

İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü

Yard. Doç. Dr. Ali Rıza Terzi

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi

İlköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. İlköğretim okullarında kültürel yapının belirlenebilmesi için nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamına Giresun İli merkezinde bulunan 8 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan 16 ilköğretim okulundan “basit rastlantısal örnekleme” yöntemiyle seçilen 8 ilköğretim okulu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme alınan okullarda 151 kadın, 153 erkek olmak üzere toplam 304 öğretmen çalışmaktadır. Örneklemin evreni temsil oranı, öğretmen sayısı itibarıyla %58.4, ilköğretim okulu sayısı itibarıyla %50’dir.

Araştırmada kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekanslardan faydalanılmış, ilişki çözümlenmelerinde bağımsız t-testi, pearson momentler korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında en başat kültürel boyut görev kültürü çıkmıştır. Görev kültürünü sırasıyla başarı, bürokratik kültür ve destek kültürü takip etmektedir. Bayanlar çalıştıkları örgütleri daha bürokratik bulmaktadır. Dört kültürel boyut arasında bürokratik kültür hariç olumlu ilişki vardır. Araştırma bulguları, ilköğretim okullarında “iş”in “birey”den önce geldiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları, daha önce Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Anahtar sözcükler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Kurum Kültürü

Kültür, anlam örüntülerinin tarihsel olarak aktarımı şeklinde tanımlanabilir. Bu anlam örüntüleri, hem açık hem de kapalı olarak öyle olduğu varsayılan inançlarla ifade edilir. Okul kültürü terimi, sıklıkla iklim kavramıyla eşanlamı bir şekilde kullanıldığından eğitim bilimleri sahası okul kültürünün açık ve tutarlı bir tanımından yoksundur.

Belirli bir okuldan bahsedildiğinde genellikle yapısı ve programından bahsedilir. Fakat okulun ayırıcı karakteri onun yazılı olmayan norm çevresi beklentilerinden oluşan kültürüdür. Tüm okulların güçlü ve zayıf, işlevsel veya işlevsiz kültürleri vardır. Başarılı okulların mükemmel bir vizyona güçlü ve işlevsel kültürlere sahip oldukları gözlenmektedir (Ramsey, 1992; Cunningham ve Gresso, 1993).

Okullar ve sınıfların karmaşık kültürel yapılar olduğu düşüncesinden hareketle, Florio-Ruane (1989), okul kültürünü eğitim çerçevesinde bir şifreleme sistemi olarak varsaymak gerektiğini ileri sürmektedir. Peterson ve Deal (2002), okul kültürünün okulun tarihi akışı ile biçimlenen derin değerler, inançlar örüntüsü ve gelenekleri içerdiğini; Heckman (1993) ise, okul kültürünün öğrenciler, öğretmenler ve idarecilerin yaygın bir şekilde sahip olduğu inançlarda yattığını ifade etmektedir.

Okulu kültürü öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler. Ayrıca, okul kültürü okuldaki problemlerin nasıl çözüleceğini yeni fikirlerin uygulama yollarını ve işgörenlerin işlerinde nasıl çalışacağını da etkilemektedir (Rosenholtz, 1991:42-44). Bu etkilenme, karşılıklı oluşur ve sosyal bir ünite olarak okul kültürü öğrenci ve diğer üyelerinin demografik oluşumlarından açıkça etkilenir (Cooney,1995; Weiner,2000).

Okul kültürü öğretmenlerin iş tutumları ile de ilgilidir. Etkili ve etkisiz örgütsel kültürlerin çerçevesini çizen bir araştırmada Cheng (1993), güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiğini bulmuştur. Okul, olumlu bir kültüre sahipse, o okulda öğrenci ve işgören öğrenmesi artar. Diğer taraftan olumsuz bir kültüre sahip bir okulda, profesyonel öğrenme bir değer olarak oluşmadığı gibi değişime karşı direnme de oluşur (Fullan, 2001). Bu bağlamda okul kültürü değişimi hızlandırıcı bir araç olarak iş görebileceği gibi değişim karşıtı ve değişime engel bir rol de oynayabilir. Çünkü değişim sadece yapıda değil değer ve ilişkilerde de değişmeyi gerektirir (Şişman, 2002; Çelik, 1997). Okul kültürünün değişim üzerindeki etkilerine ilişkin olarak Stolp ve Smith (1997), okuldaki kültürel unsurların öğretmenlerin değişime bağlılıklarını etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir.

