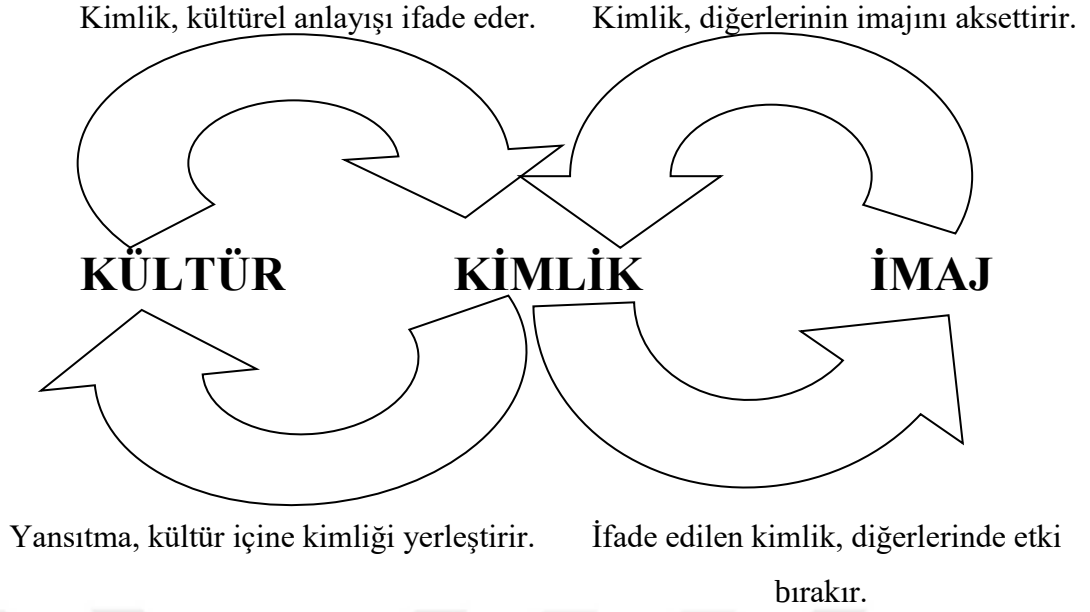
İçinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde küreselleşme ile birlikte örgütler arasında rekabet de artmaktadır. Bu rekabet ortamında örgütsel kültürün doğru olarak anlaşılması ve yönetilmesine dikkat çeken Tamer ve İyigün ve Sağlam'a (2014) göre örgüt üyelerinin değerleri ile örgütsel değerler arasındaki uyum beraberinde örgütsel bağlılığı ve performansı artıracaktır. Bu durumu sağlayan unsur ise örgüt üyelerini bir arada tutan örgüt kültürüdür.

Örgüt üyeleri tamamıyla aynı düşünce, davranış ve inançlara sahip değillerdir. Dolayısı ile farklı kültürel ortamlardan gelen işgörenler arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Örgüt kültürü bu bağlamda işgörenlerin birbiri ile bütün olmasını ve ortak değerlerin oluşmasını sağlar ve böylece örgütsel bağlılık artar (Gülova ve Demirsoy, 2012).

2.1.8.3. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Kimlik

Örgütsel kimlik çoğunlukla örgüt kültürü ile karıştırılan, hatta aynı anlamda kullanılan bir kavramdır. Örgüt kimliği ve örgütsel kültür, bir yandan örgüt üyelerinin motivasyonunu sağlarken diğer yandan üyelerin çalıştıkları örgütü iyi tanımlarını ve tanıtımları için yol göstericidir. Bir örgüt gerçekleştirmeyi hedeflediği örgütsel kimliğe göre, örgüt kültürü geliştirebilir (Uzoğlu, 2001).

Örgüt olarak biz kimiz? sorusuna verilen yanıtlardan biri olarak düşünülebilen örgütsel kimlik, çalışanların örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerinin ne olduğuna yönelik inanç ve algılamaları ile örgütün dışarıdakilere yönelik olarak geliştirilen örgüt imajının da temelini oluşturmaktadır (Corley, 2004).



Şekil 4. Hatch ve Schultz Örgüt Kimliğinin Dinamikleri Modeli

Kaynak: Mary Jo Hatch and Majken Schultz (2002). The Dynamics of Organizational Identity, s. 991.

Yukarda verilen Hatch ve Schultz (2002) geliştirdikleri modelde, hem kimliğin kültür içine yerleştirildiğini hem de örgütsel kimliğin kültürel anlayışları daha belirgin şekilde dışa vurmada bir araç olarak hizmet ettiğini önerir. Bu modelde örgüt kimliğinin bir örgütün kimliği, kültürü ve imajı arasındaki dinamik ve karşılıklı etkileşimlerin ürünü olduğunu savunmuşlardır. Model, kimliğin örgütün dışında kalanların imajları ile etkileştiğini vurgular ayrıca örgüte ilişkin diğerlerinin sahip olduğu imaj da örgüt kimliğine yansır.

2.1.8.4. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık

Örgütsel kültür kavramı en genel ifade ile değerler, inanışlar ve normlardan oluşan, örgüt üyelerinin paylaştıkları uygun davranışların altında yatan varsayımlardan ortaya çıktığı alanyazında kabul görülmektedir (Terzi, 2007a). Örgütsel vatandaşlık davranışı ise, temel olarak örgütsel davranışın açıklanmasında kullanılan bir değişken olması bakımından 1980'li yıllardan bu yana alanyazında oldukça popüler bir kavramdır (Terzi, 2011).

Örgütsel vatandaşlık davranışı örgüt üyelerinin kendilerinden beklenen görevleri karşılık beklemeden yerine getiren, iş ortamının huzurlu olabilmesi için

aba gösteren, örgütüne değer veren ve rgt ile bir bağ kurabilen iřęcnn davranışları olarak ifade edilen bir kavramdır (elik, 2007).

Örgüt kültürünün vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu bir etki sağlayabilmesi için öncelikle örgüt üyelerinin iş arkadaşlarıyla ve yönetimle birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra kendilerini örgüt ile bir bütün olarak görmeleri de önemlidir. Bu tutum ve davranışlar gerçekleştirildiğinde de yöneticiler eşitlik ve adaleti sağlamalı ve sürdürmelidir (Sökmen, Benk ve Gayaker, 2017).

2.1.8.5. Örgüt Kültürü ve rgtsel İletişim

İletişim, bir örgütte ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için ortak bir anlayışın oluşmasında ve etkili olmasında oldukça etkilidir. Bu nedenle de örgütün başarı veya başarısızlığında en etkin süreç olarak ifade edilebilir (Gizir, 2007).

Etkin bir iletişim var olduğu bir örgütte örgütsel kültür bütün örgüt yeleri tarafından benimsenir. Ayrıca böyle bir iletişimin sağlandığı bir örgüt güçlü bir örgüt kültürüne sahip olup bilgi akışında bir sorun ile karşılaşılmaz ve örgütsel değer ve amaçlar paylaşılır (Eroğlu ve Sarıkamış, 2008). Örgüt alışanları iletişim yoluyla çevrelerini tanıma, anlama ve kontrol etme amacını güderler. Örgütsel kültür de örgüt içinde yaşanan olayların bu amaçlar doğrultusunda ortak bir anlamın ortaya çıkmasının etkin bir sonucu olarak ifade edilebilir (Terzi, 2016).

Örgütsel kültür iletişim olmadan varlığını sürdüremez buna karşılık örgüt kültürü olmadığı bir ortamda da örgütsel iletişimin gelişmesi mümkün olmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında örgüt kültürü ile örgütsel iletişim arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğu açıklanabilir (Duręun, 2006).

2.1.9. Örgütsel Değişimin Temelleri

Değişim rgtsel bir realitedir. Çoğu yöneticiler, işyerinde bazı şeyleri değiştirmek zorunda kalmaktadır. Bir örgütün insan, yapı ya da teknolojiadaki herhangi bir değişikliği ifade eden bu değişimler örgütsel değişim olarak sınıflandırılmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 1998).

Değişim, bir durumdan değişik bir duruma geçiş, planlı veya plansız, belirli bir tarafı, doğrultusu ve hükmü bulunmayan, olması arzulandığı takdirde planlı

olarak uygulandığında pozitif aksi durumda ise negatif olarak nitelendirilebilen bir süreçtir (Erdoğan, 2015).

Her örgüt kendini yenilemek ve değişime ayak uydurmak zorundadır. Değişim kavramı plansız bir değişimden ziyade planlı bir değişimi ifade etmektedir. Örgütler, değişimi kabul ettikleri zaman değişimin doğasına uygun olarak edindikleri bilgiler doğrultusunda hareket ederler (Terzi, 2000).

Değişim, belli amaçlar doğrultusunda yürütülen süreçtir. Bu amaçlar, bir yandan örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini, diğer yandan da örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasını hedefler (Balcı, 1995).

Değişim, örgütlerin hayatta kalabilmeleri, güçlü ve başarılı olabilmeleri için içinde bulunması süreklilik arz eden bir süreçtir. Sürekli değişim ayakta kalabilmek için vazgeçilmez bir durumdur. Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler, bilginin artması ve rekabet ortamı örgütleri değişim sürecine itmektedir (Cenker ve Macaroğlu Akgül, 2011).

Yönetim alan yazınında dikkat çekici bir konu olan değişim, 1990'lı yıllardan sonra sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlardaki değişimler ve işletmelerin bu değişimlere uyum sağlamak zorunda kalması ile gündeme gelmiştir (İraz ve Şimşek, 2004). Siegal vd. (1996) birçok çağdaş değişim yönetimi teorisi ve uygulamalar içinde insan sistemleri konularına dikkat edilmediği ve kuruluşlardaki başarısızlık oranları göz önüne alındığında, örgütlerde değişim sürecini açıklamak için daha fazla teori ve araştırmaya gereksinim duyulduğunu ileri sürmektedir.

Örgütün kendi içinde ya da çevresinde meydana gelen durumlar örgütsel değişime sebep olabilir. Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, örgütün büyüme ve gelişmesi, kurumsal birleşmeler, yönetimdeki değişim gibi değişimler örgütü değişim sürecine yönlendirebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Değişim, sürekli çabaların sonucunda mevcut durumda görülen küçük çapta ve sürekli iyileştirme şeklinde ya da mevcut durumun beklenmedik bir şekilde değişmesi şeklinde de gerçekleşebilir. Birinci tür yaklaşım “Kaizen” felsefesi, ikinci yaklaşım ise “yeniden yapılanma (reengineering)” olarak bilinen değişim yaklaşımlarıdır (İraz ve Şimşek, 2004).

Örgütsel değişimin, yapılan tüm açıklamalar incelendiğinde örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi ve örgütlerin içinde bulunduğumuz yüzyılın rekabet ortamında hayatta kalarak varlığını devam ettirebilmesinde oldukça önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

2.1.10. Örgütsel Değişim Süreci ve Doğası

Yirmi birinci yüzyılda hiçbir örgüt on yıl öncesine kıyasla aynı yerinde saymamaktadır. Mevcut durumu on yıl öncesine nazaran değişim göstermiştir. Örgütsel etkinliği artırmak için değişimin gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğini belirlemek önemli değildir. Bazı şirketlerin varlığını sürdüremeyerek yok olma nedenleri yavaş, gecikmiş veya yanlış yönlendirilmiş değişim çabalarından kaynaklanmaktadır (Cameron ve Quinn, 2006). Örgütlerin, değişim sürecine girmeden önce değişim teriminin ne anlama geldiği, doğasının nasıl olduğu ve nitelikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Terzi, 2016).

Örgütsel değişim, teori ve bilginin temelde bir analiz çerçevesi olarak kullanıldığı ve değişimin dinamiklerini anlamak için gerekli olduğu aşamadır. Değişimi gerçekleştirebilmek için çevre ile yapı, davranış ya da değişim için belirli şartlar arasındaki bağları vurgulayan teorik ifadelerin ötesine geçilmesi gerekmektedir (Pettigrew, 2011).

Örgütler, çevresinde meydana gelen değişimleri takip etmeli ve gerekli önlemlerini almalıdır. Bu durum, örgütün var olabilirliğini etkileyecek kadar önemli bir konudur. Değişim yapılmak istendiği için yapılmamalı, gerçekleştirilmesinin gerekli olup olmadığı araştırılmalıdır (Can, 1997).

Her örgütte uygulanabilecek tek bir değişim yönetimi metodu yoktur. Buna karşılık örgütler, çeşitli durumlara göre uyarlayabilecekleri birçok uygulama, araç ve teknikleri kullanabilir. Değişim için yol gösterici niteliğinde olan bu ilkeler bilindiği takdirde yöneticiler değişim sürecinde ne yapabileceklerini anlayabilir (Jones, Aguirre ve Calderone, 2004; Terzi, 2016).

Değişim, temelinde gelişmeyi bulundurması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle de gelişmenin olumlu yönde gerçekleşebilmesi için ileriye dönük olması gerekir. İleriye dönüklük, örgütsel amaçları gerçekleştirmede teknolojiyi kullanma ve rekabet etme becerisine sahip olma arasındaki dengeye bağlıdır (Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016). Ayrıca değişim, geleceğe hazırlama, güven duygusu yaratma, işbirliği ve destek sağlama, olumlu iletişimi gerçekleştirebilme, sorunlara çözüm üretebilme ve ortak istek duygusunu harekete geçirmek olarak sıralanabilen genel amaçları içinde barındırmaktadır (Töremen, 2002).

Değişim nitelik, gerçekleştirilme biçimi ve niceliklerine göre kategorilere ayrılmaktadır. Bu kapsamda değişim niteliği açısından sürekli değişim ve

köklü/devrimsel değişim olarak; gerçekleştirilme biçimi açısından planlı değişim ve plansız değişim olarak; niceliği açısından ise bireysel değişim, grup değişimi ve örgütsel değişim olarak sınıflandırılabilir (Helvacı, 2015).

Örgütlerde değişim için gerekli alt yapıyı oluşturma görevi üst düzey yönetime aittir. Üst düzey yöneticiler sisteme dışa yönelik ve içe yönelik olmak üzere iki yönlü bakarlar. Dışa yönelik bakış örgütün çevresinden gelen istekler doğrultusunda örgüt hakkında sonuçlar elde etmek; içe yönelik bakış ise örgütteki her birimin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklılıkları birleştirmek ve uyumu sağlamak ile ilgilidir (Can, 1997).

Örgütsel değişim uygulamalarında başarının kalıcı olabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle bireylerin değişime açık olması sonra örgütün değişimi kabul etmesi gerekir. Çünkü bir örgüt tüm bireyleri ne kadar çok değişimi kabul eder ve kendini bu yönde geliştirirse o kadar hızlı şekilde değişebilir. Bireysel değişim olmadan, örgütsel bir değişiklik de olmayacaktır (Black and Gregersen, 2013).

Değişimin gerçekleştirilmesi için gereken koşullardan bir diğeri de “uyum” dur. Örgütün çevresinde oluşan değişimlere uyum sağlayabilmesi için örgütün varlığını sürdürebilmesi açısından önem arz etmektedir. Uyum ise “sitemin çevresinde meydana gelen değişimlere amaçlarını gerçekleştirecek yönde verdiği tepkidir (Bursalıoğlu, 2014).

Değişimin başarılı olabilmesi için gerekli olan aşamaları Kurt Lewin, üç aşamadan oluşan bir model ile açıklamaktadır (Erdoğan, 2015).



