

Araştırma Makalesi ♦ Research Article

Temel Eğitim ve İmam Hatip Okullarında Algılanan Örgüt Kültürü

Perceived Organizational Culture in Basic Education and Imam Hatip Schools

Mehmet Sıraç DADAK¹ Cuma IŞIK² Osman BATAN³ Özcan VERGİLİ⁴
Melek ÖZOĞUL⁵

¹MEB, siracdadak@gmail.com, ORCID: 0009-0007-1120-8236

²MEB, zamangeciyo72@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-9884-8949

³MEB, osman_7282@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-6100-1804

⁴MEB, vergiliozcan@gmail.com, ORCID: 0009-0008-3420-4382

⁵MEB, mlkozogul@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8656-4908

MAKALE BİLGİSİ

Anahtar Kelimeler:

Okul Kültürü
Örgüt Kültürü
Temel Eğitim
İmam Hatip Okulu
Öğretmen

ÖZ

Bu araştırma, Temel Eğitim ve İmam Hatip okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemeyi ve bu algıların tanımlayıcı özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Batman il merkezinde görev yapan 226 öğretmen gönüllü katılım sağlamışlardır. Genel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapmanın yanında tanımlayıcı özelliklere göre farklılaşma durumunun incelenmesinde t-testi ve Tek Yönlü Anova testinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin "destek kültürü" ve "başarı kültürü" ortalamalarının yüksek, "bürokratik kültür" ortalamasının orta ve "görev kültürü" ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Demografik özelliklere göre yapılan analizlerde, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem kültür boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak, cinsiyet ve okulda çalışma süresi açısından kültür boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ARTICLE INFO

Keywords:

School Culture
Organizational Culture
Basic Training
Imam Hatip Schools
Teacher

ABSTRACT

This study aims to determine the school culture perceptions of teachers working in Basic Education and Imam Hatip schools and to examine how these perceptions change according to descriptive characteristics. In the 2022-2023 academic year, 226 teachers working in Batman city center participated voluntarily in the study. In the research designed in the general survey model, data were collected by questionnaire method. The data obtained were analyzed with the statistical package program. In addition to number, percentage, mean, standard deviation as descriptive statistical methods in the evaluation of the data, t-test and One-Way Anova test were used to examine the differentiation according to descriptive characteristics. According to the results obtained, it was seen that teachers' averages of "support culture" and "achievement culture" were high, the average of "bureaucratic culture" was medium and the average of "task culture" was high. In the analyses conducted according to demographic characteristics, it was found that age, educational status and professional seniority had a significant effect on culture dimensions. However, no significant difference was found between the culture dimensions in terms of gender and length of service in the school.

1 GİRİŞ

Küreselleşen dünyada örgüt kültürü, bir örgütün rekabet avantajı elde etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örgüt kültürü, örgütsel amaçların, tutum ve davranışların oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Yöneticiler tarafından kullanılan yöntemlerin uygulanmasını zorlaştıran veya kolaylaştıran bir araçtır. Örgüt kültürü, yalnızca örgütün çevrede tanınmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda örgütün değerlerini ve çevredeki diğer örgütler ve kişilerle olan bağlarının biçimini ve düzeyini de yansıtır. Bu özelliği ile örgüt kültürü, örgütü toplumla bağlayan ve toplumdaki önemini, statüsünü ve başarısını belirleyen önemli araçlardan biridir (Taşçıoğlu, 2010). Örgüt kültürünün, sağlıklı çalışan ilişkilerinin kurulmasında, çalışanların örgüte bağlılığının artmasında ve örgütsel sürekliliğin sağlanmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Terzi, 2005).

Güçlü örgüt kültürüne sahip örgütlerde çalışanlar, örgütün temel değerlerine, kurallarına sıkı bir şekilde bağlıdır, görev ve sorumluluklarını bilir, yazılı kurallar olmadan da örgütsel amaçlara ulaşılabilir. Çalışanlar tarafından örgüt kültürü benimsendiği için yöneticiler kurallarla daha az uğraşır (Robbins, 2019). Çünkü örgüt kültürü, işletmenin amaçları, stratejileri ve politikalarının oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu gibi, yöneticilerce benimsenen stratejinin uygulanmasını kolaylaştıran ya da zorlaştıran bir araçtır (Eren, 2004: 151). Kültürel değerleri yerleşmiş olan toplumlarda örgüt kültürü, kişiler arası iletişimi, örgütte bulunanların işlerini yapmasını, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini, örgütün kültürel yapısını benimsenmesini kolaylaştırır. Fakat bu durum örgütlerin kültürel yapısının değişmeyeceği anlamına gelmez.