Jaskyte (2003) kamu yararına çalışan örgütlerde örgütsel yenileşme ve örgütsel kültür arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, örgütsel yeniliğin değerler ve örgütsel durağanlıkla ters orantılı olduğu sonucuna varmış bu sonuca dayalı olarak örgütsel yenileşmeyle kültür arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, kültürel uzlaşma ve örgütsel değerlerin yenileşme üzerinde birleşik bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Kural yönelimlilik, işbirliği içinde çalışma, düşük yoğunluklu çatışma, durağanlık gibi konularda kültürel uzlaşma ne kadar yüksekse yenileşmenin o kadar düşük olabileceği anılan araştırmanın en çarpıcı bulguları olarak ifade edilebilir. Jaskyte, araştırmasında yenilikçi örgütlerin fırsatlardan yararlanmak, hızlı davranmak ve risk alma gibi değerlere sahip olmaları gereği üzerinde durmaktadır.

Thacker ve McInerney (1992), ilkokul öğrencilerinin test puanlarını geliştirmeye yönelik bir projede öğrenci başarısında okul kültürünün etkilerini incelemiştir. Projede, test sonuçlarına dayalı hedefler, hedeflere uygun müfredat gelişimi konusuna odaklanılmış, çalışma sonucunda başarısız öğrenci sayısının %10'a kadar inmiş olduğu gözlenmiştir.

Yöneticiler ve diğer okul liderleri okul kültürünü biçimlendirebilir. Bu üç aşamalı bir süreçtir: İlkönce, kültürün tarihi sürecini, günlük norm ve değerleri analiz edecek kadar anlarlar. İkinci aşamada, okulun esas amaç ve misyonunu destekleyen kültürel elementleri belirlerler ve son aşamada kültürün olumsuz görüntülerini dönüştürmeye çalışarak olumlu taraflarını kuvvetlendirerek kültürü şekillendirirler (Peterson ve Deal, 2002).

Okul kültürü okulun başarısı üzerinde de etkilidir. Bir okulda başarı için her şeyden önce, akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan ve işbirlikçi ilişkilerin oluşmasını ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 1993:13-14).

Okul kültürü bürokratik kültürden işbirlikçi kültüre kadar değişen bir yapı üzerine yerleştirilmiş olarak düşünülebilir. Bu araştırmada aşağıda belirtilen kültürel sınıflama esas alınmıştır:

1. Destek Kültürü: Pheysey'in (1993) destek; Kilian (1999), Saphier ve King'in (1985) işbirlikçi (collegial) olarak tanımlamış olduğu bu tür kültürler, insan ilişkileri ve güvene dayalıdır. Örgüt üyeleri arasında karşılıklı ilişki ve bağlılık söz konusudur. Ayrıca, örgüt üyeleri arasında güven ve itimat, somut destek, başarı için yüksek beklentiler, dürüst ve açık iletişim, sorunları gidermede bilgi ağlarını geliştirmek ve önemli olan şeyleri korumak esastır.

2. Bürokratik Kültür: Vries ve Miller (1996), Kilian (1999), Kono'nun (1992) tanımlamış olduğu bu tür kültürlere sahip örgütlerde, rasyonel ve yasal yapılanmalar söz konusudur. Kişisel ilişkilerden arındırılmış olan bu tip kültürler yöneticilerin uygulamalar üzerindeki kontrol arzularıyla yayılmaktadır. Ayrıntılı tanımlamalar yönetimin örgütü kontrol amacıyla kullanılır. Kurallar ve standartlar artış gösterir. Standartları ve kuralları takip etmeye yönelik güçlü bir vurgu vardır.
3. Başarı Kültürü: Pheysey (1993), Cooke ve Szumal'ın (1993) tanımlamış olduğu bu tip örgütsel kültürlerde, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön planda tutulur. Bireysel sorumluluğa önem verilir. Problemler uygun bir biçimde çözümlenir. İşini başarı ile yapan üyeleri destekleyen örgütleri anlatır.
4. Görev Kültürü: Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) tanımladığı görev kültüründe ilgi noktası, örgütsel amaçlar olup bu tip kültüre sahip örgütler iş merkezli örgütler olarak nitelendirilmektedir. Örgütte hemen her şey amaçlara yöneliktir ve bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır.

