

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**  
**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL OKULLARDA YÖNETİCİLERİN LİYAKAT DÜZEYLERİ İLE**  
**OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Göksel YALÇIN**

**Antalya, 2020**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**  
**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL OKULLARDA YÖNETİCİLERİN LİYAKAT DÜZEYLERİ İLE**  
**OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS**

**Göksel YALÇIN**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÖK**

**Antalya, 2020**

## **DOĐRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak bütün ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Göksel YALÇIN

## ÖNSÖZ

Öğretmenlik bir meslek değil, yaşam biçimi olarak görülmesi gerektiğine inandım her zaman. Hayatımızdan geçen her öğrenciye kattığımız anlamların büyüklüğü ve yükünü, gelecekte oluşturacağı etkilerin farkında olarak yapılması gereken bir yaşam biçimi. Sadece öğretmenin bir çocuğun hayatını şekillendiremeyeceği gerçeği çoğu zaman unuturuz. Okulun ne kadar önemli olduğunu, okul ortamını ve okulda çalışan her kişinin oluşturduğu iklimi, şartları, ortamı göz ardı ederiz. Bunların tamamının bizim geleceğimizi, kültürümüzü oluşturduğunu unutmamalıyız. Bu inancımın temelinde yüksek lisans tezimi ve konusunu oluşturma ve araştırma yapmam konusunda beni yönlendiren, çalışma süresince bana yol göstererek bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, duruşunu ve disiplini ve yaptığı çalışmalar ile örnek aldığım danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Gök'e teşekkür ederim.

Ayrıca tezimi bitirme sebebim olan manevi desteğiyle hep yanımda olan sevgili eşim Necla Yalçın'a ve sevgili kızım Hayal Yalçın'a, beni bugünlere getirip özveri ile büyüten değerli annem Hatice Yalçın'a ve babam Yüksel Yalçın'a, araştırmam sırasında hiç sıkılmadan bana destek veren arkadaşım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serdar Özçetin'e ayrıca teşekkür ederim.

## ÖZET

### ÖZEL OKULLARDA YÖNETİCİLERİN LİYAKAT DÜZEYLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yalçın, Göksel

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÖK

Kasım 2020, 80 sayfa

Bu araştırma, özel okul yöneticilerinin liyakat düzeyleri ile okul kültürlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve yöneticilerin liyakat düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmıştır.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Özel okul yöneticilerinin liyakat düzeyleri ile okul kültürlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli; özel okul yöneticilerinin liyakat düzeyleri ile okul kültürlerinin arasındaki ilgiyi belirlemek içinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı olmayan örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile yapılan çalışmanın evrenini temsil etme oranlarına göre örneklem grubuna alınması gereken 357 öğretmen belirlenmiş ve toplamda 406 veri toplama aracı uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak Gök (2017)'ün “Liyakatli Eğitim Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği” ve Terzi (2005)'nin geliştirdiği “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul kültürü anketinin branş değişkeni sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin bürokratik kültüre karşı olan algılarının, diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerden buldukları okulda 7 yıl ve üzerinde görev yapanların, 1 – 6 yıl arasında görev yapanlara göre okul kültürü algısının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Anaokulu öğretmenlerinin, ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek görev kültürü algısı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda okul kültürünün boyutları arasında yapılan inceleme sonucunda görev kültürünün algısı diğer boyutlara göre çok daha fazla olduğu görülmüştür. Katılımcıların liyakat algılarında eğitimsel ve sanatsal yeterlilik algısının en düşük olduğu, bu yeterliliğin okul müdürlerinin yönetici nitelikleri için

bir gereksinim ihtiyacı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul kültürü ile liyakatli yönetici nitelikleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak her ölçeğin kendi boyutları arasında anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür.

***Anahtar Kelimeler:** Okul kültürü, liyakat, özel okul, yönetici algısı, öğretmen.*

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MERIT LEVELS OF ADMINISTRATOR AND SCHOOL CULTURE IN PRIVATE SCHOOLS**

Yalçın, Göksel

Master's Degree, Institute of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Ramazan GÖK

November 2020, 80 pages

This study has been conducted to determine the merit levels of private school principles and the opinions of teachers in regard to school cultures and to examine the relationship between the merit levels of administrators and school cultures.