Günümüz eğitim sisteminde sistemin bütünü oluştururan unsurların giderek daha fazla önem kazandığı söylenebilir. Eğitim örgütleri de dahil olmak üzere toplumsal yapıyı oluşturan tüm örgütlerin bu doğrultuda örgütlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle sistemin bir bütün olarak düzenlenebilmesi ve güncellenebilmesi için sistemi oluşturan unsurların, özellikle örgüt üyeleri ve yöneticilerinin hem bireysel hem de örgütsel açıdan incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Eğitimin en önemli iki unsuru öğretmen ve öğrencidir. Okul kalitesinin temel belirleyicisi öğretmenler olduğundan (Yılmaz ve Tosun, 2013: 20) öğretmenlerle ilgili sorunlar eğitim sistemini ve eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir. Böyle bir durumda sorunla mücadele eden öğretmenler eğitim sisteminin işleyişine ve yapısına beklendiği gibi katkı sağlayamayacaktır (Sarı ve Altun, 2015: 214). Eğitimin kalitesini artırmak ve verimliliği sağlamak için öğretmen morali çok önemlidir. Moral için insanların duygularına, şevklerine, heyecanlarına, şevklerine, ihtiyaç ve taleplerine dikkat edilmesi gerekir (Karaköse ve Kocabaş, 2006: 4).

Okul kültürü, öğretmenlerin diğer öğretmenler, veliler, yöneticiler ve öğrencilerle olan ilişkilerini etkiler. Ayrıca okul kültürü; okulun karşılaşılabileceği sorunların çözümüne yardımcı olur, yeni fikirlerin oluşmasına yardımcı olur, öğretmenlerin ve okulun diğer personelinin çalışma sistemine yardımcı olur. Güçlü bir okul kültürü, öğretmenleri daha iyi motive eden planlı ve organize bir çalışma ortamı sağlar. Zayıf bir okul kültürü, öğretmenlerin yeterince motive olmaması, iyi bir eğitim ve öğretim ortamının oluşmaması ve akademik performansın yeterli olmaması anlamına gelmektedir (Terzi, 2005: 424).

Hiçbir organizasyonun değişimden etkilenmediği bir çağda yaşıyoruz. Çünkü örgütler dinamik bir yapıya sahiptir (Erdem, 2007). Kültür eski işlevini kaybettiğinde, örgüt eski performansını kaybettiğinde değişim gerçekleştirilmelidir. Örgütsel değişim; yeni fikirler, yeni davranış kalıpları benimseyen, çeşitli alt sistemlerin öğeleri arasında ilişkiler kuran ve insan kaynaklarını motive etmeye çalışan bir örgütteki her türlü değişikliği ifade eder (Argon ve Eren, 2004: 27). Örgütsel değişim genellikle çalışanların değişimi ile sağlanır ve çalışanlar örgütün temel unsurlarıdır.

Her kurumun kendi örgütsel hedefleri vardır. Hedefler basitten karmaşığa doğru sıralanır. Hedefler ne kadar basit ve acilse, karmaşık ve uzak hedeflere ulaşmak o kadar kolay olur. Etkililik, bir kurumun/bireyin belirtilen hedeflere ulaşma derecesini ifade eder. Kurumlar/kişiler amaçlarına ulaştıkça etkin, hedeflerden saparlarsa etkisiz kabul edilirler (Tatar, 2014: 2). Verimlilik örgüt için olumlu bir imaj yaratırken, verimsizlik örgüt için olumsuz bir imaj yaratır. Okulun amacı, öğrencileri okuldaki akademik başarıya hazırlamaktır. Uzun vadeli ve karmaşık hedef, öğrencilerin kendilerini ulusal ve uluslararası düzeyde tanıtmadır (Sune, 2016).