Bu araştırmada ilköğretim okullarına kültürel açıdan yaklaşarak bu okullarda var olan kültürel yapının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarındaki kültürel boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. İlköğretim okullarındaki kültürel boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarındaki kültürel boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okullarındaki kültürel boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Giresun İli merkezinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Giresun Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan

bilgilere göre 2003-2004 eğitim öğretim yılında İl Merkezinde 16 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda, 306 Erkek, 214 kadın olmak üzere toplam 520 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmiş, “basit rastlantısal örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Basit rastlantısal örnekleme evrenin karakteristikleri ve bunların dağılımı hakkında bir ön bilgi gerektirmez. Bu nedenle de evrenin tümünün listesinin bulunduğu durumlarda uygulanabilecek kestirme bir yoldur. Bu örnekleme yönteminde evrendeki her bir birey veya objenin yerine başka bir birey veya obje konulmadan örnekleme işleminin tamamlanması esastır (Balci, 2001; Arseven, 1994).

Doğurucu bir örneklemin temsil yeteneği yanında, aynı zamanda yeterli ve güven verecek bir büyüklükte olması gerekir. Dolayısıyla bir örneğin yeterli olabilmesi, uygun büyüklükte olmasıyla sağlanır (Sencer ve Sencer 1978). Farklı büyüklükteki evrenler için örneklem büyüklükleri de farklı olacaktır. %95 kesinlik düzeyi ve %5 yanılğı payıyla 500 kişilik bir evrenden alınacak örneklem miktarı 217 olarak belirtilmiştir (Balci, 2001). Bu araştırmada evrenden alınan örneklem sayısı, hem okullar itibariyle hem de öğretmen sayısı itibariyle yeterli düzeydedir.

Araştırmada örnekleme 8 ilköğretim okulu dahil edilmiştir. Örnekleme alınan okullarda 151 kadın, 153 erkek olmak üzere toplam 304 öğretmen çalışmaktadır. Örneklemin evreni temsil oranı öğretmen sayısı itibariyle %58.4, ilköğretim okulu sayısı itibariyle %50’dir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ilköğretim okullarındaki kültürel boyutları tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır.

Okul Kültürü Ölçeği’nin (OKÖ) geliştirilmesinden önce örgüt ve okul kültürü ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranarak yer alan okul ve örgüt kültürü boyutlarının özellikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, bu konuda yurt içinde yapılan araştırmalar incelenmiştir. Kültürel boyutların özelliklerini kesin sınırlarla ayırmak mümkün olmadığından hazırlanan ölçekte okul kültürü boyutlarına ilişkin özelliklerden en başat olanları esas alınmıştır. Belirlenen bu özelliklerden 113 soruluk ham bir form elde edilmiştir. Daha sonra ölçekte yer alan maddelerden aynı gruba girebilenler ayrılmış tekrar durumda olanlar çıkartılmış ve ölçek formu 55 soruya düşürülmüştür.

Elde kalan sorulardan oluşan form Örgüt Kültürü konusunda uzman bir, eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesine incelettilererek alınan görüşler doğrultusunda sorular 34'e düşürülmüştür. Düzeltmeleri yapılan veri toplama aracı Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir uzmanla tekrar gözden geçirilmiş ana temaya sadık kalınarak Türkçe ifade uygunluğu sağlanmıştır.

Ayrıca, veri toplama aracında anlaşılmayan soru olup olmadığının tespiti için araştırma evreninden 10 öğretmene ölçek uygulanarak anlaşılmayan soruların belirlenmesi istenmiş en fazla açık olmadığı ifade edilen 3 soru çıkartılarak soru sayısı 31'e düşürülmüştür.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan OKÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Güvenirlik için iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırma bulguları için aynı örneklem kullanılmıştır.

Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az .40'luk bir faktör yüküne sahip olması ve birden fazla faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az .10 değerinden fazla olması ilkesi benimsenmiştir. Ayrıca Varimax dik döndürme tekniği ile .40'un üzerinde faktör yüküne sahip maddelerden oluşan dört boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Analiz sonucunda faktörlere eşit dağılan iki madde ölçekten çıkartılmıştır. OKÖ'da 29 soru kalmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak bulunmuştur. Gerek KMO gerekse Bartlett değerleri OKÖ'nin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktör yük değerleri Çizelge-1'de verilmiştir.