Şekil 5. Kurt Lewin Üç Aşamalı Değişim Süreci

Buzların erimesi (Çözülme) aşamasında, alışlagelmiş anlayışları benimseyen güçler pasif edilmeye çalışılır. Hareket (Değişim) aşamasında, yeni tutum ve anlayışlar geliştirilir. Yeniden dondurma aşamasında ise benimsenen yeni tutum ve

anlayış kalıcı hale getirilir. Değişim sürecinin etkili olabilmesi için daha fazla etkinlik içermesi ve kapsamının geniş olması gerekmektedir (Erdoğan, 2015).

Değişimin uygulama aşamasında yaşanabilecek herhangi bir sorun ile karşı karşıya kalındığında en önemli tutumun “bilişsel” tutum olduğu söylenebilir. Çünkü değişime karşı gösterilen direncin en önemli sebebi neler olacağının bilinmemesinden yaşanan korkudur (Terzi, 2016). Çalışanlar değişim bilgisine ne kadar çok hâkim olursa değişime yönelik tutumları da o kadar olumludur (Rashid, Sambasivan ve Rahman, 2004).

Örgüt çalışanları bildikleri bir durumdan hiç bilmedikleri bir duruma geçiş sürecinde kaygı ve stres yaşayabilirler. Gelecekteki yeni durumun başarılarını etkileyip etkilemeyeceği ya da başarılı olacaklarına yönelik duydukları şüphe değişime karşı direnç göstermelerini tetiklemektedir (Helvacı, 2015). Değişime karşı direnç gösterme yalnızca örgüt içinden kaynaklandığını düşünmek yanlış olacaktır. Örgüte bir ürün veya hizmeti temin edenler alıştıkları tedarik etme yollarının değişiklik göstermesine, kazandıkları gelirin azalmasına, müşteriler piyasaya sürülen yeni ürüne karşı direnç gösterebilirler (Terzi, 2016).

Değişime karşı oluşan direnci etkileyen faktörlerden biri de kültürel yapının değişime açık olması ve bunun ne düzeyde olduğudur. Örgütlerin kültürel yapıları değişime ya da durağanlığa odaklı olmaları açısından ikiye ayrılmaktadır. Değişime açık örgütlerde, örgütün varlığını devam ettirebilmesi için değişim şart olduğuna inanılır bu nedenle değişim ve yenilikler desteklenir. Buna karşılık durağanlığa odaklı örgütlerde, yerleşik yapı ve geleneklerin korunmasına yönelik inanç egemendir bu nedenle örgüt değişime kapalıdır (Gizir, 2008).

Değişim uygulamalarının nitelik, nicelik ya da gerçekleştirme biçimi ne olursa olsun başarılı olabilmesi için örgüt üyelerinin değişimi benimsemesi ve değişime açık olması gerektiği ifade edilebilir.

2.1.11. Değişim Yönetimi

Değişim yönetiminin açık ve kesin olarak sınırları belirlenmiş bir disiplin olduğu söylenemez. Ancak değişim yönetimi, eğitim ve öğrenim kuramları başta olmak üzere sosyal bilimler disiplinleri ile çocuk ve yetişkin psikolojisi, bilgi ve felsefe kuramlarına dayandırılarak açıklanabilir (Helvacı, 2015).

Değişim süreci, gerekli olan ihtiyaçların belirlenmesi, değişimin bir plan dâhilinde yürütülmesi, örgüt çalışanlarının değişimi kabul etmesi ve desteklemesi, değişimin uygulanması ve yapılan değişimin kalıcılığının sağlanmasını içerir. Bu sürecin tüm aşamalarının bir plan dâhilinde yürütülmesi ve uygulanması değişim yönetimi becerilerini gerektirmektedir (Çınar, 2005).

Örgütsel değişim yönetimi dört aşamadan oluşmaktadır. Değişim yönetimi öncelikle var olan durumun gözden geçirilmesi, sonra gelecekte olunmak istenilen durumun hayal edilmesi, daha sonra gelecekte olması arzu edilen bu duruma yönelik hareketin başlaması ve en sonunda da bu yolda alınan yolun gözlemlenmesini ifade eder (İraz ve Şimşek, 2004).

Örgüt üyelerinin değişime yönelik tutumları, örgüt yöneticilerinin değişimi gerçekleştirmesinde ve alınan kararlar üzerinde oldukça önemli bir unsurdur. Ancak, yöneticiler değişimin gerçekleştirilmesinde zorlayıcı bir tutum sergilediğinde çalışanların da bu tutuma karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını tahmin edebilmelidir. Değişim sürecinde yaşanan sorunlara çözüm üretilmesinde yöneticilerin değişim yönetimi konusundaki hassas tutumu değişimin sürekliliği açısından oldukça önemlidir (Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016).

Değişim bir süreçtir ve bu sürecin yönetilmesi de değişim yönetimi olarak tanımlanabilir. Değişim yönetimi, beş aşamalı bir süreçten oluşur (Erdoğan, 2015):



Şekil 6. Değişim Yönetimi Aşamaları

Kaynak: Erdoğan, İ. (2015). Eğitimde Değişim Yönetimi, s.20.

Değişim yönetimi ile ilgili yukarıda ifade edilen beş aşamalı süreç aşağıda kısaca özetlenmiştir (Erdoğan, 2015):

1. **Değişimi Zorunlu Kılan Etmenlerin İncelenmesi:** Değişimi zorunlu kılan faktörler dış faktörler ve iç faktörler ikiye ayrılmaktadır. Bu faktörlerin tetkik edilmesi ile birlikte değişime neden ihtiyaç duyulduğu açıkça ortaya çıkar.
2. **Değişim Tanısının Konması:** Değişim tanısının konulabilmesi için değişimin gerek duyulma sebepleri belirlenmelidir. Bu tanı ile birlikte değişim sürecinde olması gerekenler tayin edilir.
3. **Değişim Programı:** Değişimin tanısı belirlendikten sonra uygulamaya geçilmeden önce hazırlık aşaması olarak değişimin nasıl gerçekleşeceğine yönelik bir program hazırlanır. Yapılan programda değişimi gerçekleştirecek ve sürdürecekt kişi, kimlerin bu görevi üstleneceği ve görevi üstlenen kişilerin hangi alanlarda mesul olacağı belirlenir.
4. **Uygulama:** Değişimin amaçları, süreci, hangi alanda gerçekleştirileceği, değişimi gerçekleştirmede sorumlu olan kişiler ve görevleri, ayrılan bütçe gibi konular uygulama aşamasında son kez kontrol edilir. Değişimin amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için bir plan oluşturulur ve bu planda kimlerin, ne zaman, ne şekilde hangi etkinliği yürüteceği açıkça ifade edilir.
5. **Değerlendirme:** Değişim sürecinin son aşamasıdır. Uygulama sonunda elde edilen sonuçların değerlendirmesi yapılır. Yapılan değerlendirmenin sonucuna göre değişim girişiminin başarılı ya da başarısız olduğu kanaatine varılır. Değişimin sürekliliğini sağlayabilmek için değerlendirme aşaması oldukça önemlidir. Değişim tasarısına göre değerlendirme türü ve yöntemi de farklılık göstermektedir.

Değişim yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken örgütsel unsurlar ise üç grupta toplanabilir. Bunlar, örgütün politik ve tarihsel evrimi, yönetim ve organizasyon, işgörenler olarak sıralanmaktadır (Rye, 1996; akt. Terzi, 2000):

- **Örgütün politik ve tarihsel evrimi:** Değişimin kabul edilmesi ile ilişkilidir.
- **Yönetim ve organizasyon:** Örgütün yapısı, yönetimin rolleri ve yapılacak değişim uygulamaları ile ilgilidir.
- **İşgörenler:** Değişim gerçekleştirilirken işgörenlerin yaptığı işi de etkiler. Bu nedenle değişimin temeli olan insan unsuru uygulama aşamasında göz ardı edilmemelidir.

2.1.12. Eğitimde Değişim Yönetimi

İçinde bulunduğumuz yüzyılda toplumlar hızla değişmektedir. Bilgi toplumunun en belirgin özelliği olan yüksek değişim hızı, eğitim sürecinde hedeflerin önceden belirlenmesini güçleştirmektedir. Bilgi toplumu, bilgiyi üreten, kullanan, bilgiye gereken değeri veren, pasif olmayan toplumdur. Sanayi toplumu buharlı makine dönemini geride bırakmış bugün yerini bilgi toplumunda bilgi teknolojileri almıştır. Toplumun asıl sermayesi bilgidir ve bu durum da örgütleri bilgiye dayalı kuruluşlar olarak değişime zorlamaktadır (Terzi, 2003).

Değişim yönetimi en çok okullar için önemli bir konudur. Çünkü eğitim kurumlarının amacı eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmektir. Eğitim ve öğrenme ise beraberinde değişimi getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında okulun en mühim rolü değişimi yönetmektir (Yıldız, 2012). Başarının derecesini okullar belirler, bu nedenle kaliteli bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için okulların aktif ve yaratıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Bunun için de okulların eğitimde ortaya çıkan yeni değerler doğrultusunda yeniden yapılandırılarak etkili olması oldukça önemlidir (Ada ve Akan, 2007).

Günümüzde eğitim eski anlayıştaki gibi dört duvar arasında yapılan bir etkinlik olarak görülmemektedir. Eğitim, okulun çevresini içine alan karmaşık bir uğraşı olarak haline gelmiştir. Bu nedenle de eğitim örgütlerinin yapı ve işleyişinde değişime ihtiyaç duyulmaktadır (Çolakoğlu, 2005). Eğitim örgütlerinin diğer örgütlere nazaran kendine has bir takım farklılıkları vardır. Bu farklılıklar bilindiği takdirde eğitim örgütlerinde değişim başarılı sonuçlar kazandırır aksi durumda öğretmen kurumda çalışan herhangi bir çalışan, okul sıradan bir kurum gibi görüldüğünde değişim girişimleri başarısız olur (Erdoğan, 2015).

Eğitim örgütlerinde değişimin gerekli olma nedeni okulların yüklendikleri sorumluluk ile ilgilidir. Okullar, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmenin yanı sıra bilgi temelli bir teknolojiye dayanan ve çağın gereklerini göz önünde bulundurabilecek bilgili ve becerili nesilleri yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Bu durum da eğitim örgütlerini değişim ve gelişmeye zorlamaktadır (Muratoğlu ve Özmen, 2005).

Seashore (2009) eğitim örgütlerinde değişimin gerçekleştirilebilmesi için politika yapan kişilerin aşağıdaki soruları sorması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Okul gelişiminin amacı nedir?
- Okul nasıl değişecek?
- Okulu değiştirmek ve geliştirmek için gereken iç ve dış destek nasıl oluşturur?
- Dönüşümsel ve sürekli değişimin başlatılması ve sürdürülmesinde liderlerin kaynağı ve rolü nedir?
- Değişimi merkezi olarak yürüten kişi kimdir?
- Otonom ve anormal değişikliklerden olumlu şekilde faydalanmak için farklı okul kültürleri bir okulun değişim yaratma yeteneğini nasıl etkiler?

Politika yapanların sorması gereken sorular incelendiğinde eğitimde değişimin gerçekleşmesinde okulların önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir (Çalık ve Er, 2014). Değişim sürecinin eğitim örgütlerinde başarıyla sonuçlanabilmesi için gereken birtakım ilkeler vardır. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Erdoğan, 2015).

1. Okuldaki değişimin öğretmen, öğrenci, veli ve okulun dış çevresi tarafından benimsenmeli,
2. Değişimin amaçları yukarıdan aşağıya doğru zorla kabul ettirilmemeli geniş bir katılım ile geliştirilmeli,
3. Eğitimde teftiş ve değerlendirme özenle yapılmalı,
4. Değişim sürecinin sonunda ortaya somut sonuçlar konulmalı
5. Değişimin başarılı olarak gerçekleştirilmesinde öğretmen ve okul yöneticilerin önemli rolü vardır.

Okullarda başarı düzeyinin yükseltilmesi ve çağın gereklerine uygun eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde yalnızca program boyutunda yapılan değişiklikler yeterli değildir. Okullarda yapılacak değişim uygulamalarının insan (personel), program, amaç, süreç, iklim ve yapı boyutlarını da kapsamaması gerekmektedir (Demirtaş, 2012).

Eğitim örgütlerinde değişim üzerine yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinde de değişimin etkili olduğu ifade edilebilir. Okullar, değişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir.

2.1.12.1. Değişim Sürecinde Öğretmen

Eğitim örgütlerinde değişim uygulamalarının başarıyla sonuçlanabilmesinde önemli rollerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için kendilerini geliştirmelidir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl içinde değişimin hız kazanması öğretmenlerin de eğitim programlarında yapılan değişimleri takip etmesi ve benimsemesini gerekli kılmaktadır (Helvacı, 2015).

Anne ve babasından sonra çocuğun gelişiminde etkili olan öğretmenler eğitim sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesinde başarıya ulaşabilmek için öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okulların iyileştirilmesi isteniyorsa bu iyileştirme öğretmenleri de içine alacak şekilde düzenlenmelidir (Ada ve Akan, 2007). Çünkü bir okuldaki değişim uygulamaları başarı sonuç vermişse bu o okulda görev yapan öğretmenlerin değişimden yana olması, değişimi benimsemesi ve uygulaması ile gerçekleşmiş demektir (Demirtaş, 2012).

Öğretmenlerin değişimi benimsemesi için öncelikle değişimin hem kendileri hem de öğrencileri için pratik sonuçlar getireceği konusunda emin olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin değişimi benimsemesinde değişimin neden gerekli olduğu ve yararlarının neler olduğu konusunda ikna olmaları gerekmektedir (Çolakoğlu, 2005). Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları aynı zamanda öğrencilerin değişime bakış açısını da etkileyecektir. Bu nedenle de değişimin gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenlerin heyecan ve güven duyması oldukça önemli olup bu konuda güdülenmelidir (Erdoğan, 2015).

Öğretmenlerin değişime açık olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tutumları değişim sürecinin başarılı ya da başarısız sonuçlanmasına neden olmaktadır. Hem kişisel ve hem de mesleki değişime açık olan öğretmen değişim uygulamalarının öncelikle kendi sınıf ortamından başlayarak bütün okula ve okul kültürüne yayılmasını sağlayacaktır (Taşdan, 2013).

Eğitim örgütlerinde değişimin merkezinde okul yer almaktadır ve yapılan değişim girişimlerinde öğrenci başarısının artırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin değişimi gerçekleştirme konusunda hem etkili hem de istekli davranmaları değişim sürecinin başarılı olmasında oldukça önemlidir (Çalık, Koşar, Kılıç ve Er, 2013). Öğretmenlerin değişim konusunda bilgilerini sürekli olarak

güncellemesi bu sürecin ve elde edilen çıktıların daha sağlıklı olmasını sağlar böylece değişim süreklilik kazanır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Değişim süreci bazı çalışanlar tarafından yararlı, bazıları tarafından da zararlı olarak algılanabilir. Yararlı olarak gören çalışanlar değişimi kabul ederler buna karşılık zarar görenler de değişimin uygulanmasını engellemek isterler. Değişime yönelik negatif tutum sergileyen bu çalışanların engellerini önlemek ve bunun için de gereken önlemleri önceden almak gerekir. Aksi durumda değişim girişimi başarısızlıkla sonuçlanır (Gürsel, 2013).