This study has been carried out by quantitative research method. In order to determine the merit levels of private school principles and the opinions of teachers in regard to school cultures, survey model; in order to determine the relevancy between the merit levels of private school principles and school cultures correlational survey model has been carried out. 357 teachers to be included in the sample group have been determined according to ratio of representing the universe of the study conducted with simple random sampling method, which is one of the non-purposeful sampling methods and 406 data collection tools have been implemented.

Qualifications Scale of Merit Education Managers which is created by Gök (2017) and School Culture Scale which is developed by Terzi (2005) has been used as a data collection tool. In the analysis of data; t-test which is among from frequency, percentage, standard deviation, arithmetic mean, parametric tests for unrelated sample, single factor analysis of variance and correlation for unbound samples have been used.

In accordance with the results of the research, classroom teachers' perceptions towards bureaucratic culture has been observed lower than other branch teachers' perceptions according to the branch variable results of the school culture survey. Among participated in the survey teachers' perceptions of school culture, those who worked at their school for 7 years or more have been observed higher than the teachers' perceptions those who worked between 1-6 years. It has been observed that kindergarten teachers have a higher perception of

duty culture than primary school teachers. At the same time, as a result of the survey of the dimensions of school culture, it has been observed that the perception of the culture of duty is much higher than the other dimensions. Perception of educational and artistic competence in participants' merit perceptions has been observed as the lowest and it has been concluded that this competency is not a requirement for principals' management qualifications. It has been concluded that there is no significant relationship between school culture and competent manager qualifications but It has been observed that each scale has significant relationships between its dimensions.

***Key Words:*** *School culture, merit, private school, manager perception, teacher.*



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ .....	x

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Kapsam ve Sınırlamalar .....	3
1.5. Araştırmanın Önemi .....	3
1.6. Sayıtlar (Varsayımlar) .....	4
1.7. Tanımlar.....	4

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgüt Kültürü.....	5
2.1.1. Örgüt Kültürü Teorileri .....	7
2.1.2. Örgüt Kültürünün Boyutları .....	10
2.1.3. Örgüt Kültürü Öğeleri .....	12
2.1.3.1. Temel Sayıtlar.....	12
2.1.3.2. Değerler .....	13
2.1.3.3. Davranışsal Normlar .....	13
2.1.3.4. Davranış Örüntüleri .....	13
2.1.3.5. Artefaktlar.....	13
2.1.4. Örgüt Kültürü Modelleri.....	13
2.1.5. Örgüt kültürünün Oluşum Biçimi ve Aktarımı.....	17
2.1.5.1. Hikâyeler.....	17

2.1.5.2. Ritüeller .....	17
2.1.5.3. Maddi Semboller.....	17
2.1.5.4. Dil .....	18
2.2. Okul Kültürü .....	18
2.2.1. Okul Kültürü Boyutları.....	20
2.3. Liyakat ve Okul Yöneticiliği .....	21
2.3.1. Meritokrasinin Eğitime Etkisi ve Katkıları .....	21
2.3.2. Liyakat Sistemi .....	22
2.3.2.1. Kamu Personel Sisteminde Liyakat İlkesi .....	23
2.3.2.1.1.Sınava İlişkin İlkeler .....	23
2.3.2.1.2.Sınav Sonucuna İlişkin İlkeler .....	24
2.3.2.1.3.Liyakat İlkesinin Kapsamı .....	25
2.3.2.1.4.Liyakat Sisteminin Dayandığı Başlıca İlkeler .....	26
2.4. İlgili Araştırmalar .....	28

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	30
3.2. Evren ve Örneklem .....	30
3.3. Veri Toplama Araçları .....	32
3.3.1. Okul Kültürü Ölçeği .....	32
3.3.2. Liyakatli Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği .....	33
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	35

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular .....	36
4.1.1. Okul Kültürüne İlişkin Bulgular.....	36
4.2. Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeğine İlişkin Bulgular .....	43
4.3. Liyakatli Yönetici Nitelikleri ile Okul Kültürü Ölçeklerine İlişkin Bulgular.....	50