OKÖ'ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.965'dir. Açıklanan toplam varyans oranının %30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk,2002).

OKÖ'de yer alan faktörlerden birinci faktör Destek , ikinci faktör Başarı, üçüncü faktör Bürokratik, dördüncü faktör Görev boyutlarını ifade etmektedir. OKA, 1- 2 -3- 4- 5 - biçiminde artan bir surette puanlanmış beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir.

TABLO 1

Okul Kültürü Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Birinci Faktör		İkinci Faktör		Üçüncü Faktör		Dördüncü Faktör	
S.7	.736	S.9	.482	S.8	.547	S.1	.656
S.10	.713	S.17	.656	S.12	.500	S.2	.672
S.11	.714	S.21	.719	S.13	.715	S.3	.613
S.16	.734	S.22	.708	S.14	.508	S.4	.627
S.18	.603	S.25	.655	S.15	.532	S.5	.563
S.24	.680	S.28	.553	S.19	.736	S.6	.634
S.26	.552			S.20	.683		
S.27	.501			S.23	.443		
				S.29	.459		

OKÖ'nön güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. OKÖ'nin birinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88 , ikinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82 , üçüncü alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .76, dördüncü alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .74'tür. Ölçeğin bütün olarak Cronbach alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alındıktan sonra veri toplama aracı araştırmacı tarafından okul müdürlüklerine teslim edilmiş, tekrar okul müdürlüklerinden geri alınarak Şubat-2004 tarihinde araştırmanın veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'den örnekleme alınan okullarda dağıtılan 310 adedinden 245 adedi geri alınablmıştır. Ölçeğin uygulanmasında geri dönüş oranı %79.03'tür. Kurallara uygun olarak doldurulmayan 3 adet; öğretmenlerden buldukları okullarda bir yıldan az çalışanlar tarafından doldurulan 5 adet veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmış, verilerin çözümülenmesi 237 öğretmen görüşü çerçevesinde yapılmıştır.

Verilerin çözümülenmesinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel tekniklerden faydalanılmıştır. Değişkenler arasında ikili karşılaştırmalarda bağımsız t-testi yapılmıştır. Kültürel boyutlar arasında ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Formülü ile test edilmiştir.Bu

paralelde Bonferroni metodundan faydalanılmıştır. Karşılaştırma yapılan verilerin tümü .05 anlamlılık düzeyinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın amaçlarından olan İlköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular TABLO 2’de verilmiştir.

TABLO 2

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullarda Varolan Kültürel Yapı

BOYUTLAR	Frekans	Yüzde
Destek Kültürü	36	15.1
Başarı Kültürü	49	20.7
Bürokratik Kültür	39	16.5
Görev Kültürü	113	47.7
Toplam	237	100

TABLO 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında birinci sırada %47.7 lik yüzdelerle Görev yönelimli bir kültürün başat olduğu görülmektedir. Görev Kültürünü sırasıyla %20.7 ile Başarı kültürü ve devamında birbirine çok yakın olarak %16.5 lik yüzdelerle bürokratik kültür ve 15.1 lik yüzdelerle destek kültürü izlemektedir.

İlköğretim okullarında var olan kültürel yapının algılanmasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t-testi ile sınılanmış elde edilen bulgulardan bürokratik kültüre ait sonuçlar TABLO 3’de verilmiştir.

TABLO 3

Bürokratik Yönelimli Kültürel Yapının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	t	p
K	113	3.2291	2.394	.017
E	124	2.9091		

Bürokratik kültürü gösteren TABLO 3'e bakıldığında cinsiyetler arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir. Aritmetik ortalamalar çerçevesinde değerlendirildiğinde bayan öğretmenler çalıştıkları okullarda daha bürokratik özellikler taşıyan bir kültürel yapının bulunduğu şeklinde bir kanaat sahibi oldukları söylenebilir. Görev kültürü boyutuyla ilgili olarak cinsiyetler arasındaki farklılık için yapılan t-testi sonuçları TABLO 4'te verilmiştir.