Örgütler amaçlarına ulaşmak ve öngörülen planlarını tamamlamak için yaratılırlar. Böylece örgüt altında çalışan kişiler, örgütün amaçlarına ulaşmasında araç konumundadırlar. Yetenek söz konusu olduğunda organizasyon, yetenek ihtiyaçlarını karşılamak için bir araçtır. Örgütler ve kişiler arasındaki görüş

farklılıklarının temelinde bu vardır. Her şeyin yanı sıra organizasyonda çalışan kişilerin sorumlulukları, tutkuları, hedefleri vb. Gereklilik mevcuttur (Tortop, 1985: 194).

Okullar eğitim ve öğretim sağlayan kuruluşlardır. Bir eğitim örgütü olarak okullar, örgütsel etkililik açısından diğer örgütlerden farklıdır. Ayık ve Ada'ya (2009) göre okul: Gelişimi, eğitim-öğretim süreci, eğitim-öğretim programları, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul sağlığı, okul kültürü ve diğer faktörlerin karar verme süreçlerine katılımını gerektirir. Okul kültürü, bir okulun başarısı için çok önemlidir. Okulda başarılı olmak için öncelikle akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini karşılayan, ortaklık kurmayı önceleyen bir kültür oluşturmak gerekir (Balci, 2013: 13). Okulların gelişimi için değişiklikler önerilmekte ve okullarda olumlu bir kültür oluşturmanın bu gelişim sürecinin önemli bir kriteri olduğu bilinmektedir (Symer, 1986). Aslında Johnson (Johnson, 1993) da okul kültürünün son yıllarda okul gelişimi ve değişimi çalışmalarını anlamlı kılan önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmiştir. Okulların iyileştirilmesi ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, okul geliştirmede en önemli ilkenin olumlu kültürel değişim ve gelişim olduğu (Cananagh, 1997) ve okul kültürünün eğitimi iyileştirmede oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. önemli bir yapı olduğunu vurgulayın (Akdoğan, 2014; Brinton, 2007; Fırat, 2007; Ohlson vd., 2016; Piotrowsky, 2016).

Araştırmalar, okul kültürünün okul paydaşları için değerli olan normları, insanların birbirleriyle iletişim biçimlerini, insanların birbirlerine karşı olan davranış ve tutumlarını yani okulun her alanını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Irmak, 2017; Palmer, 2002). Başka bir çalışmada, okul kültürünün okul ve paydaşları arasındaki bağlılığı geliştirdiği, yöneticilerde güven oluşturmaya yardımcı olduğu, okul içindeki çatışmaları önlediği ve öğretmenlerin, okul personelinin ve öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirdiği belirtilmiştir.

İlgili literatür çalışmaları, okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin de önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Özdemir, 2013). Araştırmalar, okulların değişmesini ve büyümesini sağlayan okul kültürü ile okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Alig-Mielcarek, 2003; Şahin, 2008). Araştırmalarda öne çıkan bir konu da okul yöneticilerinin öğretmenlerin çalışmalarını teşvik ederek okul kültürünün geliştirilmesinde etkin rol oynamalarıdır (Faris, 2006). Okul yöneticilerinden, okul kültürünün akademik başarı üzerindeki etkisini anlamaları ve akademik başarıyı artırmak için en uygun öğrenme koşullarını yaratmaları (Karpicke & Murphy, 1996) ve okul kültürü oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerin okulla bağlantı kurmasına yardımcı olmaları beklenmektedir (Busher & Barker, 2003).