Değişimin başarılı sonuçlanabilmesi için öğretmenlerin değişime açık olmasının oldukça önemli bir husus olduğu söylenebilir. Çünkü değişime açık bir öğretmen öğrencilerini de bu yönde etkileyecektir. Değişimi benimseyerek yetişen öğrenciler hem okul hem de velilerinin bakış açılarını da değiştirecektir.

2.1.12.2. Değişim Sürecinde Okul Yöneticileri

Değişimin başarılı sonuçlanmasında önemli rollerden biri de okul yöneticilerine aittir. Okulunda değişimi uygulayabilecek bir yönetici gerek kültürel gerekse sosyal engellerden hangisi ile karşı karşıya kalacağını önceden kestirebilmeli ve bunun için gereken tedbirleri de almalıdır. Bunun yanı sıra değişimi gerçekleştirecek bir liderde bulunması gereken özellikleri ve liderlik rolünün önemini kavramalı, kendisini bu konuda geliştirmelidir (Gürsel, 2013).

Toplumsal bir açık sistem olan okullar, değişen koşulları takip etmeli ve değişimi zamanında gerçekleştirmelidir. Bunu sağlayabilmek için okul yöneticileri değişimi zorunluluk olarak görmemeli aksine etkililik için gerekli olduğu düşüncesine sahip olmalıdır. Ayrıca yöneticiler değişim sürecinin yönetimini temel sorumluluğu olarak benimsemelidir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin liderlik niteliklerini kazanmaları gerekmektedir (Çolakoglu, 2005).

Okul yöneticilerinin rolleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bazı okul yöneticileri değişimi destekleyip yapılacak uygulamalarda aktif bir rol üstlenirken bazı yöneticiler de bu riski göze alamamaktadır. Farklı bakış açılarına rağmen yöneticilerin değişimle ilgili olarak ilk hareket noktası kendi rollerinde bir kısıtlama yaratıp yaratmadığı olmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticisinin değişimi yaratma ve

gerçekleştirme konusundaki yeterlik duygusunun tüm örgütü etkilediği unutulmamalıdır (Helvacı, 2015).

Eğitim kurumları, iyi bir yurttaş, üreten, ülkenin ekonomisine katkı sağlayan insan yetiştirmek gibi önemli bir görevi üstlenirler. Bu durum da değişimin diğer örgütlere nazaran eğitim örgütlerinde öncelikli olarak gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin eğitimde değişimin nasıl yönetileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve tecrübe kazanması oldukça önemlidir (Yıldız, 2012).

Değişim örgütler için gereklidir. Ancak bu durum yönetim için tehlikeli bir durumu ifade edebilir. Çünkü yöneticinin yeterli bilgi sahibi olmaması buna sebeptir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde değişim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi uygulanması gereken modellerden ziyade yönetimin liderliği ile alakalıdır (Gürsel, 2013). Ayrıca okullarda değişimi gerçekleştirmek isteyen yöneticilerin, yapılacak değişimden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenebilecek kişilerin alınacak kararlara katılımını sağlamalıdır (Gizir, 2008).

Okul yöneticilerinin değişime yönelik bakış açısı olum ya da olumsuz olsun okul çalışanlarını ve çevresini etkileyeceği söylenebilir. Okul yöneticisi değişim faaliyetlerini desteklediği ve değişimi yönetebilecek niteliklere sahip olduğu takdirde okul çalışanlarını değişimi gerçekleştirme konusunda ikna edebilir.

2.1.12.3. Değişim ve Okul Kültürü

Okul kültürü, personelin birbirleriyle, öğrencilerle ve toplumla etkileşime girmesiyle gelişir. Okul üyeleri arasında paylaşılan davranışlar için rehber olur. Kültür, personelin etkileşimi ile şekillenir ve personelin eylemleri kültür tarafından yönlendirilir. Bu kendini tekrar eden bir döngüdür (Hinde, 2004).

Okul kültürü, davranışı etkileyen önemli bir unsurdur. Bu nedenle de okullarda gerçekleştirilmesi düşünülen değişim uygulamalarında okulun sahip olduğu kültürden faydalanılmalıdır. Ayrıca okullarda değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için değişimi engelleyen değerler kaldırılarak yerine değişimi sağlayacak değerlerin getirilmesi gerekir (Erdoğan, 2015).

Okullarda yapılacak değişim faaliyetleri okulun mevcut kültürünün de değişmesi anlamına gelmektedir. Okul yöneticileri okul kültürünün değişmesinde,

geliştirilmesinde ve değişime açık bir okul kültürü oluşturmada önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle de değişime açık kültür oluşturma stratejileri, yöntemleri ve kültür dinamikleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmaları gerekir (Helvacı, 2015).

Başka bir ifade ile eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmesi düşünülen politika değişikliği kültürel bir değişim olmadan yapılamaz. Okullarda kalıcı bir kültürel değişimin gerçekleşebilmesi için dört temel unsur oldukça önemlidir. Bunlardan biri neyi değiştirmek istediğimizi tanımlama, diğeri yapılacak eylemlerin önemini tanıma, bir diğeri okul veya bölgesi için doğru değişim araçlarını kullanma ve sonuncusu da değişimi gerçekleştirmeye istekli olmaktır (Reeves, 2006).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda okullarda değişim girişimlerinin gerçekleştirilmesinde okul kültürünün etkili olduğu açıklanabilir. Ancak değişimin kalıcılığı açısından okuldaki mevcut kültürün değişime açık olması gerektiği unutulmamalıdır.

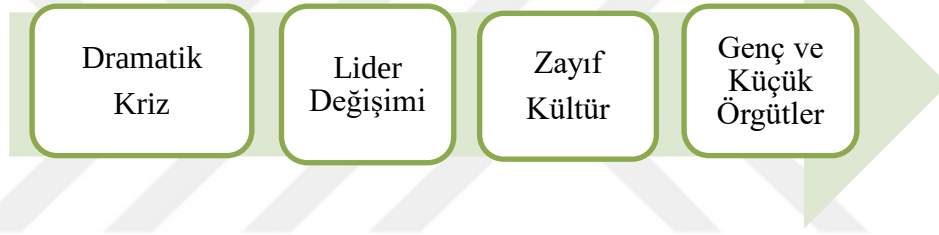
2.1.13. Kültürel Değişim

Başarılı bir değişim girişiminin gerçekleştirilebilmesinde kültür önemli bir unsurdur. Örgüt kültürü çok yavaş değişir. Bir gelişim kültürünü teşvik eden örgütler planlıdır ve çevrelerindeki değişikliklerin farkındadır (Ruppel ve Harrington, 2001). Örgütsel değişim, örgütün kültürel yapısının bir bölümünde meydana gelecek değişimi ifade etmektedir. Bir değişimin uygulama sürecinde kültürel değişim plana dâhil edilmediği takdirde çalışanlar fırsatını bulur bulmaz yapılan değişimden vazgeçer ve değişimi kabul etmezler (Terzi, 2016).

Kültür değişimini anlamak, tanımlamak veya etkilemek için öncelikle kültür kavramı dikkate alınmalıdır. Çünkü farklı kültürlerin farklı şekilde değişebileceğini fark etmek gerekmektedir. Aksi takdirde, kültür değişimini anlamaya yönelik çabalar ciddi şekilde kusurludur (Wilkins and Dyer, 1988). Kültür bir örgütün DNA'sını oluşturmaktadır ve değişime karşı direnç gösterir. Birçok örgüt, kendi kültürlerinin örgütsel verimliliğe ve performansa etki edebileceğini fark etmemektedir. Örgüt çalışanlarına değişimin neden gerekli olduğu açıklanmaması ve çalışanların geçmişe takılıp kalması değişimin gerçekleştirilmesinde engel teşkil edecektir (Terzi, 2016).

Çevresinde meydana gelen değişimlere kendini uyarlaması örgütün sürekliliğini sağlaması açısından şarttır. Çünkü çevrenin değişime uğraması örgütün dengesini de bozacaktır ve yeni bir dengenin oluşturulması gerekecektir. Bu bağlamda, örgütsel değişimin konusu çevre şartlarına göre uyarlanmış stratejilerin belirlenmesi, uygulama ve yürütme faaliyetlerini kapsamaktadır (Terzi, 2007b). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürünü değiştirmek mümkün olsa da bunu gerçekleştirmek oldukça zordur. Çünkü örgüt kültürü, çalışanların alıştıkları ve işlediği değer ve tutumlara sıkı sıkıya bağlıdır. Örgüt kültürü, ritüelleri, terfi ve istihdam uygulamaları, örgüt yapısı gibi birçok faktör tarafından koruma altına alınmıştır (Kulvinskiene ve Seimiene, 2009).

Örgütte yaşanabilecek kültürel değişimin dört nedeni vardır (Robbins, 1996; akt. Terzi, 2000):



Şekil 8. Kültürel Değişimin Nedenleri

Dramatik kriz, müşteri kaybı ve teknolojik gelişmeler ile ilgili olayları içerir. Örgütün yeni lideri örgüt için yeni değerler oluşturabilir ve dramatik bir krize karşı gereken önlemleri alabilir. Bir kültürde bağlılık düşük ve çalışanlar arasında değerler anlaşılamiyorsa bu kültürün değişimi güçlü bir kültüre kıyasla çok kolaydır. Genç örgütlerde kültürün pekişmesi azdır. Buna karşılık küçük örgütlerde değerlerin iletilmesi yönetim açısından oldukça kolaydır (Terzi, 2000).

Örgütlerde kültürel değişimi gerçekleştirmek değişim uygulamalarının başarılı sonuçlar verebilmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak örgüt üyeleri kültürel değerlerine bağlıdır ve bu bağı koparmak veya yeniden yapılandırmak kolay olmayacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen doğrudan ve dolaylı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Alanyazında araştırma ile ilgili doğrudan yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde araştırma ile ilgili dolaylı araştırmalara yer verilmiştir.

Öztürk ve Maral (2015) çalışmalarında ilkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma Yalova il ve ilçelerindeki ilkokul ve ortaokulda görevli 81 müdür yardımcısının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul kültürünün örgütsel bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları ile görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Normatif bağlılık ile okulun örgütsel kültürü boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014) çalışmalarında cinsiyet ve örgütsel rol (müdür-öğretmen) değişkenleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 616 öğretmen ve 26 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algıları ile örgüt kültürü boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca destek ve başarı kültürü algıları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu da saptanmıştır.

Çelik (2014) tarafından yapılan çalışmada ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürlerine ilişkin algıları ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan 256 yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda örgüt kültürü ile örgütsel değişim arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile

örgüt kültürü ve örgütsel değişim alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık ve Er (2014) çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, Samsun ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 599 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişime açıklığının, okulun değişim kapasitesinin tüm alt boyutlarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirtilmiştir.

Taşdan (2013) çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin değişime açıklık düzeylerini ölçmek amacıyla iki ayrı ölçme aracı geliştirmiş ve öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini kişisel ve mesleki bazı özellikleri açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara, Iğdır ve Nevşehir il merkezinde görev yapmakta olan 267 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, geliştirilen her iki ölçeğin de ilköğretim okulu öğretmenlerinin değişime açıklık düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçtüğü saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki değişime açıklık düzeyleri ile cinsiyet ve branş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken; mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Balay, Kaya ve Cülha (2013) çalışmalarında örgüt kültürü ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa il merkezinde görev yapan 330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü ile örgütsel sinizm algılarının “orta” düzeyde olduğu ve örgüt kültürü ile örgütsel sinizm algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Özdemir (2012) çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ile örgütsel sağlık algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Ankara il merkezinde düzenlenen bir hizmet içi eğitim etkinliğinde görev alan 281 ilköğretim okulu öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarında en başat kültürel boyutun görev kültürü olduğu görülmüştür.

İpek (2012) araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Rize il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan 291 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin geleneksel örgüt kültürü boyutunda cinsiyet ve görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgüt kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Demirtaş'ın (2012) çalışmasında ilköğretim okullarının değişime açıklığının, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmaya, Malatya ili merkez ilçesinde görev yapan toplam 407 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığını “çoğunlukla” düzeyinde değerlendirdikleri ve ilköğretim okullarının değişime açıklığının cinsiyet, kıdem, en son mezun olunan yükseköğretim programı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Yıldız (2012) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı MEBGEP (Milli Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirmesi Projesi) kapsamında 4 bölgede eğitim verilen 100 ilköğretim okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ölçeğin alt boyutlarından; “Okulda değişim ihtiyacını belirleme, Okulda değişimim sürecine hazırlama, Okulda Değişim Uygulama” boyutlarında “çok yeterli”, “Okulda değişimi değerlendirme” boyutunda ise “pek çok” yeterli oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algıları arasında; yaş, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Koşar ve Çalık (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 424 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kişilik gücü ile ödül gücü

arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü ile kişilik gücü ve ödül gücü arasında pozitif yönde bir ilişkili bulunurken, zorlayıcı güç arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bürokratik kültür ile yasal güç ve zorlayıcı güç arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada, kişilik gücü ve ödül gücünün okul kültürünü destekleyen önemli güç tipleri olduğu bununla birlikte zorlayıcı gücün de önemli görüldüğü çıkarımı yapılmıştır.

Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011) çalışmalarında ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin kurumlarındaki kültüre ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi ilköğretim okullarında görevli 30 yönetici ve 331 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin kurumlarındaki kültüre ilişkin algıları “çoğunlukla” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin kurum kültürünü algılama düzeyleri öğretmenlere göre daha yüksektir.

Güzel ve Taş (2011) çalışmalarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürüne ilişkin algılarını ve okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre bu algılarında istatistiksel açıdan fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli iline bağlı İzmit ve Kandıra ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 334 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda A ve D sınıfı olmak üzere iki hizmet bölgesine ayrılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları “katılıyorum” düzeyindedir.

Cenker ve Macaroğlu Akgül (2011) çalışmalarında değişimin eğitim kurumlarında nasıl bir etki yarattığını ve bu etkinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını incelemişlerdir. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan ilköğretim okulunda görev yapan 218 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değişimin başlama ve uygulanmasında söz sahibi oldukları görülmüş ancak katılımın yeterli olmadığı çıkarımı yapılmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında değişim yönetiminin hem çevreden gelen isteklere hem de okul içindeki isteklere bağlı kalınarak başlatıldığı ve uygulamada çalışanların söz sahibi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki değişim kültürü ve uygulaması konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermezken yaş, mesleki kıdem, branş ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Şahin Fırat'ın (2010) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne ile değer sistemlerine ilişkin algılarının ne olduğunu ve aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 50 okul müdürü ile 902 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin okul kültürünü öğretmenlere nazaran daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, okul müdürleri ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2010) araştırmada ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve müdürlerin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre okul kültürüne ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyerek öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezinde bulunan 43 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile yaş, branş, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi alma durumları ve çalıştıkları okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, okulun yaşı ve büyüklüğü arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin okul kültürü algıları ile sözü edilen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sezgin (2010) çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların kültürüne ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma örneklemini, Ankara'da düzenlenen bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılan 270 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; görev kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyut olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının destek ve görev kültürü değişkenleri tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, okulun kültürel boyutlarından bürokratik kültürün öğretmenlerin devam bağlılığının anlamlı yordayıcısı olduğu ve başarı kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) çalışmalarında okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarını okulun hizmet verdiği öğretim düzeyine, yöneticilerin deneyim süresine ve okulun öğrenci sayısı cinsinden büyüklüğüne göre

incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Çankaya, Yenimahalle, Polatlı, Mamak, Sincan, Keçiören, Altındağ ve Etimesgut ilçelerinde görev yapan 167 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, en fazla deneyime sahip grubun değişime hazır olmanın kararlılık boyutunda anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca okullarda katılımcı değişim uygulamalarının yapılması ile birlikte hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin değişim süreçlerine daha aktif olarak katılımlarının değişime hazır olmalarına katkıda bulunacağı çıkarımı yapılmıştır.

Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarının değişime hazırbulunuşluk düzeylerini, öğretmen, okul yöneticileri, okulların alt yapısı ve velilerin değişime ne derecede hazır bulunduklarını öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak ili merkez ve beş ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 255 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının ve velilerin değişime hazırbulunuşluğunun “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Taş (2009) çalışmasında, ortaöğretim okul müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile bu algılar arasında cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne göre fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Burdur il merkezinde görev yapan 317 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okul müdürleri, değişim sürecini etkileyen veli ve öğretmenleri, “çoğunlukla” dikkate aldığı, değişimi gerçekleştirmek için risk alma davranışını “ara sıra” gerçekleştirdiği belirlemiştir. Okul müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, kıdem, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Saylı ve Tüfekçi (2008) çalışmalarında örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu bir kamu üniversitesinde görevli 80 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, üniversite yöneticilerinin, dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip oldukları ve bu özellikleri kullanarak değişimi başlatma, sürdürme ve dondurma aşamalarında pozitif etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Aydoğan (2007) çalışmasında ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişim süreciyle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 200 öğretmen ve 90 okul yöneticisinin katılımı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarını benimseyerek değişime hazır oldukları ancak öğretmenlerin yöneticiler kadar olumlu görüş belirtmedikleri saptanmıştır. Ayrıca yapılan değişimlerin öğretmenlerin benimsemesi amacıyla hizmet içi eğitimlerin verilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Argon ve Özçelik (2007) çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerini yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 93 ilköğretim okulunda görev yapan 195 okul yöneticisi ve 356 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri, yönetici görüşlerine göre “çok”, öğretmen görüşlerine göre “orta” düzeyde yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar ve Aydın (2007) çalışmalarında eğitimde yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ, Malatya, Diyarbakır ve Bingöl illerinde ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 412 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, eğitimde yaşanan değişimleri olumlu bulduğu ve bu değişimlerin Türk Eğitim Sistemine yansıtılmasını benimsedikleri görülmüş ve ayrıca değişimin beraberinde getirdiği yeni öğretmen rolleri ile öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimler karşısında kendilerini yetersiz buldukları ve bu konuda eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir.

Altunay (2006) çalışmasında örgütsel yapının temel ve eylemsel öğelerinde oluşan değişimlerin örgüt kültürü üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde telekomünikasyon alanında faaliyet gösteren bir işletmede çalışan 56 personel katılmıştır. Araştırma sonucunda örgütteki iş görenlerin cinsiyet, yaş, medeni durumu, görev süresi değişkenleri ile örgüt kültürünü benimsemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, eğitim durumu değişkeni ile anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca örgüt yapısındaki denetim alanı, farklılaşma düzeyi, yetki yapısı ve faaliyetler yapısı ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Erol (2005) araştırmasında değişim dönemlerinde çalışanların tutumları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde bilgi teknolojileri sektöründe faaliyet gösteren bir işletmedeki 103 çalışan katılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışanların örgüt kültürü ile değişime ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışanların örgüt kültürüne ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken unvan değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Terzi (2005) çalışmasında ilköğretim okullarında var olan kültürel yapının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Giresun ili merkezinde “basit rastlantısal örnekleme” yöntemiyle seçilen 304 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında en başat kültürel boyut görev kültürü çıkmıştır. Görev kültürünü sırasıyla başarı, bürokratik kültür ve destek kültürü takip etmektedir. Kadın öğretmenler çalıştıkları örgütleri daha bürokratik bulduğu tespit edilmiştir. Dört kültürel boyut arasından bürokratik kültür hariç olumlu ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.2.2.Yurtdışı Araştırmalar

Morgan (2016) tarafından yapılan araştırmada çözüm odaklı bir yaklaşımın örgütsel değişime etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngiliz çocuk hizmetleri bölümünde çalışan altı eğitim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda umut ile yarınları planlamanın (PATH) değişim için bir katalizör olarak hareket etmesinin önemi, bir yakınlık duygusu sağladığı ve katılımcıların kendi geleceğini şekillendirmelerine izin verdiği tespit edilmiştir.

Berkemeyer, Junker, Bos ve Müthing (2015) tarafından yapılan çalışmada okul kültürünün zaman içindeki niteliklerini uygulamalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Alman okullarında görev yapan 773 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ölçme aracının okul kültürünü araştırmak için güvenilir bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul kültürünün zaman içinde daha iyi yerleştiği ve kültürel değerler ne kadar güçlü ise onları değiştirmenin de o kadar zor olacağı belirtilmiştir. Araştırmada, en başat kültürel boyut klan kültürü olurken adhokrasi kültürü en son sırada yer aldığı saptanmıştır.

Essawi ve Tlichin (2012) yaptıkları araştırmada örgütsel kültürün değişimi için istenen kültürel değerlerin işgörenler tarafından içselleştirilmesine yönelik yapısal bir yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşımın içeriği, örgüt kültürünün istenilen değerlerin ortaya çıkmış bir yapısının oluşturulması; değerlerin işgörenler tarafından içselleştirme sırasının belirlenmesi; değeri içselleştirmek için yapılması gereken davranışsal görevler dizisini oluşturmak; davranışsal görevlerin etkin performansını sağlamak ve değer içselleştirme sürecinin izlenmesi olarak tespit edilmiştir.

Deveraja (2012) çalışmasında örgütsel kültür ve örgütsel değişim ile ilgili genel bir bakış ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, örgütsel kültür, örgütsel performansın önemli bir belirleyicisi olduğu belirtilmiştir. Örgütün imalat veya hizmet işi, şirketteki kültürel unsurların nasıl yönetildiğine bağlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kültürel değişim süreci ve etkilerinin uzun süreyi kapsadığı dolayısıyla kültürel değişim sürecinin devamlılığı açısından geleceğin hesaba katılması gerektiği ileri sürülmüştür.

Luneneburg (2011) tarafından yapılan çalışmada örgüt kültürü kavramını, kültürlerin nasıl oluşturulduğunu, sürdürüldüğünü ve değiştirildiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bireylerin organizasyonda rollerini üstlenmek için gerekli olan değerleri, beklenen davranışları ve sosyal bilgileri öğrendiği toplumsallaşma sürecinin, örgüt kültürünün sürdürülmesinde en önemli yöntem olduğu belirtilmiştir. Ayrıca örgütlerin bazı durumlarda örgüt kültürünü değiştirmesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Dorczak (2011) tarafından yapılan çalışmada eğitim kurumu ve kapsayıcı eğitim süreci için gerekli liderlik hakkında düşünme modeli oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırma, öğretmen ve okul yöneticilerinin örgüt kültürü algılarını belirlemek amacıyla 300 öğretmenin (15 farklı tür okuldan 20 öğretmenin) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda kapsayıcı eğitim liderliğinin gerekli olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul gelişimini daha kapsayıcı bir örgütsel kültür için destekleyecek en önemli değişikliklerin, okul çalışmalarının farklı alanlarında ve eğitim sisteminde genel olarak gerekli olduğu ileri sürülmüştür.

Weiner (2009) çalışmasında değişime hazır olmanın belirleyicileri ve sonuçlarına yönelik bir teori geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yeniliğin, risk almanın ve öğrenmenin ön planda olduğu örgüt kültürüne sahip organizasyonların değişimi benimsediği ve değişim için hazır olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca örgüt kültürünün, değişim çabalarının kültürel değerlerle uyuşup

uyuşmadığına bağılı olarak belirli bir örgütsel değışimle ilişkili değışim değırliliğini güçlendirebileceğı veya azaltabileceğı çıkarımı yapılmıştır.

Latta (2009) tarafından yapılan çalışmada kültürel bağlamdaki örgütsel değışim süreç modeli (OC3 Modeli) tanıtılmıştır. Araştırmaya Amerikan Üniversiteler Birliğı'ne bağılı bir kamu araştırma üniversitesinde görev yapan 86 öğretim görevlisi katılmıştır. OC3 Modelinde, değışim uygulamasının her aşamasında örgüt kültürünün farklı etkileri incelenmiş ve sekiz aşamalı kültürel etki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, modelin geliştirilmesini teşvik etmek amacıyla önermeler sunulmuş, liderlik için teorik ve pratik sonuçlar belirtilmiştir.

Kuen (2009) araştırmasında okul kültürü kavramı ve okul kültürü olgusunu anlamak için yaygın olarak kullanılan üç yaklaşımı karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, bu üç yaklaşım türü, tipoloji-fonksiyonalist yaklaşım, süreç yaklaşımı, iyileştirme ve etkinlik yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Diğer iki yaklaşım türü ile karşılaştırıldığında iyileştirme ve etkinlik yaklaşımının okul gelişim ve etkinliğini iyileştirmek amacıyla uygulandığında okul kültürü kavramını açıklayabilen en uygun kavram olduğu ileri sürülmüştür.

Macneil vd. (2009) çalışmalarında okul kültürü ve okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Güneybatı Teksas eyaletinde bulunan bir ilçede görev yapan 1727 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci başarısı yüksek olan okullarda daha sağlıklı okul iklimi olduğu görülmüştür. Hedefe odaklılık ve Uyum boyutu, okul kültürü boyutları arasında en basat boyut olarak tespit edilmiş ve Hedefe odaklılık ve Uyum boyutunun, sağlıklı bir okul iklimini oluşturmada oldukça önemli olduğu ileri sürülmüştür.

Spow (2007) çalışmasında örgütsel değışim üzerinde örgüt kültürü ve ikliminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada örgüt kültürü ve örgüt ikliminin değışim uygulamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca pozitif örgütsel kültürün işgörenlerin güvende hissetmelerini sağladığı belirtilmiştir. Kültürel değışimin aksine örgütsel iklimin değışimi daha kolaydır ve zaman içinde örgütsel iklim değışiminin örgütsel kültür değışimini sağlayabileceğı ileri sürülmüştür.

Bray (2007) tarafından yapılan çalışmada okul kültürü ile İngilizce dil öğrenenlerin akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey California'daki bir devlet okulunda okuyan altıncı sınıf öğrencileri

oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, güçlü bir örgüt kültürünün olduğu okullarda etkili, tutarlı, yaygın öğretim programı ve öğretimin yapılacağı ve böyle okullarda okuyan düşük gelirli öğrencilerin de akademik başarılarını büyük ölçüde artıracak çıkarımı yapılmıştır.

Cameron ve Quinn (2006) tarafından yapılan araştırmada örgüt kültürü ve kişisel davranışları değiştirmek için bir strateji geliştirilmiştir. Araştırmada bu stratejinin gerçekleştirilmesi için adım adım yürütülen bir süreç sunulmuştur. Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği, örgüt kültürünün önerilen boyutlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmış olup sunulan rekabetçi değerler çerçevesi, örgütleri karakterize eden değer yönelimlerini açıklamaktadır. Araştırmada ayrıca nicel yöntemlerle örgütlerdeki kültürel değişimi araştırmanın gerekli olduğu ileri sürülmüştür.

Hargreaves ve Goodson (2006) araştırmalarında uzun vadeli eğitim değişimi projesi için kavramsal çerçeve oluşturarak metodolojik tasarım sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 1970'lerde, 1980'lerde ve 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki sekiz lisede çalışan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmada “Değişim Zamanı” projesi ile değişim çabalarının sürdürülebilirliğini sağlamada veya bu çabaların önündeki engellerde hangi faktörlerin önemli olduğu, projenin önemi ve gerekliliği belirtilmiştir.

Rashid vd. (2004) yaptıkları çalışmada, örgütsel kültürün örgütsel değişime yönelik tutuma etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya Malezya İmalat Federasyonu'na bağlı 258 şirket katılmıştır. Araştırma sonucunda, örgüt kültürü ile örgütsel değişime yönelik tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilim arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bulgular ayrıca farklı örgütsel kültür türlerine göre örgütsel değişime yönelik tutumları kabullenme düzeylerinin de farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile belirli türdeki örgüt kültürlerinin değişimin kabul edilebilirliğini kolaylaştırabileceği, diğer kültür türlerinin değişimi kabul edemediği ileri sürülmüştür.

Hallinger (2003) araştırmasında okul müdürleri için en uygun liderlik rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik modellerinin kavramsal ve ampirik gelişimi incelenmiştir. Araştırmada belirli bir liderlik modelinin uygunluğunun veya etkililiğinin, dış çevrede ve okulun yerel bağlamındaki faktörlerle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, iki modelin tanımlarının, küresel eğitim reformları bağlamında okulların değişen ihtiyaçlarına cevap olarak geliştiği ileri sürülmüştür.

Ogbonna ve Wilkinson (2003) tarafından yapılan araştırmada kültür değişikliği uygulamalarının yöneticiler üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmada, şirket belgelerinin incelenmesi ve perakendecilik trendlerinin anlaşılması ve yöneticilerle yapılan görüşmelere dayanarak, değişimin amacı ve içeriği açıklanmış kendi kültürel yönelimlerini değiştirmek ve astlarını değiştirmek için ikna etmeleri beklenen yöneticilerin gösterdiği tepkiler analiz edilmiştir. Ayrıca yönetim davranışındaki değişiklikler, yönetim değerlerinin herhangi bir dönüşümü yerine gözetim, doğrudan kontrol ve yaptırım tehdidi ile daha fazla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guskey (2002) yaptığı araştırmada ğretmen değişikliği modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Model mesleki gelişim deneyimleri ve öğretmenlerin tutum ve algılarındaki kalıcı değişimi içermektedir. Araştırmada modeli destekleyen araştırma kanıtları özetlenmiş ve değişikliğin kolaylaştırılabileceği koşullar açıklanmıştır.

McLeskey ve Waldron (2002) araştırmalarında ilköğretim okullarında, hafif engelli öğrenciler için kapsayıcı programlar olarak yapılan müfredat ve öğretimsel değişikliklere ilişkin ğretmen algılarını niteliksel olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, geçmişte “kaynaştırma” programlarını uygulamak için kullanılan programların aksine, öğretmenlerin okul ortamındaki temel değişikliklerin kapsayıcı okul programları geliştirilerek gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca değişimlerin ortaya çıkan zorluklar, uygulama, ğretmen eğitimi ve gelecekteki araştırmalar üzerinde etkileri tartışılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanarak araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin destek ve görev kültürü algıları ile örgütsel değişim düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri en az iki değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2006). Bu araştırma modelinde iki veya daha fazla özelliğe ilişkin veriler toplanır ve bunlar arasındaki ilişkiler sorgulanır (Can, 2014). Ayrıca ilişkisel tarama modelinde ortaya konan ilişki, değişkenlerden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak bu değişim hakkında değişkenler arasında nedensel olarak yorum yapılamaz (Köklü ve Büyüköztürk, 2000).