TABLO 4

Görev Yönelimli Kültürel Yapının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	t	p
K	113	3.8968	1.900	.059
E	124	3.7218		

Görev yönelimli kültürü gösteren TABLO 4'e bakıldığında cinsiyetler arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmasa bile buna çok yakın bir farklılığın olduğu gözlenmektedir. İlköğretim okullarındaki kültürel yapının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t- testi sonuçları destek kültürü ve başarı kültürü açılarından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

İlköğretim okullarında var olan kültürel yapıların algılanmasında kıdemler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t- testi ile sınınamış elde edilen bulgular TABLO 5'te verilmiştir.

TABLO 5

Görev Yönelimli Kültürel Yapının Kıdemlere Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Kıdem	N	Ortalama	t	p
1-10 yıl	188	3.7385	2.870	.004
10+	49	4.0612		

Kıdemler arasında örgütsel kültür boyutlarını algılamada bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan t- testleri sonucunda destek, başarı ve bürokratik kültür boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. TABLO 5'e

bakıldığında kademeler arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlığın olduğu gözlenmektedir.

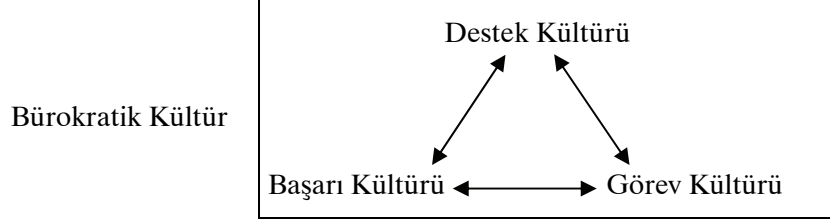
İlköğretim okullarındaki kültürel yapının boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Konu ile ilgili olarak dört kültürel boyut puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan altı korelasyon arasında birinci tip hatayı kontrol etmek için Bonferroni metodu kullanılmış, kültürel boyutlar arasında anlamlı bir ilişki için gereken minimum p değeri $.0083$ ($.05/6 = .008$) olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan korelasyon sonuçlarına göre altı korelasyondan üçü anlamlıdır ve bu korelasyon katsayıları en az $.31$ 'dir. Elde edilen sonuçlar TABLO 6'da verilmiştir.

TABLO 6
Kültürel Boyut arasındaki Korelasyonlar

Kültürel Boyutlar	Destek	Başarı	Bürokratik
Başarı	.67*		
Bürokratik	-.14	.11	
Görev	.37*	.31*	.17

* $p < .05$

TABLO 6'da görüleceği üzere destek, başarı ve görev arasında anlamlı korelasyonlar görülmektedir. Destek ve başarı arasında yüksek ve olumlu; destek-görev ve başarı-görev arasında ise orta derecede ve olumlu korelasyon bulunmuştur. Öte yandan, bürokratik kültürel boyut diğer boyutlarla düşük korelasyon vermekte ve hiç biriyle anlamlı ilişki göstermemektedir. Genel olarak sonuçlar göstermektedir ki destek, başarı ve görev kültürel boyutları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Ancak, bürokratik kültürle diğerleri arasında bir ilişkiden söz edilemez. Bu durum şekil- 1'de belirtilmektedir.



ŞEKİL 1. Kültürel boyutlar arasındaki ilişkiler

Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ilköğretim okullarında görev yönelimli bir okul kültürünün varlığından söz edilebilir. İlköğretim okullarında var olan kültürel yapının araştırma bulgularında ifade edildiği şekliyle ortaya çıkması manidardır. Çünkü yöneticilerin göreve yönelik olmaları aynı zamanda güç eğilimlerini de ifade etmektedir şeklinde okunabilir. Konu ile ilgili olarak Balcı(1998)'nin liselerde yapmış olduğu araştırmasında lise yöneticilerinin yüksek düzeyde göreve yönelik davranış gösterdiklerini; Özcan(1996)'nın da liselerde yapmış olduğu araştırmasında lise yöneticilerinin yetkeci yönetim biçimlerine sahip olduklarını belirledikleri araştırma sonuçları bu değerlendirmemizi haklı çıkarmaktadır. Güç eğilimi göreve yönelik olma sonucunu doğurmaktadır denilebilir. Nitekim Hofstede (1980) araştırma sonuçlarına göre Türk toplumu yüksek düzeyde güç mesafesinin olduğu toplumlar arasındadır. Ayrıca, İpek (1999) ve Terzi'nin (1999) yapmış oldukları araştırmalarda devlet liselerinde en başat kültürel yönelim güç kültürü çıkmıştır. Güç kültürü bu araştırmada kullanılan görev kültürü boyutuyla çok fazla olmasa da benzeşik özellikler göstermektedir.