**BÖLÜM V**  
**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	52
5.2. Öneriler .....	55
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>57</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>63</b>
Ek 1- MEB İzin Belgesi .....	63
Ek 2- Okul Kültürü Ölçeği İzin Yazısı .....	64
Ek 3- Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği izin yazısı .....	65
Ek 4- Okul Kültürü Ölçeği.....	66
Ek- 5 Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği .....	67
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>68</b>
<b>İNTİHAL RAPORU .....</b>	<b>69</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler .....	31
Tablo 3.2 Okul Kültürü Ölçeği Faktör Analizi.....	33
Tablo 3.3 Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği Faktör Analizi .....	35
Tablo 4.1.1 Medeni Durumuna Göre Okul Kültürüne İlişkin T-Testi Sonuçları .....	36
Tablo 4.1.2 Cinsiyet Duruma İlişkin T-Testi Sonuçları .....	37
Tablo 4.1.3 Branşa Göre Duruma Göre İlişkin t-testi Sonuçları .....	37
Tablo 4.1.4 Mevcut Görev Yeri Çalışma Yılı Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	38
Tablo 4.1.5 Görev Yeri/Kademe Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 4.1.6 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	40
Tablo 4.1.7 Yaş Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 4.1.8 Müdürün Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	42
Tablo 4.1.9 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	42
Tablo 4.2.1 Medeni Duruma Göre Liyakatli Yönetici Niteliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları	43
Tablo 4.2.2 Cinsiyete Durumuna Göre Liyakatli Yönetici Niteliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.2.3 Mesleki Branşa Durumuna Göre Liyakatli Yönetici Nitelikleri İlişkin T-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.2.4 Mevcut İş Yeri Çalışma Yılı Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	45
Tablo 4.2.5 Görev Yeri/Kademe Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	46
Tablo 4.2.6 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	47
Tablo 4.2.7 Yaş Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	48
Tablo 4.2.8 Müdürün Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları .....	49
Tablo 4.2.9 Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	49
Tablo 4.3.1 Liyakatli Yönetici Niteliklerine ve Okul Kültürüne İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları .....	50

## KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
LYNÖ	: Liyakatli Yöneticilerin Nitelikleri Ölçeği
OKÖ	: Okul Kültürü Ölçeği
KMO	: Kaiser – Meyer – Olkin Measure of sampling Adequacy

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde giriş, problem durumu, araştırmanın önemi, kapsam ve sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölüm ise sonuç, tartışma ve önerilere ayrılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Örgüt kültürü çeşitli bağlamlarda örgütlerin analizinde etkili temel bir faktör olarak kabul edilmiştir ve uzun yıllar örgütün kurumsal performans üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için bilim adamlarını meşgul etmiştir. Cameron ve Quinn (2005) örgütlerin başarısının yalnızca belirli koşullara göre belirlenir olmadığını vurgulamıştır. Kültüre artan ilgi, ayrıca örgüt kültürünü açıklamayı amaçlayan farklı teorilerin / modellerin / çerçevelerin geliştirilmesine yol açmıştır ve bunun kurumlar üzerindeki etkisi ve önemi oldukça tartışılmıştır. Bununla birlikte, bazen belirli bağlamlara veya fenomenlere bağlı olan bu kültürel çerçeveler, “bir paradigma eksikliğini devam ettirir ve bilgi birikimi için bir engeldir” görüşüne de hâkim olmuştur (Tsui, Nifadkar ve Ou, 2007, s. 461). Tsui ve diğ. (2007) kapsamlı bir alan yazın araştırmasından bir örgütsel yapı modelinin geliştirilmesi gerekliliği sonucuna varmışlardır (Meyer, Tsui ve Hinings, 1993). Bunun kültürün yapı geçerliliğini daha da artırmak için gerekli olacağına inanılmıştır. Meyer ve diğ. (1993) ortamların, endüstrilerin, stratejilerin, teknolojilerin, yapıların, ideolojilerin, grupların, kültürlerin, üyelerin, süreçlerin, uygulamaların, inançların ve sonuçların çeşitli şekillerde kümelenildiğini söylemektedir. Böylece, örgüt kültürünün bir yapılandırma modeli çok disiplinli bir yaklaşım gerektirerek kuruluşların çok boyutluluk ve karmaşıklığını, hesaba katmayı gerektirmiştir.