Okul liderleri, güçlü bir okul kültürü yaratmak için artan bir sorumluluğa sahiptir. Çünkü bir okulun amaçlarına ulaşabilmesi için liderlerin etkili liderlik tutumları sergilemeleri ve okulun gelişiminde liderler ve kilit figürler olarak görülmeleri gerekmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Heck, 1998). Müdürün okul liderliği kavramının merkezinde yer aldığı fikri oldukça yaygındır. Ancak zamanla bu fikir üzerinde farklı görüşler gelişmiştir. Giderek karmaşıklaşan sosyal ortamda ve okullarda okul müdürlerinin tüm liderlik ve yönetim sorumluluklarını tek başlarına üstlenmeleri bu farklı görüşlerden biridir (Harris, 2002). Müdürün görevini yerine getirirken desteğe ihtiyacı vardır ve bu aşamada lider öğretmen devreye girer ve müdüre yardımcı olur. Bu bağlamda eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak, okullarda daha işbirlikçi bir kültür oluşturmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni liderlik tarzlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Beachum ve Dentith, 2004). Araştırmada liderliğin sadece müdüre ait bir kavram değil, ekip çalışması kavramına ait olduğu (Wallace, 2002); okul hedeflerine ulaşma görevinin sadece müdürün yönetiminde değil, aynı zamanda okul hedeflerine ulaşma görevinin de tamamlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca okul ortamında olumlu bir okul kültürünün oluşması sayesinde öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu artmakta, öğretmenler çalışma ortamlarına uyum sağlamakta, bu sayede oluşturulan kültürün gelişmesi ve okul amaçlarına ulaşılması garanti altına alınmaktadır (Çiçek, 2002; Farawowan ve Mugiati, 2016).

Kültür, kontrolün, verimliliğin ve örgütsel bütünleşmenin anahtarı olarak kabul edilmekte ve örgütsel değişimi gerçekleştirmek ve özünü anlamak için bir faktör olarak örgüt kültürü kavramı uygulayıcıların, araştırmacıların ve akademisyenlerin ilgisini çekmiştir (Şişman, 1993: 28-29). Bir örgütün daha başarılı olabilmesinin, rekabet avantajı sağlayabilmesinin ve örgütsel amaçlara ulaşabilmesinin temel koşullarından biri de örgütte insan kaynaklarının etkin ve verimli kullanılmasıdır. Bu nedenle örgüt kültürü, bir örgütün diğer örgütlerden ayırt edilmesinde, misyon ve stratejisinin oluşturulmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Taşçıoğlu, 2010).

Okulun kendi sembolik yapısı vardır. Bu yapılar dışarıdan anlaşılabilir. Bir okulun örgüt kültürünü anlamak, öğretmenlerin çevrelerinde nasıl bir sembolik dünya olduğunu anlamalarına yardımcı olur (Çelik, 2012: 62). Örgüt kültürü, yalnızca belirli bir süre boyunca keşfedilecek modaya uygun bir kavram değildir. Çünkü okulun amaç ve hedefleri, sosyoekonomik ve coğrafi ortamı, kullandığı teknoloji, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentileri, eğitim politikasındaki değişimler ve dönüşüm süreci okul kültürünü etkilemektedir.

2 MATERYAL VE METOD

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. "Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir." (Karasar, 2011: 79).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Temel Eğitim ve İmam Hatip okullarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklemi ise evren içerisinde bulunan kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 226 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler yaşa göre 75'i (%33,2) 21-30, 86'sı (%38,1) 31-40, 39'u (%17,3) 41-50, 26'sı (%11,5) 50 ve üstü olarak dağılmaktadır. Öğretmenler cinsiyete göre 105'i (%46,5) kadın, 121'i (%53,5) erkek olarak dağılmaktadır. Öğretmenler eğitim durumuna göre 201'i (%88,9) lisans, 25'i (%11,1) yüksek lisans olarak dağılmaktadır. Öğretmenler mesleki kıdeme göre 114'ü (%50,4) 1-10 yıl, 69'u (%30,5) 11-20 yıl, 43'ü (%19,0) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır. Öğretmenler okulda çalışma süresine göre 182'si (%80,5) 5 yıl ve altı, 44'ü (%19,5) 6 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve Okul Kültürü ölçeği ile toplanmıştır. Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeğinin orijinali 5'li likert türü ölçek şeklinde 29 madde 4 faktörden (Destek Kültürü, Başarı Kültürü, Bürokratik Kültürü, Görev Kültürü) oluşmaktadır. Terzi araştırmasında ölçeğin bütün olarak Cronbach alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Terzi, 2005: 429). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,85 olarak yüksek bulunmuştur. Yöneticilerden maddelerin karşısında bulunan "Her Zaman", "Sık Sık", "Bazen", "Nadiren", "Hiçbir Zaman" ifadelerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

2.4 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ölçek düzeylerindeki farklılaşmaların incelenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve post hoc (Tukey, LSD) analizlerinden faydalanılmıştır.