Görev yönelimli bir kültürün birinci sırada yer aldığı bir örgütsel yapı içerisinde özellikle başarı yöneliminin ikinci sırada yer alması doğal karşılanmalıdır. Çünkü bu tür bir bulgu amaca yöneltilen bireylerden ister istemez başarı da beklenecektir sonucunu düşündürmektedir.

Başarıya yönelimli olma hem örgütsel hem de işgören açısından değerlendirilmelidir. Görev yönelimlilik işgörenlerde otomatik olarak örgüt içerisinde yaptığı işin üstesinden gelebilme güdüsünü harekete geçirmeye yol açacağından bireysel bir özellik taşıdığı; ve de örgütsel beklentilerin başarı yönünde oluşması bağlamında örgütsel bir özellik taşıdığı ifade edilebilir. Örgütsel ve bireysel olarak görev ve başarıya yönelimli oluşun

arkaplanında var olan temel endişenin okul çevresinin hızlı değişiminin okul üzerindeki etkileri de göz ardı edilmemelidir.

Araştırma bulgularında bürokratik kültürün amaç yöneliminin arkasına düşmüş olması ilköğretim okullarında yönetici davranışlarındaki değişimlerden kaynaklanmakta olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya dayalı olarak eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okullarda özellikle öğretmenler açısından daha az bürokratik bir işleyişin var olduğu söylenebilir. Bürokratik kültürün araştırmada üçüncü kültürel boyut olarak ortaya çıkması ümit vericidir. Çünkü ilköğretim okulları yapıları gereği değere dayalı örgütler olmak durumundadır. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik baskıcı ve kuralcı bir yönetim izlemedikleri sonucuna varılabilir. Görevin etkili bir şekilde başarılabilmesi bürokratik yapılanmanın olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi ile başarılabileninden hareketle bu tür bir sonucun görev ve başarı kültürel boyutlarından daha sonraya düştüğü söylenebilir.

Araştırma bulgularında kültürel boyutlardan destek kültürü son sırada yer almıştır. Bu bulgu İpek (1999)'in özel ve devlet liselerde yapmış olduğu araştırmasının bulgularını desteklemektedir. Terzi (1999)'nin yapmış olduğu araştırmada devlet liselerinde yakın ilişki kültürü (destek) nün en son sıralarda yer almış olduğunu ortaya koyduğu araştırma sonuçları da araştırmanın bu bulgularını destekler mahiyettedir. Görüldüğü üzere okullarda en düşük seviyede destek kültürünün yer almış olması görev ve başarı uğruna (ki bu iki kültürel yapılanma mevcut kültürel yapının %65'ini açıklamaktadır) bireyin feda edilebileceği şeklinde okunabilir.

Cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından bayan öğretmenler çalıştıkları okullarda daha yoğun bir görev yöneliminin bulunduğu düşünülmektedir. Aynı durum bürokratik kültürel yapı açısından da geçerlidir. Bu durumda bayan öğretmenler çalıştıkları okulları daha görev yoğun ve bürokrasi yoğun olarak görmektedirler. Destek kültürünün en son sırada yer alan bir kültürel boyut olması bu sonucu doğurmaktadır denilebilir. Nitekim kültürel alt boyutlar arasında yapılan ilişki analizinde de destek-bürokrasi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkması da bu yargıyı doğrular gözükmektedir. Ayrıca Türk toplumunun kadına yüklediği sorumlulukları yerine getirirken kadınların okul bürokrasisinden daha çok etkilendiklerinden dolayı bu tür bir kanaate sahip oldukları bu paralelde zikredilebilir. Kıdem açısından on yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler çalıştıkları okulları daha çok görev yönelimli olduğunu düşünülmektedir. Bu algılama kişisel beklentiler kaynaklı olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Sistemin işgörenlerini daha destekleyici ve daha başarıyı kendiliğinden isteyici örgütsel ortamlar yaratılmasını kolaylaştıracak örgütsel yapılanmaların gereği bu çerçevede düşünülmelidir. Her ne kadar ilköğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesi bir üst öğrenimin temellerini oluştursa da örgütlerin kendi amaçları kadar bireyin amaçlarını gerçekleştirmeleri de gerektiği, okulların etki alanının daha geniş tutulması gereği unutulmamalıdır.