“Yeni Örgüt Teorileri Nerede?” adlı çalışmada Smith ve Lewis (2011), hâkim yönetim ve örgüt teorilerinin örgütsel dinamikleri veya değişimi tam olarak yakalayamadığını vurgulamış ve yapışık karmaşıklıkları gözler önüne sermiştir. Benzer şekilde, Ployhart ve Vandenberg (2010) iki yapı arasındaki nedensel ilişkileri zamanla değişim doğasındaki

etkisini dikkate almak, gelişim modellerinde zaman ve değişimin düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Mevcut disiplinler örgüt kültürünün nispeten yeni bir araştırma alanı olması nedeniyle, çoğu modelin, diğer örgüt yapılarını (örneğin, strateji veya yapı) ve diğer ilgili mevcut ampirik bulguları dikkate alarak zaman içindeki örgüt kültürü değişimini henüz haritaya koyamamıştır. Örgüt kültürü genellikle statik ve işlevsel bir bakış açısından diğer değişkenlerle (Hofstede ve diğ., 1990) doğrusal bir ilişkisi olan bir değişken olarak ele alınmıştır. Örgüt kültürü ve örgütsel olguları yansıtan diğer yapılar üzerindeki etkisini araştırmak isteyen bilim adamları için, anlamlı, kapsamlı ve doğru sonuçlara sunmak için teorik modeller de açıklanmış ya da nasıl ve bazı değişkenlerin zamanla nasıl değiştiğine de vurgu yapmıştır. Bu bakımdan kültürel ve örgütsel çalışmalar alanındaki ilgili araştırmaları tartışmak ve sentezlemek, örgüt kültürü, strateji-yapı araştırması ve örgütsel davranış alanlarında hangi boyutların önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemek son derece önemlidir.

Öncelikle, toplum kültürü ile örgütsel kültür arasındaki önemli farkları ve bunların önerilen modellerin anlaşılmasıyla olan ilişkilerini ve ilgilerini tartışmak gerekmektedir. Daha sonra, mevcut teorilerin (a) göreceli "bütünlüğü" ışığında (b) örgüt kültürünün zaman içindeki değişimi açıklayabilme yeteneği ve (c) düzeyler arası ilişkiler (örneğin, iç-dış çevre ilişkileri) ile ilgili açıklayıcı güç, literatürün gözden geçirilmesi, sunulan teorilerin ve modellerin birbirlerini nasıl anlamlı bir şekilde tamamladıklarını ve özellikle özel okullardaki liyakat sahibi yöneticilerin bu dinamiklere olan etkisini belirlemek bu çalışmanın amaçlarından biridir. Bunu, Schein (1985) ve Hatch ve Cunliffe'nin (2006) teorik araştırmalarına dayanan örgütsel kültür modelinin adım adım incelenmesi ve tartışılması ile yapmak mümkündür. Bunlar dört merkezi ve tekrar eden örgütsel özellik, yani alanlar (örgütsel kültür, strateji, yapı ve operasyonlar) arasındaki dinamik ilişkiler ile açıklanması gerekmektedir (Dauber, Fink ve Yolles, 2012).

Alanyazında okul kültürü (atıflar) ile birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışanlarca paylaşılan bir örgüt kültürünün örgütsel etkililik açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Şahin, 2010). Yönetimsel etkililik bakımından örgüt kültüründe en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir (Berberoğlu, 1990). Dolayısıyla başarılı okul yöneticilerinin örgütsel etkililik ve pozitif örgüt kültürleri açısından kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle çalışmada okul kültürleriyle yöneticilerin liyakat düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; özel okullarda yöneticilerin liyakat düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir.

## **1.3. Alt Problemler**

1. Öğretmen görüşlerine göre özel okulların örgüt kültürü ne düzeydedir? Görüşler katılımcıların demografik özelliklerine göre (medeni durum, cinsiyet, öğretmenin görev yaptığı branş, mesleki ve mevcut görevdeki çalışma yılı/kıdemi, görev yaptığı kademe, yaşı, çalıştığı müdürünün kıdemi) anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen görüşlerine göre özel okul yöneticilerinin liyakat düzeyleri nedir? Görüşler katılımcıların demografik özelliklerine göre (medeni durum, cinsiyet, öğretmenin görev yaptığı branş, mesleki ve mevcut görevdeki çalışma yılı/kıdemi, görev yaptığı kademe, yaşı, çalıştığı müdürünün kıdemi) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen görüşlerine göre özel okulların örgüt kültürü ile liyakatli yönetici nitelikleri arasındaki ilişki nedir?

## **1.4. Kapsam ve Sınırlamalar**

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Antalya ilinde bulunan özel okullarda görevli öğretmenlere uygulanan anket verileriyle sınırlıdır.