3 BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürüne ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Kültürü Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Maks.
Destek Kültürü	226	3,495	0,780	1,250	5,000
Başarı Kültürü	226	3,570	0,776	1,500	5,000
Bürokratik Kültür	226	3,180	0,637	1,670	5,000
Görev Kültürü	226	3,964	0,684	1,330	5,000

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına göre “destek kültürü” ortalaması yüksek 3,495±0,780 (Min=1.25; Maks=5), “başarı kültürü” ortalaması yüksek 3,570±0,776 (Min=1.5; Maks=5), “bürokratik kültür” ortalaması orta 3,180±0,637 (Min=1.67; Maks=5), “görev kültürü” ortalaması yüksek 3,964±0,684 (Min=1.33; Maks=5) olarak saptanmıştır. Örgüt kültürü puanlarının tanımlayıcı özelliklere göre farklılaşma durumu aşağıda verilmektedir.

Tablo 2. Örgüt Kültürü Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	n	Destek Kültürü	Başarı Kültürü	Bürokratik Kültür	Görev Kültürü
		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Yaş					
21-30	75	3,777±0,715	3,824±0,679	3,244±0,605	4,018±0,623
31-40	86	3,212±0,746	3,345±0,772	3,124±0,678	3,779±0,753
41-50	39	3,603±0,826	3,551±0,811	3,108±0,663	4,094±0,567
50 Ve Üstü	26	3,457±0,714	3,609±0,812	3,291±0,545	4,224±0,648
F=		7,965	5,427	0,901	4,143
p=		0,000	0,001	0,441	0,007
PostHoc=		1,3>2 (p<0.05)	1>2 (p<0.05)		1,3>2, 4>2 (p<0.05)
Cinsiyet					
Kadın	105	3,491±0,751	3,564±0,764	3,214±0,618	3,971±0,690
Erkek	121	3,499±0,808	3,576±0,790	3,152±0,655	3,957±0,681
t=		-0,081	-0,118	0,731	0,155
p=		0,935	0,906	0,465	0,877
Eğitim Durumu					
Lisans	201	3,531±0,774	3,619±0,760	3,172±0,632	4,004±0,664
Yüksek Lisans	25	3,210±0,791	3,180±0,809	3,249±0,691	3,640±0,765
t=		1,948	2,701	-0,569	2,541
p=		0,053	0,007	0,570	0,012
Mesleki Kıdem					
1-10 Yıl	114	3,606±0,763	3,640±0,719	3,203±0,604	3,918±0,646
11-20 Yıl	69	3,312±0,784	3,418±0,841	3,145±0,677	3,911±0,762
21 Yıl Ve Üzeri	43	3,494±0,783	3,628±0,797	3,178±0,669	4,171±0,624
F=		3,124	1,929	0,176	2,459
p=		0,046	0,148	0,839	0,088
PostHoc=		1>2 (p<0.05)			
Okulda Çalışma Süresi					
5 Yıl Ve Altı	182	3,537±0,795	3,614±0,789	3,216±0,640	3,952±0,701
6 Yıl Ve Üzeri	44	3,321±0,696	3,390±0,703	3,035±0,614	4,015±0,615
t=		1,654	1,721	1,690	-0,553
p=		0,099	0,087	0,093	0,580