Sınıf öğretmenlerinin değişime açıklığı, müdürün değişime açıklığı, okul çevresinin değişim baskısı araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise okul kültürü boyutlarından görev kültürü ile destek kültürü alt boyutlarıdır. Bu çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcılık düzeyleri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Balıkesir ili Bandırma, Erdek ve Gönen ilçeleri şehir merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 24 ilkokulda, 2016–2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çizelge 4. Sınıf Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı

İLKOKULLAR				
İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen sayısı	Kadın Öğretmen Sayısı	Erkek Öğretmen Sayısı
Bandırma	15	355	244	111
Erdek	3	62	43	19
Gönen	6	94	48	46
Toplam	24	511	355	176

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün internet sitesinde yer alan Bandırma, Erdek ve Gönen ilçelerine bağlı okulların web sitelerinden alınan bilgilere göre; 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Ekim 2016 tarihi itibarıyla Bandırma, Erdek ve Gönen ilçeleri şehir merkezinde 24 ilkokulda 511 öğretmen (176 erkek, 335 kadın) görev yapmaktadır.

Araştırmada ulaşılabilir evren eksenli bir yaklaşım benimsendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiş, araştırma tüm evren üzerinde yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ile birlikte Destek ve Görev Kültürü Ölçeği (DGKÖ) ve Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği (ODAÖ) kullanılmıştır (Ek-1).

3.3.1. Destek ve Görev Kültürü Ölçeği

Araştırmada, Terzi (2017) tarafından bu araştırmadaki veriler kullanılarak Terzi’nin (2005) “Okul Kültürü” ölçeğine dayalı olarak geliştirilen DGKÖ kullanılmıştır. Terzi (2017) tarafından Bandırma, Erdek ve Gönen ilçeleri merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin destek ve görev kültürüne ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma ortaokullarda Bandırma, Erdek ve Gönen ilçeleri merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 246 öğretmen (141 kadın, 105 erkek) tarafından toplanan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Terzi (2017) tarafından bildirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle tespit edilmiştir. Test sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .86, Bartlett Testi ise 1175.394 olarak hesaplanmış ve bu sonuç .00 ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

DGKÖ’de yer alan faktörlerden birinci faktör “Görev”, ikinci faktör “Destek” boyutlarını ifade etmektedir. Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analiz sonuçları Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Destek ve Görev Kültürü Ölçeğine Ait Madde Yükleri

Destek ve Görev Kültürü Ölçeği Maddeleri	Faktör Yükleri	
	1. Faktör	2. Faktör
Madde 1	.665	
Madde 2	.633	
Madde 3	.727	
Madde 4	.707	
Madde 5	.632	
Madde 6	.651	
Madde 7		.648
Madde 8		.653
Madde 9		.743
Madde 10		.767
Madde 11		.761
Madde 12		.797
Madde 13		.646
Madde 14		.814

Çizelge 5 incelendiğinde Görev boyutunun; faktör yükü .63 ile .73 arasında değişen 6 maddeden oluştuğu, Destek boyutunun; faktör yükü .65 ile .81 arasında değişen 8 maddeden oluştuğu görülmektedir. Terzi (2017) tarafından bildirilen analiz sonuçlarına göre DGKÖ’nde tüm maddelerin planlanan boyutlarda olduğu ve ölçekteki maddelerin boyutlara dağılımının tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Terzi (2017) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda görev kültürü ve destek kültürü olarak adlandırılan iki boyutlu ölçeğe ilişkin öz değerler ve varyans açıklama oranları Çizelge 6.’da verilmiştir.

Çizelge 6. Destek ve Görev Kültürü Ölçeğinin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	5.463	39.024	39.024	5.463	39.024	39.024	4.520	32.287	32.287
2	2.019	14.422	53.447	2.019	14.422	53.447	2.962	21.160	53.447
3	.954	6.814	60.261						
4	.790	5.645	65.906						
5	.687	4.906	70.812						
6	.626	4.473	75.285						
7	.608	4.341	79.626						
8	.517	3.694	83.319						
9	.493	3.518	86.837						
10	.450	3.215	90.052						
11	.394	2.815	92.867						
12	.387	2.762	95.629						
13	.322	2.300	97.929						
14	.290	2.071	100.000						

Çizelge 6 incelendiğinde DGKÖ’nde elde edilen iki boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise % 53.44 olduğu okunabilir. Faktörlerin açıkladıkları varyans oranlarının birinci faktörde % 39.02, ikinci faktörde % 14.42 olduğu görülmektedir.

Terzi (2017) tarafından DGKÖ’nin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış ve madde analizleri yönteminden yararlanılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayısı .30 - .59; destek kültürü alt boyutunda .44 - .66; görev kültürü alt boyutunda .40 - .55 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30 değerinden yüksek olması araştırmanın genel güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Terzi (2017) tarafından Likert tipinde olan DGKÖ’nin iç tutarlılığının belirlenmesinde Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. İç tutarlılığının incelenmesi sonrasında ölçeğin $\alpha = .82$ olarak yüksek bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir. Destek kültürü alt boyutunda Cronbach alfa değeri $\alpha = .83$; görev kültürü alt boyutunda $\alpha = .71$; olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeğin iki alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ölçeğe yeniden geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak DGKÖ'nin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin Görev Kültürü boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .70$; Destek Kültürü boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .88$; ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

DGKÖ, tamamı olumlu ifadeler içeren 14 maddeden ve *Destek Kültürü* ve *Görev Kültürü* olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “(1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her zaman” şeklinde puanlanmış olup artan biçimde sıralanan 5’li Likert tipindedir.

3.3.2. Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçeklerden bir diğeri ODAÖ’dir. Ölçek Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilmiş (Faculty Change Orientation Scale (FCOS)) ve Demirtaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Ölçeğin öğretmenlerin değişime açıklığı alt boyutunda 1,2,3,4,5. maddeler, okul çevresinin değişim baskısı alt boyutunda 12,13,14. maddeler, müdürlerin değişime açıklığı alt boyutunda 6,7,8,9,10,11. maddeler yer almaktadır.. Ayrıca ölçekte yer alan 6. 9. ve 11. maddeler ters kodlanmıştır.

ODAÖ “(1) Tamamen Katılmıyorum; (2) Kısmen Katılmıyorum; (3) Orta Düzeyde Katılıyorum; (4) Çoğunlukla Katılıyorum; (5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde beşli olarak derecelendirilmiştir.

Ölçeğin KMO değerini .86; Bartlett Test of Sphericity testi sonucunu $\chi^2 = 2923.329$ ($p = .000$) olarak hesaplamıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .46 ile .86 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin değişime açıklığı boyutu toplam varyansın % 35.90’ını, müdürün değişime açıklığı boyutu % 15.38’ini, okul çevresinin değişim baskısı boyutu ise % 8.03’ünü bildirmektedir. Üç boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise % 59.32 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) öğretmenlerin değişime açıklığı boyutu için $\alpha = .83$, müdürlerin değişime açıklık boyutu için $\alpha = .78$, okul çevresinin değişim baskısı boyutu için $\alpha = .76$ ve ölçeğin geneli için $\alpha = .78$ olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada araştırmacı tarafından ölçeğin faktör analizi için uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle tespit edilmiştir. Test sonucunda

KMO katsayısı .88; Bartlett Testi ise 2538.117 olarak hesaplanmış ve bu sonuç .00 ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca üç boyutlu olarak kabul edilen ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı ise % 65 olarak hesaplanmıştır.

ODAÖ'nin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla, öğretmenlerin değişme açıklığı boyutunda $\alpha = .91$; müdürlerin değişime açıklığı boyutunda $\alpha = .83$ ve okul çevresinin değişim baskısı boyutunda $\alpha = .65$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach Alpha katsayısı ise $\alpha = .86$ 'dır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Balıkesir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yazılı izin (Ek-2) alındıktan sonra veri toplama aracı 10/10/2016 - 20/01/2017 tarihleri arasında Bandırma, Erdek ve Gönen ilçe merkezlerinde bulunan tüm resmi ilkokullarda çalışan öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, DGKÖ ve ODAÖ uygulanmıştır. Toplam 511 öğretmene anket dağıtılmış, ancak 346 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Veri toplama aracının dönüş oranı % 67,71'dir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan 346 öğretmenden geri dönen veri toplama aracının 47 tanesi (%13,5) uygun bir biçimde doldurulmamasından dolayı değerlendirme kapsamına alınmamış, araştırma 299 ilkokul öğretmeni üzerinden yürütülmüştür. Bu sayı araştırmanın çalışma grubunun % 58,5'ini oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler 299 ilkokul öğretmenine (207'si kadın, 92'si erkek) ait verilerdir.

Sınıf öğretmenlerine uygulanan DGKÖ ile ODAÖ'nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde SPSS 23. (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

DGKÖ'ne verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, aritmetik ortalamaların dereceli ölçekteki karşılıkları 4/5 formülüyle belirlenmiştir. Buna göre aritmetik ortalamalar 1.00 – 1.80 arası için

hiçbir zaman, 1.81 – 2.60 arası için *nadiren*, 2.61 – 3.40 arası için *bazen*, 3.41 – 4.20 arası için *çoğunlukla*, 4.21 - 5.00 arası için ise *her zaman* şeklinde değerlendirmeye alınmıştır.

ODAÖ'ne verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, aritmetik ortalamaların dereceli ölçekteki karşılıkları 4/5 formülüyle belirlenmiştir. Buna göre aritmetik ortalamalar 1.00 – 1.80 arası için *tamamen katılmıyorum*, 1.81 – 2.60 arası için *kısmen katılmıyorum*, 2.61 – 3.40 arası için *orta düzeyde katılıyorum*, 3.41 – 4.20 arası için *çoğunlukla katılıyorum*, 4.21 – 5.00 arası için ise *tamamen katılıyorum* şeklinde değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracının birinci bölümünde bulunan demografik özelliklerinin (cinsiyet, kıdem, çalışma süresi) belirlenmesinde tanımlayıcı istatistik (frekans (f) ve aritmetik ortalama) teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi kullanılmıştır. Destek ve görev kültürü ile okulların değişime açıklığı alt boyutlarında öğretmenlerin kıdem ve çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin algıladıkları destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde pearson momentler korelasyon katsayısı; sınıf öğretmenlerinin algıladıkları destek ve görev kültürünün örgütsel değişimin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin tümü .05 anlamlılık düzeyinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, destek ve görev kültürü ile okulların değişime açıklığı ölçeklerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Araştırma analizleri sonucu elde edilen bulgular değerlendirilerek bunlara ilişkin yorumlar getirilmiştir. İlk önce araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ait bulgulara yer verilmiş, daha sonra araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1 Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bulgular

Veri toplama aracının birinci bölümünde bulunan kişisel bilgiler formunda cinsiyet, kıdem ve çalışma süresi bağımsız değişkenleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan 299 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin bulgulara Çizelge 7’de yer verilmiştir.

Çizelge 7. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		f	%
Cinsiyet	(1) Kadın	207	69.2
	(2) Erkek	92	30.8
Mesleki Kıdem	(1) 1-10 yıl	80	26.8
	(2) 11-20 yıl	108	36.1
	(3) 21+ yıl	111	37.1
Çalışma Süresi	(1) 1-3 yıl	102	34.1
	(2) 4-6 yıl	95	31,8
	(3) 7 + yıl	102	34.1
Toplam		299	100.0

Çizelge 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 207’si (% 69.2) kadın, 92’si (%30.8) erkektir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde 80’i (% 26.8) 1-10 yıl, 108’i (% 36.1) 11-20 yıl ve 111’i (% 37.1) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma süreleri bakımından öğretmenlerin 102’si (% 34.1) 1-3 yıl, 95’i (% 31.8) 4-6 yıl ve 102’si (% 34.1) 7 yıl ve üzerinde okulunda görev yapmaktadır.

4.2 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde veri toplama aracı ile öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ayrı başlıklar altında belirtilmiştir.

4.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre görev yaptıkları okullarda algıladıkları destek ve görev kültürüne ilişkin bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretmen Görüşlerine Göre Destek ve Görev Kültürü Düzeyleri

Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Destek Kültürü	299	3.95	.59
Görev Kültürü	299	4.24	.56

Çizelge 8 incelendiğinde sınıf öğretmenleri çalıştıkları okullarda destek kültürünün “çoğunlukla” var olduğunu düşünmektedir ($\bar{X}$ = 3,95; ss= ,59) ve aynı zamanda “her zaman” göreve ağırlık veren görev kültürünün varlığını da algılamaktadırlar ($\bar{X}$ = 4,24; ss= ,56).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre çalıştıkları okullarda algıladıkları örgütsel değişim düzeylerine ilişkin bulgular Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Değişim Düzeyleri

Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	299	3.90	.76
Müdürlerin Değişime Açıklığı	299	4.05	.80
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	299	3.81	.67

Çizelge 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okulların değişime açıklığına ilişkin görüşlerinde "müdürlerin değişime açıklığı" boyutuna en yüksek ortalama ile ($\bar{X}$ = 4.11; ss= .81) "çoğunlukla katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenler "öğretmenlerin değişime açıklığı" boyutunda 3.90 aritmetik ortalama (ss= .76) ile "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde katılım göstermektedir. "Okul çevresinin değişim baskısı" boyutunda ise 3.81 aritmetik ortalama (ss= .67) ile yine "çoğunlukla katılıyorum" düzeyindedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin destek ve görev kültürü düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak değişip değişmediği sorusu bağımsız t-testi ile sınanmış ve elde edilen bulgular Çizelge 10 da verilmiştir.

Çizelge 10. Cinsiyete Göre Destek ve Görev Kültürü Arasındaki Farklılık İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destek Kültürü	Kadın	207	4.01	.55	297	2.720	.00*
	Erkek	92	3.81	.66			
Görev Kültürü	Kadın	207	4.24	.56	297	- .412	.68
	Erkek	92	4.26	.56			

*p< .01

Çizelge 10 incelendiğinde cinsiyete göre destek kültürü puan ortalamaları arasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından p< .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Aritmetik ortalama çerçevesinde değerlendirildiğinde bu farklılığın kadınlar lehine olduğu söylenebilir. ($\bar{X}$ = 4.01; ss= .55; t= 2.720; p< .01).

Cinsiyete göre görev kültürü puan ortalamaları arasında ise sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p= .68; p> .05).

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre destek ve görev kültürü ile öğretmenlerin çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına ilişkin yapılan Anova testi sonuçları Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Çalışma Süresine Göre Destek ve Görev Kültürü İçin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Destek Kültürü	(1)1-3 yıl	102	4.02	.57	296	1.305	.273
	(2)4-6 yıl	95	3.88	.61			
	(3)7+	102	3.93	.59			
Görev Kültürü	(1)1-3 yıl	102	4.20	.58	296	.481	.619
	(2)4-6 yıl	95	4.26	.60			
	(3)7+	102	4.27	.50			

Çizelge 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okullarındaki çalışma süresine göre destek kültürü ($p = .27$; $p > .05$) ve görev kültürü ($p = .62$; $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınıf öğretmenlerin algılarına göre destek ve görev kültürü düzeyleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Mesleki Kıdeme Göre Destek ve Görev Kültürü İçin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark (Tukey)
Destek Kültürü	(1)1-10 yıl	80	4.02	.52	296	1.041	.354	---
	(2)10-20 yıl	108	3.95	.59				
	(3)21+	111	3.89	.63				
Görev Kültürü	(1)1-10 yıl	80	4.10	.62	296	3.888	.022*	1-3
	(2)10-20 yıl	108	4.27	.59				
	(3)21+	111	4.32	.47				

* $p < .05$

Çizelge 12’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev kültürü ve destek kültürü boyutlarına ilişkin mesleki kıdem türüne göre yapılan varyans analizi sonuçlarında; mesleki kıdem türüne göre görev kültürü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F= 3.888$; $p< .05$). Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bağlı olarak yapılan Tukey testi sonucunda, görev kültürü boyutundaki bu farkın 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında $p< .05$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu farklılık 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem türüne göre destek kültürü puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.041$; $p> .05$).