Okul yöneticilerine örgütsel kültürün eğitim ve öğretimdeki öneminin yanında okul amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde değiştirilebilecek ve yönetilebilecek bir özellik olduğunu kavrayacak yeterliliklerin kazandırılması gereği düşünülmelidir.

Ali Rıza Terzi

Organizational Culture in Primary Schools

Ali Rıza Terzi, Asst. Prof.

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi

The purpose of this study is to examine the cultural structures of primary schools. Subjects of this study were 237 teachers of eight primary schools randomly selected in Giresun province of Turkey. Data were collected via a questionnaire developed by researcher. Data were tabulated by using frequencies and percentages and analyzed by using the independent sample t-test and Pearson moments correlation coefficient. Findings indicated that dominant cultural dimension in primary schools is the task culture. Task culture is followed respectively by success culture, bureaucratic culture, and supportive culture. Female teachers seemed to perceive their schools as more bureaucratic compared to perception of their male colleagues. Examination of the relationship between cultural dimensions indicated positive relationship among four cultural dimensions with the exception of bureaucratic culture.

Keywords: *organizational culture, corporate culture, school culture.*

Summary

Culture represents a historically transmitted pattern of meaning. Those patterns of meaning are expressed both explicitly through symbols and implicitly in our taken-for granted beliefs. Rhetoric in educational organizations lacks a clear and consistent definition and meaning of school culture. The term of school culture has been used synonymously with a variety of concepts, including “climate” ethos and saga.

School culture can be defined as the historically transmitted patterns of meaning that include the norms, values, beliefs, ceremonies, rituals, traditions, and myths, may be in varying degrees, by members of school community. School culture is about commonly held beliefs of teachers, student, and principals. Definitions and understandings of school culture, implicit or explicit and depending on its nature, may be either conducive or detrimental to the business of creating an efficient learning environment. It is important to consider culture as an enigmatic system in the context of schooling because that schools and classrooms are complex cultural setting.

School culture can also affect how problems are being solved, the ways new ideas are implemented, and how people will work together. School culture also correlates with teachers’ attitudes towards their work. Positive school culture breeds positive attitudes toward work. Negative school cultures—or school cultures where teachers feel unable to adapt—lead many teachers to leave the organization or continue to work without any ambition and dedication for education and training of children.

Principals and other school leaders play key roles in developing a positive school culture through three key processes. First they read the culture, understanding the culture’s historical source as well as analyzing current norms and values. Second, they assess the culture, determining which elements of culture support the school’s core purposes and mission, and which hinder achieving valued ends. Finally, they actively shape the culture by reinforcing positive aspects and working to transform negative aspects of the culture.

This study examines cultural structure in primary schools and whether this structure varies according to demographic characteristics.

Method

Subjects of this study were 237 teachers of eight primary schools randomly selected in Giresun province of Turkey. Data were collected via a questionnaire developed by researcher. Data were tabulated by using frequencies and percentages and analyzed by using the independent sample t-test and Pearson moments correlation coefficient.

Factor analysis was used for examine the cultural dimensions of the instrument. Factor analysis revealed four sub-dimensions of culture; support-oriented, bureaucratic, task-oriented and success-oriented. Reliability of the instrument was assessed by using Cronbach Alpha ($\alpha=.84$).

Results and Discussion

The participants perceived their schools' culture, in descending order, task-oriented, success-oriented, bureaucratic and support-oriented. Female teachers seemed to perceive their schools as more bureaucratic compared to perception of their male colleagues. Examination of the relationship between cultural dimensions indicated positive relationship among four cultural dimensions with the exception of bureaucratic culture.

According to the results of the study, it can be stated that the dominant culture in primary schools is task-oriented. Having support-oriented culture perceived as the least dominant dimension and task-oriented culture as the most dominant suggests that individuals considerations are less valued compared considerations related to tasks. The fact that the bureaucratic culture ranked in the third can be interpreted as promising since primary schools, by nature, should be organizations based on value.