Öğretmenlerin destek kültürü puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=7,965; p=0<0.05; $\eta^2=0,097$). Farkın nedeni 21-30 olanların destek kültürü puanlarının 31-40 yaş olanların destek kültürü puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). 41-50 yaş olanların destek kültürü puanlarının 31-40 yaş olanların destek kültürü puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Öğretmenlerin başarı kültürü puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=5,427; p=0.001<0.05; $\eta^2=0,068$). Farkın nedeni 21-30 olanların başarı kültürü puanlarının 31-40 yaş olanların başarı kültürü puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Öğretmenlerin görev kültürü puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,143; p=0.007<0.05; $\eta^2=0,053$). Farkın nedeni 21-30 olanların görev kültürü puanlarının 31-40 yaş olanların görev kültürü puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). 41-50 yaş olanların görev kültürü puanlarının 31-40 yaş olanların görev kültürü puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). yaş 50 ve üstü olanların görev kültürü puanlarının 31-40 yaş olanların görev kültürü puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Öğretmenlerin bürokratik kültür puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Lisans mezunlarının başarı kültürü puanları ($x=3,619$), yüksek lisans olanların başarı kültürü puanlarından ($x=3,180$) yüksek bulunmuştur ($t=2,701$; $p=0.007<0.05$; $d=0,573$; $\eta^2=0,032$). Lisans mezunlarının görev kültürü puanları ($x=4,004$), yüksek lisans olanların görev kültürü puanlarından ($x=3,640$) yüksek bulunmuştur ($t=2,541$; $p=0.012<0.05$; $d=0,539$; $\eta^2=0,028$). Öğretmenlerin destek kültürü, bürokratik kültür puanları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin destek kültürü puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,124$; $p=0.046<0.05$; $\eta^2=0,027$). Farkın nedeni mesleki kıdem 1-10 yıl destek kültürü puanlarının mesleki kıdem 11-20 yıl olanların destek kültürü puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğretmenlerin başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü puanları okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4 SONUÇ

Örgüt kültürü, bir okulun temel değerlerini, inançlarını, normlarını ve paylaşılan davranışlarını belirleyen önemli bir kavramdır. Eğitim kurumları, öğrenci başarısını artırmak ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için örgüt kültürünü şekillendirmeye büyük önem vermektedirler. Bu noktada, öğretmenlerin örgüt kültürünü nasıl algıladığı, örgüt içi etkileşimleri ve çalışma deneyimleri açısından belirleyici bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Temel Eğitim ve İmam Hatip okulları, bireylerin temel eğitim aldığı ve öğrenme sürecine başladığı önemli kurumlardır. Okul yönetimi, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, işbirliğini teşvik etmek ve öğrenci başarısını iyileştirmek için uygun bir örgüt kültürü oluşturmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Ancak, her öğretmenin farklı deneyimleri, değerleri ve beklentileri olduğundan, örgüt kültürünün nasıl algılandığı ve bu algının öğretmenlerin performansı ve memnuniyeti üzerindeki etkileri oldukça önemlidir.

Temel Eğitim ve İmam Hatip okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemek ve bu algıların tanımlayıcı özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde görev yapan 226 öğretmen gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları destek kültür başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre

Öğretmenlerin okul kültürü algıları, "destek kültürü" (Ort: 3,495) ve "başarı kültürü" (Ort: 3,570) boyutlarında yüksek, "bürokratik kültür" (Ort: 3,180) boyutunda ise orta düzeydedir. "Görev kültürü" (Ort: 3,964) boyutunda ise öğretmenlerin algıları yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre okul kültürü algılarının farklılaşma durumunu incelemek üzere yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yaşlarına göre bürokratik kültür boyutu dışındaki boyutlarda farklılık olduğu saptanmıştır. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin "destek kültürü" ve "başarı kültürü" puanları 31-40 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca, 41-50 yaş grubu öğretmenlerin "görev kültürü" puanı 31-40 yaş grubuna göre anlamlı derecede yüksektir.