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel değişim algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak değişip değişmediği sorusu bağımsız t-testi ile sınanmış ve elde edilen bulgular Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13. Cinsiyete Göre Örgütsel Değişim Arasındaki Farklılık İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Kadın	207	3.93	.78	297	1.074	.28
	Erkek	92	3.83	.73			
Müdürlerin Değişime Açıklığı	Kadın	207	4.04	.82	297	- .197	.84
	Erkek	92	4.06	.74			
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	Kadın	207	3.84	.70	297	1.336	.18
	Erkek	92	3.73	.64			

Çizelge 13 incelendiğinde cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel değişim düzeyleri öğretmenlerin değişime açıklığı ($p= .28$; $p> .05$), müdürlerin değişime açıklığı ($p= .84$; $p> .05$) ve okul çevresinin değişim baskısı ($p= .18$; $p> .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel değişim düzeyi ile öğretmenlerin çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına ilişkin yapılan Anova testi sonuçları Çizelge 14’de gösterilmiştir.

Çizelge 14. Çalışma Süresine Göre Örgütsel Değişim İçin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	(1)1-3 yıl	102	3.87	.80	296	.151	.86
	(2)4-6 yıl	95	3.93	.70			
	(3)7+	102	3.90	.78			
Müdürlerin Değişime Açıklığı	(1)1-3 yıl	102	4.06	.80	296	.140	.87
	(2)4-6 yıl	95	4.01	.83			
	(3)7+	102	4.07	.77			
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	(1)1-3 yıl	102	3.89	.66	296	1.930	.14
	(2)4-6 yıl	95	3.83	.68			
	(3)7+	102	3.71	.68			

Çizelge 14’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süre ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($F = .151$; $p > .05$), müdürlerin değişime açıklığı ($F = .140$; $p > .05$) ve okul çevresinin değişim baskısı ($F = 1.930$; $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınıf öğretmenlerin algılarına göre örgütsel değişim düzeyleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Çizelge 15’de gösterilmiştir.

Çizelge 15. Mesleki Kıdeme Göre Örgütsel Değişim İçin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark (Tukey)
Öğret. Değişime Açıklığı	(1)1-10 yıl	80	3.81	.76	296	.745	.48	---
	(2)11-20 yıl	108	3.93	.77				
	(3)21+	111	3.92	.76				
Müdürlerin Değişime Açıklığı	(1)1-10 yıl	80	4.06	.78	296	.647	.52	---
	(2)11-20 yıl	108	3.98	.82				
	(3)21+	111	4.10	.78				
Okul Çevresinin Değ. Bask.	(1)1-10 yıl	80	3.97	.61	296	3.152	.04*	1-3
	(2)11-20 yıl	108	3.76	.74				
	(3)21+	111	3.73	.65				

* $p < .05$

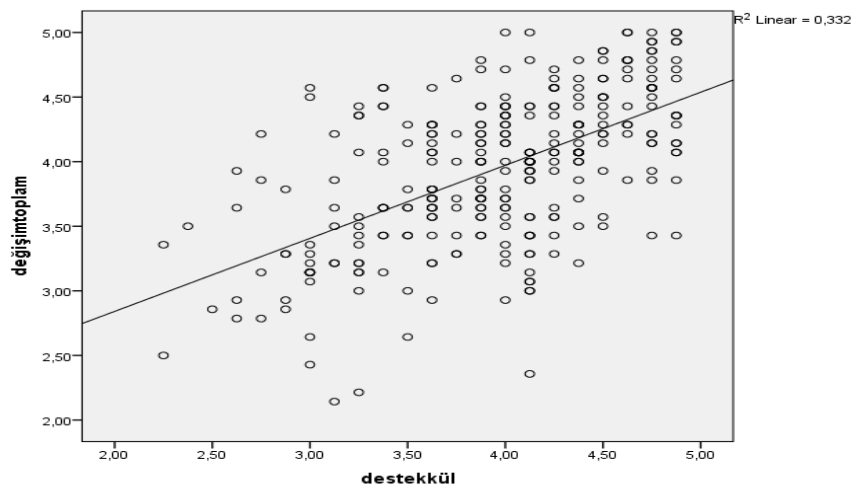
Çizelge 15’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin örgütsel değişim düzeylerine ilişkin mesleki kıdem türüne göre yapılan varyans analizi sonuçlarında; mesleki kıdem türüne göre okul çevresinin değişim baskısı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma vardır ($F= 3.152$; $p< .05$). Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bağlı olarak yapılan Tukey testi sonucunda, okul çevresinin değişim baskısı alt boyutundaki bu farklılığın 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında $p< .05$ düzeyindedir. Bu farklılık aritmetik ortalama çerçevesinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem türüne göre öğretmenlerin değişime açıklığı ($F= .745$; $p> .05$) ve müdürlerin değişime açıklığı ($F= .647$; $p> .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Örgütsel değişim ile destek ve görev kültürü arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmadan önce bu iki değişken arasındaki doğrusal ilişki incelenmiştir.

Destek kültürü ve örgütsel değişim arasındaki doğrusal ilişki Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Destek Kültürü ile Örgütsel Değişim için Serpilme Diyagramı

Şekil 9'daki serpilme diyagramı incelendiğinde destek kültürü ile örgütsel değişim arasında pozitif yönde ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Destek kültürü ve örgütsel değişim değişkenlerine ait değerleri gösteren noktalar bir doğrusal çizgi etrafına dağılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizine ait bulgular Çizelge 16'da gösterilmiştir.

Çizelge 16. Destek ve Görev Kültürü İle Örgütsel Değişim Arasındaki İlişki

Boyutlar	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Müdürlerin Değişime Açıklığı	Okul Çevresinin Değişim Baskısı
Destek Kültürü	.48**	.38**	.53**
Görev Kültürü	.35**	.13*	.22**

**p< .01 *p< .05 N=299

Çizelge 16 incelendiğinde destek kültürü ile örgütsel değişim alt boyutlarından “destek kültürü - öğretmenlerin değişime açıklığı” arasında ($r = .48$; $p < .01$), “destek kültürü – müdürlerin değişime açıklığı” arasında ($r = .38$; $p < .01$), “destek kültürü – okul çevresinin değişim baskısı” arasında ($r = .53$; $p < .01$) düzeyinde pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Görev kültürü boyutuyla ilgili olarak en yüksek pozitif ve anlamlı ilişki “görev kültürü – öğretmenlerin değişime açıklığı” arasındadır ($r = .35$; $p < .01$). “Görev kültürü – müdürlerin değişime açıklığı” ($r = .13$; $p < .05$) “görev kültürü – okul çevresinin değişim baskısı” ($r = .22$; $p < .01$) düzeyinde düşük ve anlamlı ilişki vardır.

4.2.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Destek ve görev kültürü değişkenlerinin örgütsel değişimin yordayıcısı olup olmadığı sorusu araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Destek ve görev kültürü değişkenlerine göre örgütsel değişimin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17. Örgütsel Değişimin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.313	.242	-	5.426	.000	---	---
Destek Kültürü	.527	.049	.537	10.840	.000	.576	.533
Görev Kültürü	.129	.051	.125	2.527	.012	.295	.145
R= .589	R²= .346						
F= 78.442	p= .000						

Örgütsel değişimin yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizini gösteren Çizelge 17 incelendiğinde; destek ve görev kültürünün örgütsel değişimdeki toplam varyansın % 35'ini açıklamakta olduğu söylenebilir ($R = .589$; $R^2 = .346$; $p = .00$).

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin örgütsel değişim üzerindeki önem sırası destek kültürü ($\beta = .537$); görev kültürü ($\beta = .125$) dür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında hem destek kültürü ($p < .01$) hem de görev kültürü boyutlarının ($p < .05$) örgütsel değişim üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak destek kültürünün yordayıcılığı görev kültürünün yordayıcılığından daha fazladır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin destek kültürünün daha çok olduğu bir okulda değişim faaliyetlerine daha kolay katılabilecekleri söylenebilir.

Yordayıcı değişkenlerle örgütsel değişim arasındaki korelasyonlara bakıldığında destek kültürü ile ($r = .576$), (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r = .533$), görev kültürü ile ($r = .295$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = .145$) düzeyinde korelasyon bulunduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel değişimi yordayan regresyon denklemi:

Örgütsel Değişim = $1.313 + (0.527 \times \text{destek kültürü puanı}) + (0.129 \times \text{görev kültürü puanı})$ şeklinde kurulabilir.

Regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre destek ve görev kültürü algısındaki bir birim artış örgütsel değişimde % 35 artışa denk gelmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. İlk önce sınıf öğretmenlerinin destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyleri incelenmiş, sonra algılanan destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyi demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, kuvveti ve değişkenlerin yordayıcılığına ilişkin sonuçlar hakkında bilgiler verilmiştir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar alan yazında yapılan diğer çalışmalara göre yorumlanarak araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre algıladıkları destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışma süresi gibi demografik değişkenler açısından değerlendirilerek destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim arasındaki ilişki ve destek ve görev kültürünün örgütsel değişimi yordama gücü analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin destek ve görev kültürü algıları destek kültürü boyutunda “*çoğunlukla*” düzeyinde görev kültürü boyutunda “*her zaman*” düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre ilkokullarda görev yönelimli bir kültürün varlığından söz etmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin verilen işi öncelikli olarak yerine getirmek zorunda olduğu söylenebilir.

Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Terzi (2005) ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmada, en başat kültürel boyut görev kültürü olup bunu sırasıyla başarı, bürokratik kültür ve destek kültürü takip etmektedir. Önal (2012) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürü ile bürokratik okul yapısının etkili işleyişi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğunu ifade etmiştir.

Öztürk (2015) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi betimlediği araştırmasında, destek ve görev kültürüne ilişkin öğretmen algılarının “çoğunlukla” düzeyinde olduğu sonucuna varmıştır. Yaprak Kaya (2015) resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre örgüt kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmasında, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının destek kültürü boyutunda “çoğu zaman”, görev kültürü boyutunda “her zaman” düzeyinde olduğunu belirtmiştir.

Leblebici (2016) mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin algıları doğrultusunda örgüt kültürü, örgütsel imaj ve örgütsel özdeşleşme kavramlarını ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin destek ve görev kültürüne ilişkin algılarının “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen diğer çalışmalar ise (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005; Güzel ve Taş, 2011; Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011; Himmetoğlu, 2014; Çoban, 2015; Gılıç, 2015) tarafından yapılan araştırmalardır.

Alanyazında yapılan araştırmalar (Terzi, 2005; Koşar, 2008; Sezgin, 2010; Süzer, 2010; Gılıç, 2015; Öztürk, 2015; Yaprak Kaya, 2015; Leblebici, 2016) incelendiğinde öğretmenlerin görev yönelimli bir kültüre sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır. Pulat (2010) ilköğretim okullarındaki örgütsel kültürü ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürünün önemine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların büyük çoğunluğunun “kararsızım” düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Yurttakal (2007) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürü algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, ilköğretim okullarının güçlü bir kültüre sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Yalınkılıç (2012) öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretimde görev yapan okul müdürlerin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin güçlü olmayan bir örgüt kültürü algısına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu araştırmada destek kültürü ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve bu farklılığın aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Buna karşın görev kültürü ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Destek kültürü boyutundaki kadın öğretmenler lehine olan farklılığın sebebi okullardaki kültürel ortamın güven ve işbirliğine dayalı olduğu algısına sahip olmalarından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Bir başka ifade ile kadın öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran daha çok sosyal desteğe gereksinim duymaktadır. Görev kültürü ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında bir farklılığın olmama nedeni ise cinsiyet açısından hem kadın hem de erkek öğretmenlerin görev kültürünü aynı şekilde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusunu yurtiçi alanyazında destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Terzi (2005) Giresun il merkezinde bulunan ilköğretim okulları üzerine yaptığı araştırmasında, görev yönelimli kültürel yapı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Kılıç Sönmez (2013) müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre, resmi ilk ve ortaokul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkilerini incelediği araştırmasında destek kültürü boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde bu farklılığın erkek müdür yardımcıları ve öğretmenler lehine olduğunu belirtmiştir.

Arabacı (2014) örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgüt kültürünün Kız Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında destek kültürü ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, görev kültürü ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014) cinsiyet ve örgütsel rol (müdür-öğretmen) değişkenleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, ilköğretim okullarındaki kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt kültürünün görev boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca destek kültürü boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Yaprak Kaya (2015) Balıkesir ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokullar üzerine yaptığı araştırmasında, örgüt kültürü boyutlarından destek ve görev kültürü alt boyutları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamıştır. Bu farklılık her iki boyutta da erkek öğretmenler lehinedir. Gürsel (2016) ortaokullarda örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin iş tatmine etkisini incelediği çalışmada, ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü

algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Bu fark aritmetik ortalama çerçevesinde kadın yönetici ve öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen araştırmalara da alanyazında rastlanmıştır. Altuğ (2014) okullarda örgüt kültürü ile öğretmenlerin sendikalara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında örgüt kültürü ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Çoban (2015) okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında okul kültürü ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Gılıç (2015) ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okullarında var olan okul kültürü ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okul kültürünün öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değişmediğini tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen diğer araştırmalar (Yurttakal, 2007; Pulat, 2010; Güzel ve Taş, 2011; Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011; Şirin, 2011; Yalınkılıç, 2012; Karaduman, 2014; Oran, 2016; Öztürk, 2015; Şahin, 2016; Uç, 2013; Yılmaz, 2016) tarafından yapılan araştırmalardır.

Bu araştırmada öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süre ile destek ve görev kültürü boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, okuldaki çalışma süresi ne olursa olsun tüm öğretmenler tarafından destek kültürü ve görev kültürü algısının benzerlik gösterdiği şeklinde okunabilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin destek ve görev kültürü algısı okuldaki çalışma süresiyle değişiklik göstermemiş olup bu özellikler incelenen kitleyi temsil etmektedir.

Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Oğulluk (2010) ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kültür düzeylerini belirlediği araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının bulundukları okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Şahin (2010) ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve müdürlerin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özellikleri açısından okul kültürüne ilişkin algıları saptanmayı ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmeyi amaçladığı araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre okul kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011) ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin algıladıkları kurum kültürünü incelediği

araştırmada, ilköğretim okul çalışanlarının kurumda çalışma süresi değişkeni ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamışlardır. Çoban (2015) Afyonkarahisar ilinde görev yapan ilkokul öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre okul kültürü algılarında farklılaşma olmadığı sonucuna varmıştır. Oran (2016) yükseköğretim kurumlarında çalışanların örgüt kültürünü benimseme düzeyleri ile örgütsel bağlılık ve iş tatmin genel düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ise çalışanların örgüt kültürünü benimseme düzeylerinin kurumdaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Coşkun Uslu (2010) Ege Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenler üzerine yaptığı araştırmada örgüt kültürü ile kurumda çalışma süresi arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Gılıç (2015) tarafından yapılan araştırmada yine okuldaki çalışma süresine göre görev kültürü boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2016) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise çalışılan okuldaki toplam kıdem süresine göre destek kültürü arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin görev kültürü ile mesleki kıdem türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ve bu farklılık 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Görev kültürü boyutundaki 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olan bu farklılık, yıllar içinde öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin giderek artması ve verilen görevin yerine getirilmesine öncelik vermeleri şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdem arttıkça örgütsel bağlılık arttığından örgütsel etkililiğin artması için kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık davranışı gösterdikleri şeklinde başka bir yorum da getirilebilir. Destek kültürü ile mesleki kıdem arasında bir farklılığın olmaması destek kültürü algısının mesleki kıdeme göre değişmediği şeklinde okunabilir.

Ayrıca çalışma sürelerine göre kültürel boyutlarda herhangi bir farklılığın çıkmayıp mesleki kıdeme göre çıkmış olması kültürün zamanla daha iyi yerleştiği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar alanyazında bulunmaktadır. Terzi (2005) ilköğretim okullarında kültürel yapıyı belirleyebilmek için nicel yöntemi kullandığı araştırmasında mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görev yönelimli bir okul kültürüne sahip olduğu sonucuna varmıştır. Coşkun Uslu (2010) yüksekokul ve meslek yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının algıladıkları kurum kültürlerini betimleyerek bu kültürün benimsenmesine ilişkin görülen eksiklikleri belirlediği araştırmasında, meslekte çalışma süresi ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Akkaşoğlu (2015) İzmir ili Karabağlar ilçesinde bulunan resmi ortaokullar üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel kültüre ait algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Öztürk (2015) İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan devlet ilkokulları üzerine yaptığı araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel kültüre ilişkin algıları ile mesleki kıdem arasında destek ve görev kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Sune (2016) ilkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi yöneticilerin kıdemleri açısından belirlediği çalışmada, yöneticilerin mesleki kıdemi ile örgüt kültürü arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Tufan (2010) ilköğretim okulunda görev yapan müdürlerin beş faktör kişilik özellikleri ile algıladıkları örgüt kültürünün temel sayıltıları arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin örgüt kültürü algısı ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Gürsel (2016) İstanbul ilinde görev yapan ortaokul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmada yönetici ve öğretmenlerin toplam hizmet süreleri değişkeninin örgüt kültürü üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Uç (2013) ve Yalınkılıç (2012) tarafından yapılan çalışmalar yine araştırmanın bu bulgusunu desteklememektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel değişime ait görüşlerinde ”müdürlerin değişime açıklığı” boyutuna “çoğunlukla katılıyorum” “öğretmenlerin değişime açıklığı” boyutunda “çoğunlukla katılıyorum” ve “okul çevresinin değişim baskısı” boyutuna yine “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde öğretmenler katılım göstermiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenleri örgütsel değişimin sağlanabilmesi için öğretmen, müdür ve okul çevresinin “çoğunlukla” değişime açık olduğunu düşünmektedir, denilebilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalardan biri Çağlar’ın (2013) öğretmen algılarına göre okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmadır. Araştırmada öğretmenler değişime açıklık boyutunda toplam aritmetik ortalama ile “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde katılım göstermiştir. Demirtaş (2012) tarafından ilköğretim okulların değişime açıklığı üzerine yapılan betimsel araştırmada ise öğretmenlerin çalıştıkları okulların değişime açıklığını “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde değerlendirdiği sonucuna varılmıştır. Polat’ın (2003) örgütsel değişim ve örgütsel değişimde örgüt kültürünün yeri ve önemini belirlediği araştırmasında ise banka çalışanlarının değişime karşı tutumlarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da alanyazında vardır. Özer (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarını incelediği araştırmada, okul çalışanlarının kendilerini değişime “bazen” açık olarak değerlendirdiklerini tespit etmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel değişime ait algıları, öğretmenlerin değişime açıklığı, müdürlerin değişime açıklığı ve okul çevresinin değişim baskısı alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, kadın ya da erkek öğretmenlerin okulların değişime açık olmasına ilişkin algılarının birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Taşdan (2013) öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini kişisel ve mesleki bazı özelliklerine göre karşılaştırılması ile kişisel ve mesleki değişime açıklık ölçeklerini geliştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin cinsiyetine göre değişime açıklık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Demirtaş (2012) Malatya il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine yaptığı araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda anlamlı biçimde farklılık olduğu ancak diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir başka

Çalışma da Kulu (2007) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime direnme nedenleri ile değişime açık olmaya ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmadır. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini değişime açık görmeye ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kurşunoğlu (2006) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Helvacı ve Kıcıroğlu (2010); Cenker ve Macaroğlu Akgül (2011); Çağlar, (2013) tarafından yapılan araştırmalar araştırmanın bu bulgusunu destekleyen diğer araştırmalardır.

Aydoğan (2007) ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişim süreciyle ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, değişime hazır olma ve değişim sürecinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran değişim faaliyetlerine ve okulla ilgili çalışmalara daha fazla katıldığını ifade etmesi araştırmanın bu bulgusunu desteklememektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okulların değişime açıklığı boyutuna ilişkin mesleki kıdem türüne göre okul çevresinin değişim baskısı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farklılığın 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu farklılık aritmetik ortalama çerçevesinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

Bu bulgu, meslekte daha az yılını geçirmiş olan birinci gruptaki (1-10 yıl) öğretmenlerin değişime karşı daha idealist bir bakış açısı içerisinde olduklarından kaynaklanmakta olduğu şeklinde açıklanabilir. Bir başka ifade ile mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler okul çevresinin de değişim faaliyetlerine katılım sağlaması gerektiğini düşünmektedir ayrıca veli ve okul paydaşlarının görüş ve önerileri doğrultusunda değişimin geekleştirileceğine yönelik bakış açısına sahiptir, denilebilir.

Mesleki kıdem ile öğretmen ve müdürlerin değişime açık olmama nedeni ise sınıf öğretmenlerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin değişime açık olma algılarının birbiri ile benzer özellikler gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleğine yıllarını vermiş öğretmenlerin değişimin geekleştirilebilmesi için değişime açık olma konusunda ortak görüşe sahip olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalardan bir tanesi Cenker ve Macaroğlu Akgül (2008) tarafından ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine bakış açılarını incelediği araştırmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değişim kültürünün başlaması ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bir diğer araştırma ise Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırmadır. Araştırma sonucunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına oranla kendilerini değişime daha açık olarak gördüğü sonucuna varılmıştır.

Kurşunoğlu'nun (2006) Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine yaptığı araştırma ise araştırmanın bu bulgusunu desteklememektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının kıdeme göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Korkut (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin örgütsel değişim algıları kıdeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çağlar (2013) tarafından öğretmenlerin algılarına göre okulların değişime açıklık düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeylerinin birbirleriyle ve diğer değişkenlerle olan ilişkisini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada ise okulların değişime açıklığının kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süre ile öğretmenlerin değişime açıklığı, müdürlerin değişime açıklığı ve okul çevresinin değişim baskısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin çalışma süresine bakılmaksızın okullarının değişime açık olması ve arzu edilen değişimin gerçekleştirilebilmesinde ortak bir görüşe hâkim olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar arasında Artun (2008) tarafından Anadolu Lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek ve bu doğrultuda öneriler geliştirmek amacıyla yapılan araştırma yer almaktadır. Araştırmada okuldaki çalışma süresi ile örgütsel değişim ilişkin tutum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çelik (2014) ilkököl ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürlerine ilişkin algılarının örgütsel değişimle ilişkisini incelediği araştırmasında, örgütsel değişim algısının öğretmenlerin ve yöneticilerin okuldaki çalışma yılına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını saptamıştır.

Bu araştırmada örgütsel değişim boyutlarının destek kültürü ile arasında orta düzeyde, görev kültürü ile öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda orta, diğer alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuyla Çelik'in (2014) İzmir ili Bergama ilçesindeki ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerine yaptığı araştırma bulguları kısmen örtüşmektedir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü ile örgütsel yapıdaki değişim arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada destek ve görev kültürünün örgütsel değişimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin algıladıkları destek kültürü ve görev kültürü örgütsel değişimin anlamlı bir yordayıcısıdır ve destek kültürü ve görev kültürü algısı arttıkça örgütsel değişim düzeyi de artmaktadır.

Özet olarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin destek ve görev kültürü algıları destek kültürü boyutunda “çoğunlukla” düzeyinde görev kültürü boyutunda “her zaman” düzeyindedir. Öğretmenler örgütsel değişime ait görüşlerinde “müdürlerin değişime açıklığı” boyutuna “çoğunlukla katılıyorum” “öğretmenlerin değişime açıklığı” boyutunda “çoğunlukla katılıyorum” ve “okul çevresinin değişim baskısı” boyutuna yine “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde katılım göstermiştir. Araştırma bulguları destek kültürü ile ilgili algının cinsiyete (kadın öğretmenler lehine) ve görev kültürü algısının mesleki kıdeme göre (21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine) değiştiğini ancak destek ve görev kültürü algısının öğretmenlerin çalışma süresine göre değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel değişim ise cinsiyete ve okulda çalışma süresine göre değişmemekte buna karşın okul çevresinin değişim baskısı alt boyutunda mesleki kıdeme göre (1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine) değişmektedir.

Ayrıca araştırma bulgularında, örgütsel değişim boyutlarının destek kültürü ile arasında orta düzeyde, görev kültürü ile öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda orta, diğer alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve hem destek kültürünün hem de görev kültürünün örgütsel değişimin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler:

1. Araştırmada örgütsel değişim ile destek kültürü boyutunda orta düzeyde ve görev kültürü boyutunda düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunması öğretmenlerin değişime açık olabilmesinin güçlü ve işlevsel bir okul kültürü ile sağlanabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda okullarda destek ve görev kültürünün daha da geliştirilebilmesi amacıyla öğretmenlerin alınan kararlara katılımı ve sosyal açıdan gerekli desteğin sağlanması yararlı olacaktır.
2. Araştırmada kadın öğretmenlerin destek kültürü algısı erkek öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri okulda görev yapan öğretmenleri ile birlikte moral ve motivasyonu arttıracak sosyal ve kültürel faaliyetlere (piknik, akşam yemeği, il gezileri, tiyatro vb.) yer verebilir. Bu faaliyetler ile destek ve görev kültürü daha güçlü hale getirilir böylece öğretmenlerin değişim sürecine aktif olarak katılımı sağlanabilir.
3. Değişim sürecinin devamlılığını sağlayabilmek ve kültürel değerlerin etkililiğini artırabilmek için okulun vizyon, misyon, stratejik hedefleri ve politikaları öğretmenlerin de alınan kararlara katılımı sağlanarak hazırlanabilir. Ayrıca okulun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine, fırsatların farkına varılmasına ve karşılaşılabilecek tehditlerin ortaya çıkmasına yardımcı olacak faydalı bir teknik olan SWOT analizi de yapılabilir.
4. Görev kültürü algısı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında daha yüksek çıkmıştır. Bireysel amaçlardan ziyade okulun amaçlarını ön planda tutan kıdemi yüksek öğretmenlerimizin tecrübelerinden daha fazla yararlanabilmek amacıyla kıdemi daha düşük olan öğretmenlerle işbirliği yapabileceği uygulamalara (boş derslerinde kıdemi düşük öğretmenlerin

kıdemi yüksek öğretmenlerin sınıfına girmesi, proje grupları oluşturma vb.) okul müdürlerince yer verilebilir.

5. Okullarda okul-aile birlikleri ya da veli toplantılarında ortaya çıkan önerilerin okulda değişime yol açacağı, öğretmenlerin, velilerin görüş ve önerilerine açık olduğu ve okul paydaşlarının çoğunun okuldan memnun kaldığı görüşü 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında daha yaygındır. Mesleğe yeni katılan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere nazaran daha olumlu düşüncede olma nedenleri araştırılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu araştırmada destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim arasındaki ilişki incelenmiştir. Örgüt kültürünün alanyazında geçen tüm boyutlarıyla örgütsel değişim ilişkisi incelenebilir. Bu bağlamda örgütsel değişimin gerçekleşebilmesi için örgütsel kültür ile ilişkili diğer alt boyutların etkisinin ne düzeyde olduğu belirlenerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda hangi faaliyetlere yer verilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma ilkokullarda yapılmış olup ortaokul ve liselerde de benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okul türü, branş, yaş, eğitim seviyesi vb. değişken türlerinin örgüt kültürünün ve örgütsel değişimin üzerindeki etkisi incelenebilir.
3. Okullarda değişimi etkileyen unsurların neler olduğu ve okullardaki mevcut kültürün içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerinden ne derecede etkilendiğini belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Nitel araştırmalar yapılarak mesleki kıdem artıkça neden örgütsel değişime karşı isteklilik azaldığı yönündeki parametreler belirlenebilir, direnci önleyici ve geliştirici müdahale çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Akkaşoğlu, N. (2015). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ve okul yönetimine katılma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Altuğ, G. (2014). *Okullarda örgüt kültürü ile öğretmenlerin sendikalara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunay, Ö. (2006). *Örgüt yapısındaki değişimlerin örgüt kültürü üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Arabacı, H. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve örgüt kültürünün tükenmişlik üzerine etkisi (Kız Meslek Liselerinde bir araştırma, İstanbul ili Avrupa yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişikliği yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 70-89.
- Arslan, N.T. (2004). "Örgütsel performans belirleyici bir etmen olarak" örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 449-472.
- Artun, B.(2008) *Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisi: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler E Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *Girne American University Journal of Social and Applied Science*, 3(5), 13-24.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

- Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). Kamu örgütlerinde toplam kalite yönetimi uygulaması: olumlu perspektifler ve olası zorluklar. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 196-211.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W. and Müthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online*, 7(3), 86-102.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Black, J.S. ve Gregersen, H. (2013). *It starts with one: Changing individuals changes organizations* (Second Edition). America: Pearson Education.
- Bolman, L.G. and Deal, T.E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (Forth Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bray, L. (2007). *The relationship between the organizational culture of a school and the academic achievement of English language learners* (Unreleased doctoral dissertations). San Francisco: The University of San Francisco.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K.S. and Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Jossey-Bass.
- Can, H. (1997) *Organizasyon ve yönetim* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenker, B. ve Macaroğlu Akgül, E. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 6-14.

- Colley, K. (1999). *Coming to know a school culture* (Doctoral dissertation). State University Virginia Polytechnic Institute, Virginia.
- Collins, R. (2004). Rituals of solidarity and security in the wake of terrorist attack. *Sociological Theory*, 22(1), 53-87.
- Corley, K.G. (2004). Defined by our strategy or our culture? Hierarchical differences in perceptions of organizational identity and change. *Human Relations*, 57(9), 1145– 1177.
- Coşkun Uslu, A. (2010). *Öğretim elemanı algılarına göre örgüt kültürü: Ege Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 119-150.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-16.
- Çalık, T. ve Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 151-172.
- Çeçen, A. (1975). Hukukta norm ve adalet. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 32(1), 71-115.
- Çelik, G. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının örgütsel değişimle ilişkisi: İzmir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı: Bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(2), 135-145.
- Çelik, V. (2004). Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 81-93.
- Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63-77.