Kaynakça

- Arseven, Ali D. (1994). Alan araştırma yöntemi. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Balcı, A. (1993). Etkili okul. Kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (1998). "Okul yöneticilerinin liderlik stilleri" Türkiye'de eğitim yönetimi. (Ed. H. Taymaz & M. Hesapçioğlu) İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. (3. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cheng Y.C. (1993). "Profiles of organizational culture and effective schools." *School Effectiveness and School Improvement*, 4/2 85-110
- Cooke, R.& Szumal, J.L (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations. *Psychological Reports*. 72, 1299-1330.
- Cooney, M.H. (1995). Readiness for school or school culture? *Childhood Education*,71, 164-166.
- Cunningham,W.G., & D.V. Gresso. (1993). Cultural leadership for a new generation of american school. *Educational Plannig*, 9/4, 23-31
- Çelik, V.(1997). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Florio-Ruane, S. (1989). Social organizations of classes and schools. In M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Pres for Beginnig Teacher* (pp.163-172). New York: Pergamon Pres.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Handy, C.B. (1981). *Understanding organization* (second edition). Aylesbury: Hazell Watson Ltd.
- Harrison, R.(1972). "Understanding your organization's character." *Harvard Business Review*. May-June,119-128
- Heckman, P.E.(1993) *School restructuring in practice. Reckoning with the culture of school*. *International Journal of Educational Reform*,2/3 263-271.
- Hofstede, Geert. (1980). *Culture's Consequences*. California: Sage Publication.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jastke, K. (2003) *Organizational culture and innovation in nonprofit human service organization*. <http://management.conference.com> (15.04.2003)
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginnig teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169
- Kilian, C. (1999).The two sides of the school culture coin. *TECHNOS Quarterly*, 8/3. <http://www.technos.net/journal/volume8/3kilian.htm> (07.02.2004).
- Kono, T. (1992). Corporate culture and long-range plannig . In T.Kono (Ed.). *Strategic Management in Japanese Companies*.(pp. 55-65). Oxford:Pergamon Pres.

Ali Rıza Terzi

- Özcan,H.(1996) Liselerde uygulanan yönetim biçimleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Peterson, K.D., & Deal, T.E (2002). Shaping school culture fieldbook. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pheysey D.C. (1993). Organizational cultures: Types and transformations. London: Routledge.
- Ramsey, R.D. (1992). Secondary principal's survival guide. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Rosenholtz, S.J. (1991). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Teachers College Pres
- Saphier J. & King M.(1985) "Good seeds grow in strong cultures." Educational Leadership, March, 67-74
- Sencer M.&Y. Sencer. (1978). Toplumsal araştırmalarda yöntembilim. Ankara: TODİE yayınları.
- Şişman, M. (2002). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem A yayınları
- Stolp S.&Smith, S.C.(1997) "Cultural leadership." In C.H.Smith& P.K.Piele (Ed.)(pp.157-178) School Leadership: Handbook for Excellence. (Third edition) USA.Universitiy of Oregon.
- Thacker, J.L., & McInerney W.D. (1992). "Changing academic culture to improve student achievement in the elementary schools". Ers Spectrum,10/ 4, 18-23
- Terzi, A.R. (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü, yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weiner, L. (2000). "Research in the 90's: Implications for urban teacher preparation." Review of Educational Research, 70, 369-406.
- Vries K.M. & Miller, D. (1996). "Personality, culture and organization." Academy of Management Review, 11/2: 266-279.

İletişim/Address:

Ali Rıza Terzi
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü BALIKESİR
E-posta: terzioglu53@hotmail.com

EK-1

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,
Elinizdeki ölçek çalıştığımız okuldaki örgüt kültürünü araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin çalıştığımız okulu ne ölçüde tanımladığını 1 ile 5 arasındaki rakamlardan birini daire içine alarak belirtiniz. **1-Hiçbir zaman 2-Nadiren 3-Bazen 4-Çoğunlukla 5-Her zaman**

Cinsiyetiniz: () Bayan () Bay

Şu anda bulunduğunuz okulda kaç yıldır çalışmaktasınız (.....)

Bu okulda,

1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5