Cinsiyet ve eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, kültür boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Mesleki kıdem açısından yapılan analizlerde, 1-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin "destek kültürü" puanları 11-20 yıl deneyimi olanlara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Okulda çalışma süresine göre yapılan analizlerde, 5 yıl ve altı çalışma süresine sahip öğretmenlerin "destek kültürü" ve "başarı kültürü" puanları 6 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu sonuçlar, Temel Eğitim ve İmam Hatip okullarında çalışan öğretmenlerin farklı tanımlayıcı özelliklere göre okul kültürü algılarının farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Ancak, çalışmanın sınırlamaları ve örneklem büyüklüğü gibi faktörlerin de dikkate alınması önemlidir. Bu çalışma, Temel Eğitim ve İmam Hatip okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin önemli veriler sunmaktadır ve benzer araştırmaların daha geniş katılımlı ve farklı bölgelerde yapılmasıyla daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, A. (2014). Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Ohio State, Columbus.
- Argon, T. ve EREN, A., 2004. İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 310s.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). The relationship between the effectiveness of schools and the school culture which is created in primary schools. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 8(2), 429-446.
- Balcı, A., 2013. Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma (6. Baskı). Pegem Akademi, Ankara, 269 s.
- Beachum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. The Educational Forum, 68(3), 276-286. doi:10.1080/00131720408984639
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. ve Lee, G. V. (1982). Müdürün öğretimsel yönetim rolü. Educational Administration Quarterly, 18(3), 34-64. doi:10.1177/0013161X82018003004
- Brinton, C. M. (2007). Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri-Columbia the Faculty of the Graduate School.
- Busher, H. ve Barker, B. (2003). Liderliğin dönüm noktası: Politika bağlamlarına ve öğretme ve öğrenme uygulamalarına karşı çıkarak okul kültürünü şekillendirme. Educational Management & Administration, 31(1), 51-65. doi:10.1177/0263211X030311004
- Cananagh, R. F. (1997). The culture and improvement of Western Australian Senior Secondary School. (Yayımlanmamış doktora tezi). Curtin University of Technology, Sydney.
- Çelik, V. (2012). Eğitimsel liderlik. (6. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çiçek, A. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 2(2), 63-79.
- Eren, E. (2004). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (8. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Farawowan, F. F. ve Mugiati -. (2016). Effect of motivation, organizational culture and commitment on employees' performance: Department of education and culture of Papua. Information Management and Business Review, 8(3), 27-31. doi:10.22610/imbr.v8i3.1329
- Faris, L. W. (2006). The teacher's voice: Narratives of an empowering school culture. (Yayımlanmamış doktora tezi). Stephen F. Austin State University, Texas.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hallinger, Philip ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157-191. doi:10.1080/0924345980090203
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. Educational Journal, 59, 22-23.
- Irmak, O. (2017). Anadolu lisesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının incelenmesi: Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Johnson, W. L. (1993). The school work culture profile: A factorial analysis and strategy. This Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Atlanta, Ga, April 12-16).
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ., 2006. "Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri", Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), ss. 3-14.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karpicke, H. ve Murphy, M. E. (1996). Üretken okul kültürü: İçeriden çalışan müdürler. NASSP Bulletin, 80(576), 26-34. doi:10.1177/019263659608057606
- Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A. ve Byrd, A. (2016). A culture of success— Examining school culture and student outcomes via a performance framework. Journal of Education and Learning, 5(1), 114-127.
- Özdemir, S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Geliştirilmiş 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Palmer, S. D. (2002). The relationship between multiage and single-grade classrooms in a Michigan elementary schools: A study of school culture. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eastern Michigan University, Michigan.
- Piotrowsky, M. J. (2016). The impact of leadership on school culture and student achievement. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School of Clemson University, South Carolina.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2019). Örgüt Kültürü, (Çeviri Editörü: İnci Erdem), Örgütsel Davranış içinde (Çeviren: Belgin Aydıntan) 14. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 16. Bölüm, s.519-550.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y., 2015. "Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), ss. 213-226.
- Sune, A., 2016. "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Symer, S. (1986). Creating a positive school atmosphere the principals' responsibility. NASSP Bulletin, 89-90.
- Şahin, S. (2008). Öğretimsel liderlik ve okullardaki gelişme kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). III. Eğitim Yönetimi Kongresi, sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (1993). Örgüt kültürü. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, 732.
- Taşçıoğlu, H. (2010). Örgüt kültürünün örgütsel adalete etkisi: Bir örnek olay (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey).
- Tatar, M., 2014. "Etkili Öğretmen", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(11), ss. 1-14. <http://dergipark.gov.tr/yyuefd/issue/13722/166079>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Cilt:11, Sayı:3, s.423-442.
- Tortop, N., 1985. Kamu Personel Yönetimi, S Yayınları, Ankara, 221s.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F., 2013. "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), ss. 205-218.