- De Vries, M.F.K. and Miller, D. (1986). Personality, culture, and organization. *Academy of Management Review*, 11(2), 266-279.
- Deal, T.E. ve Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Demirkol, A.Y. ve Savaş, A.C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259-272.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Fırat Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544.
- Devaraja, T.S. (2012). *An overview of organizational culture and organizational change*. University of Mysore Hassan, India.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınları.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 45-55.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi E Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü-örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 169-186.
- Erdem, F. ve Özen İşbaşı, J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1, 33-57.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Beta Basım.
- Eroğlu, E. ve Sarıkamış, Ç. (2008). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin örgüte bağlılık ve iş tatminine etkisi: Başarı Teknik Servis A. Ş'de bir uygulama. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 32, 53-66.
- Erol, F.İ. (2005). *Değişim dönemlerinde çalışanların tutum ve davranışlarının geliştirilmesi ve bunun örgüt kültürüne yansımaya yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Essawi, M. ve Tilchin, O. (2012). Structural approach to changing organizational cultural values. *International Journal of Business and Social Science*, 3(20), 173-179.

- Fullan, M.G. (1991). *What's worth fighting for in the principalship?* New York: Teachers College Press, Colombia University.
- Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework. *Organization Studies*, 7(2), 117-134.
- Gaziel, H.H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Gbadamosi, G. (2005). Ritualism, symbolism and magic in consultancy practice: An exploratory investigation. *Management Decision*, 43(9), 1129-1146.
- Gelişim Hachette Ansiklopedisi, İstanbul 1993, Cilt 7, s. 2407.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gizir, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yönetsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 374-397.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers And Teaching*, 8(3), 381-391.
- Gülova, A.A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Hizmet sektörü çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 3(3), 49-76.
- Gürsel, D. (2016). *Ortaokullarda örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin iş tatminine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: Kavramlar, süreçler ve uygulamalar* (10. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Güzel, G. ve Taş, A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt kültürüne ilişkin algıları. *Education Sciences*, 6(2), 1923-1937.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal Of Education*, 33(3), 329-352.
- Hargreaves, A. ve Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.

- Hatch, M.J. and Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989–1018.
- Helvacı, M.A. ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hinde, E.R. (2004). *School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change*. Arizona State University.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. and Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hofstede, G. and Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind, revised and expanded* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (1987). *Educational administration: Theory research and practice*. McGraw-Hill.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-434.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2004). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(7), 99-117.
- Jones, J., Aguirre, D. and Calderone, M. (2004). 10 Principles of change management: Tools and techniques to help companies transform quickly. *Strategy + Business*.
- Karaduman, P. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün algılanan liderlik tarzları üzerine etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, K. (2010). Ritüellerin toplumsal etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 227-236.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kılıç Sönmez, K. (2013). *Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkilerinin incelenmesi (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kilmann, R.H., Saxton, M. J. ve Serpa, R. (1986). Issues in understanding and changing culture. *California Management Review*, 28(2), 87-94.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Korkut, M. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin görüşleri: Çanakkale ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Kuen, T. K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 8, 86-105.
- Kulu, S. (2007). *İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulvinskienė, V.R. ve Šeimienė, E.S. (2009). Factors of organizational culture change. *Ekonomika*, 87, 27-43.

- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları: Denizli ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Latta, G. F. (2009). A process model of organizational change in cultural context (OC3 model): The impact of organizational culture on leading change. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 19-37.
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lunenburg, F.C. (2011). Understanding organizational culture: A key leadership asset. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(4), 1–12.
- Macneil, A. J., Prater, D.L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *Int. J. Leadership In Education*, 12(1), 73-84.
- McLeskey, J. ve Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Martin, J. ve Siehl, C. (1983). Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, 12(2), 52-64.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede, The Netherlands: University of Twente.
- Morgan, G. (2016). Organisational change: a solution-focused approach. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 133-144.
- Muratoğlu, V. ve Özmen, F. (2005). Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi stratejileri-yaş ve okul türü değişkenlerine göre eğitimci görüşleri: Tunceli ili örneği. <http://www.ab.org.tr/ab06/bildiri/85.pdf>. (Erişim tarihi: 21.03.2018).
- Ogbonna, E. and Wilkinson, B. (2003). The false promise of organizational culture change: A case study of middle managers in grocery retailing. *Journal of Management Studies*, 40(5), 1151-1178.
- Oğulluk, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Okay, A. (1999). *Kurum kimliği*. Ankara: Mediacat Yayınları.
- Oran, A. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında örgüt kültürünün, çalışanların örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

- Ozankaya, Ö. (1992). Ulusal toplumun ve ulusal kültürün kurucu öğeleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 3(10), 213-225.
- Önal, H. (2012). *İlköğretim kurumlarında örgüt kültürü ile bürokrasi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, D. (2015). *Eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesinde bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Z. ve Maral, S. (2015). İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği). *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 63-86.
- Pawlas, G.E. (1997). Vision and school culture. *NASSP Bulletin*, 81(587), 118-120.
- Peterson, K.D. ve Deal, T.E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Pettigrew, A. M. (2011). The awakening giant: Continuity and change in imperial chemical industries, NY: Routledge.
- Polat, E. (2003). *Örgütsel değişim ve örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürünün yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Rashid, Md. Z.A., Sambasivan, M., and Rahman, A.A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership and Organization Development Journal*, 25(2), 161-179.
- Reeves, D. (2006). Leading to Change/How Do You Change School Culture?. *Educational Leadership*, 64(4), 92-94.
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A. ve Coulter, M. (1998). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications* (Eighth Edition). America: Pearson Education.
- Ruppel, C.P. and Harrington, S.J. (2001). Sharing knowledge through intranets: A study of organizational culture and intranet implementation. *IEEE Transactions On Professional Communication*, 44(1), 37-52.

- Sargut, A.S. (2015). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim* (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Saylı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 193-210.
- Sathe, V. (1983). Implications of corporate culture: A manager's guide to action. *Organizational dynamics*, 12(2), 5-23.
- Schein, E.H. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 13-28.
- Schuyt, T.N. ve Schuijt, J.J. (1998). Rituals and rules: About magic in consultancy. *Journal of Organizational Change Management*, 11(5), 399-406.
- Seashore, K.R. (2009). Leadership and change in schools: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 129-140.
- Seçkin, Z., Demirel, Y. ve Özçınar, M.F. (2016). Örgütsel Değişim Sürecinin Algılanmasına Yönelik Betimsel Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-134.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Siegal, W., Church, A. H., Javitch, M., Waclawski, J., Burd, S., Bazigos, M., ... ve Warner Burke, W. (1996). Understanding the management of change: An overview of managers' perspectives and assumptions in the 1990s. *Journal of Organizational Change Management*, 9(6), 54-80.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Smith, P.A. ve Hoy, W.K. (2007). *Faculty Change Orientation Scale*. Unpublished Manuscript.
- Sopow, E. (2007). The impact of culture and climate on change: Distinguishing between culture and climate to change the organization. *Strategic HR Review*, 6(2), 20-23.
- Sökmen, A., Benk, O. ve Gayaker, S. (2017). Örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir kamu kurumunda araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 415-429.
- Stolp, S.W. (1994). Leadership for school culture. U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Sune, A. (2016). *Okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Süzer, E. (2010). *Genel Lise Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerinde örgüt kültürü (Balıkesir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (1994). Örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tamer, İ., İyigün, N.Ö. ve Sağlam, M. (2014). Örgüt kültürünün örgüte bağlılık üzerindeki etkisi: bir perakende işletmesi çalışanları üzerinde araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(8), 187-202.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-18.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim okulu öğretmenleri için kişisel ve mesleki değişime açıklık ölçeklerinin geliştirilmesi: Bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Terzi, A.R. (2003). Bilgi toplumunda eğitim ve okul. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 58-63.

- Terzi, A.R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442.
- Terzi, A.R. (2007a). Üniversite öğrencilerinin fakülte kültürüne yönelik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 98-108.
- Terzi, A.R. (2007b). Örgütsel yenileşme ve örgütsel kültür. *Çağdaş Eğitim*, 32(341), 27-31.
- Terzi, A.R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Terzi, A.R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 3-15.
- Terzi, A.R. (2014). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Terzi, A.R. (2016). *Örgüt kültürünü değiştirmek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Terzi, A.R. (2017). *Destek ve Görev Kültürü Ölçeği* (Yayımlanmamış ölçek).
- Terzi, A.R. ve Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 185-196.
- Todnem, R. (2007). Ready or not.... *Journal of Change Management*, 7(1), 3-11.
- Toytok, E.H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi: Düzce ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Trice, H.M. ve Beyer, J.M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy Of Management Review*, 9(4), 653-669.
- Tufan, Ö. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin kişilik özellikleri ile benimsedikleri örgüt kültürünün temel sayıltıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Unutkan, G.A. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uzoğlu, S. (2001). Kurumsal kimlik, kurumsal kültür ve kurumsal imaj. *Kurgu Dergisi*, 18, 337-353.
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: Focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of management Review*, 13(4), 534-545.
- Weiner, J.B. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4, 67-75.
- Wilkins, A.L. (1983). The culture audit: A tool for understanding organizations. *Organizational Dynamics*, 12(2), 24-38.
- Wilkins, A.L. and Dyer, W.G. (1988). Toward culturally sensitive theories of culture change. *Academy of Management Review*, 13(4), 522-533.
- Wilkins, A.L., Perry, L.T. ve Checketts, A.G. (1990). Please don't make me a hero: A re-examination of corporate heroes. *Human Resource Management*, 29(3), 327-341.
- Wright, R. (2005). Teacher burnout and toxic cultures in alternative school/prison settings. *Journal of Juvenile Court, Community, and Alternative School Administrators of California*, 18, 44-54.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaprak Kaya, Ö. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.
- Yılmaz, N. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul kültürü boyutları ile lise müdürlerinin çatışma yönetim davranış biçimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okullarını Örgüt Kültürü Açısından Algılamaları (Şırnak İli İdil İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki ölçek, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ danışmanlığında hazırlanacak yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Ölçek, destek ve görev kültürü ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Düşüncelerinizi size en uygun gelen seçeneği (X) ile işaretleyerek belirtiniz. Verdiğiniz cevaplardan elde edilecek bulgular bilimsel amaçlar için kullanılacak, herhangi bir kişi veya kuruma açık tutulmayacaktır. İki sayfadan oluşan ölçekteki önermeleri içtenlikle cevaplamanız araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.

Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nazmiye Tuba YULCU
Sınıf Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz: (lütfen yıl olarak yazınız)
3. Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz: (lütfen yıl olarak yazınız)
4. Branşınız: () Sınıf Öğretmeni
() Diğer (lütfen yazınız).....

BÖLÜM II. DESTEK VE GÖREV KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

S.N.	(1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Çoğunlukla (5) Her zaman	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.					
2.	Diğer okullardan daha “ iyi” olmak için çalışmak esastır.					
3.	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.					
4.	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.					
5.	Teknolojik gelişmeler takip edilir.					
6.	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.					
7.	İnsanlar birbirini sever.					
8.	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.					
9.	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.					
10.	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.					
11.	İnsanlara değer verilir.					
12.	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.					
13.	Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.					
14.	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.					

Arka sayfaya geçiniz.

BÖLÜM III. OKULLARIN DEĞİŞİME AÇIKLIĞI ÖLÇEĞİ						
S.N.	(1) Tamamen Katılmıyorum (2) Kısmen Katılmıyorum (3) Orta Düzeyde Katılıyorum (4) Çoğunlukla Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Bu okuldaki öğretmenler değişime açıktır.					
2.	Bu okuldaki öğretmenler yenilikçi fikirlere açıktır.					
3.	Bu okuldaki öğretmenler köklü değişimleri kolay benimserler.					
4.	Bu okuldaki öğretmenler yeni kuralları ve prosedürleri kolaylıkla benimserler.					
5.	Bu okulda öğretmenler yenilikleri memnuniyetle karşılar.					
6.	Bu okulda müdür yeni önerilere sıcak <u>bakmaz.</u>					
7.	Bu okulda müdür değişim konusunda oldukça yavaş davranır.					
8.	Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen açıktır.					
9.	Bu okulda müdür velilerden gelen değişim önerilerine <u>kapalıdır.</u>					
10.	Bu okulda müdür değişime yönelik girişimleri olumlu karşılar.					
11.	Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen <u>kapalıdır.</u>					
12.	Bu okulda, okul-aile birlikleri ya da veli toplantılarında ortaya çıkan öneriler okulda değişime yol açar.					
13.	Bu okulda öğretmenler, velilerin görüş ve önerilerine açıktır.					
14.	Okul paydaşlarının çoğu bu okuldan memnundur.					

Anket sona ermiştir. Teşekkür ederim.

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.10975032
Konu: Araştırma İzni

07.10.2016

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Nazmiye Tuba YULCU' na ait 04.10.2016 tarihli ve 10728268 sayılı dilekçe.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Nazmiye Tuba YULCU		
Danışmanı	Doç.Dr.Ali Rıza TERZİ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	İlkokul ve Ortaokullarda Örgüt Kültürü,Örgütsel Bağlılık ve Okulların Değişime Açıklığı İlişkisi:Balıkesir İli Bandırma,Gönen,Erdek İlçeleri Örneği		
Başvuru Tarihi	04.10.2016	Başvuru Sayısı	10728268
Çalışma Başlama Tarihi	10.10.2016		
Çalışma Bitiş Tarihi	20.01.2017		
Veri Toplama Araçları	Kişiler Bilgiler Formu,Okul Kültürü Ölçeği,Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği,Örgütsel Bağlılık Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Bandırma,Gönen ve Erdek İlçelerindeki Resmi İlkokul ve Ortaokullar		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Rabiye KAHRAMAN
Şube Müdürü

OLUR
07.10.2016
Şahan ÇÖKER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek 3. Tez Konusu Değişikliği

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/03/2017-E.12377

BD0884777112



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 20381301 -302.01.08-
Konu : Yüksek Lisans (Nazmiye Tuba
YULCU)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 13/03/2017 tarihli ve 49944601/302.01.08/10656 sayılı yazınız.

Enstitü Yönetim Kurulu'nun 21/03/2017 gün ve 2017/15 sayılı oturumunda; Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi ve Teftişi yüksek lisans programı öğrencisi Nazmiye Tuba YULCU'nun, Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ'nin, danışmanlığında hazırladığı "İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişime ve Yenileşmeye İlişkin Tutumları ile Örgütsel Muhalefet Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezin "Destek ve Görev Kültürü ile Örgütsel Değişim İlişkisi: Balıkesir İli Bandırma, Gönen ve Erdek İlçeleri İlkokulları Örneği" şeklinde değiştirilmesinin "Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 27. Maddesi uyarınca uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Yrd. Doç. Dr. Alper UZUN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir Ayrıntılı bilgi için irtibat: Ferhat Yıldırım
Tel: 2666121400-1402 Faks: 2666121307
E-Posta: sbe@balikesir.edu.tr Elektronik ağı: sbe.balikesir.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli/ Elektronik İmza ile imzalanmıştır.