## **1.5. Araştırmanın Önemi**

Örgüt kültürü kavramı son yıllarda hem araştırmacılardan hem de uygulayıcılardan giderek daha fazla ilgi görmektedir. Birçok çalışma örgütsel psikoloji alanında kullanılacaksa kültürün nasıl tanımlanması ve analiz edilmesi gerektiği konusundaki görüşünü sunmaktadır. İlişkili kavramların gözden geçirilmesi kısa bir tarih verilerek kültürün nasıl analiz edileceğini ve kültür değişimi hakkında nasıl düşünüleceğini gösteren durum çalışmaları alan yazında sıklıkla sunulmaktadır (Schein, 1990). Örgüt kültürüne ilişkin genel perspektif teması; "örgütsel kültür" ile neyin kastedildiği, neden üzerinde çalışıldığı, araştırma yerlerinde



örgütsel kültürün ne zaman oluştuğunun bilinmesi, bir kurumun kaç kültür taşıyabileceği, kültürün sorgulama için bir paradigma olup olmadığı hakkında endişeler ve kültürün işyerindeki yaşamın anlamı ve / veya örgütsel etkililik ile ilgisi olup olmadığıdır. Örgüt kültürü kavramına ilgi duyan birçok insanın aklındaki temel soru ise şudur: Yönetilebilir mi? Farklı bir yönetim sorusu ise - örgüt kültürü araştırmasının nasıl yapılacağı ve yönetileceği - ve örgüt kültürlerinin incelenmesi gerekip gerekmediğine dair etik sorunlardır. Örgüt kültürlerinin içinde bulunduğu daha geniş bağlamı incelemek için başımızı kaldırıırken karşımıza bazı araştırmacıların örgütsel kültürün nasıl etkilendiğini ve yakın çevre üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu sorusunu ele aldıkları çıkmaktadır. Diğer araştırmacılar ise, örgütlerin faaliyet gösterdiği geniş kültürel sistemlere dikkat çekme eğilimindedirler. Daha önce incelenen konulara ve fikirlere bir ekleme yapmak adına kurum kültürünün önemini ve yararlılığını çok açık bir şekilde ele alan daha nice çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıkça görünmektedir (Frost, Moore, Louis, Lundberg & Mart'in, 1985).

## 1.6. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Katılımcılar anket sorularını hiçbir baskı altında kalmadan ciddiyet ve samimiyetle cevaplandırmışlar.

## 1.7. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına, araştırmada kullanıldıkları anlamları doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir:

**Örgüt:** Üyeler arasındaki ilişkilerin bir örgüsü, üyeler tarafından kurulan bir koalisyon ve iletişim ağıdır (Bursalıoğlu,2002).

**Örgüt Kültürü:** Bir grubun dışı uyum sağlama ve iç entegrasyon sorunlarını çözmeye doğru yol olarak kabul edip meydana getirdiği ve geliştirdiği belirli düzen içinde oluşan paylaşılan bir temel varsayımlar örüntüsüdür (Shein, 1990).

**Okul Kültürü:** Okulun tarihi ve gelenekleri, kuralları, kişilerin tutumları, inançları, değerleri, beklentileri, davranış ve eğilimlerden oluşur (Balcı, 2007).

**Liyakat:** Bir kimsenin, kendisine iş verilmeye uygunluk, yaraşırılık durumu, değim (TDK, 2020).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü kavramı son yıllarda hem akademisyenlerden hem de uygulayıcılardan giderek daha fazla ilgi görmektedir. Örgüt kültürü kavramı, özellikle örgütsel psikoloji alanında kullanılacaksa kültürün nasıl tanımlandığı ve analiz edilmesi gerektiği konusundaki görüşler oldukça önem kazanır. İlişkili diğer kavramlar gözden geçirilmeli, tarihsel gelişim göz önünde bulundurulmalı ve kültürün nasıl analiz edileceğini ve kültür değişimi hakkında nasıl düşünüleceğini gösteren olay ve durum çalışmaları iyi analiz edilmelidir (Schein, 1990).

Günümüzde popüler olan örgüt kültürü kavramlarının aksine, daha genel olarak paylaşılan arka plan kültürlerinden farklı olan yerel örgüt kültürlerinin varlığının göreceli olarak tüm örgüt düzeyinde gerçekleştiği iddia edilmektedir. Ayrıca, örgütsel performans ile ilgili olarak, yerel örgüt kültürünün belirli özelliklerinin diğerlerinden daha önemli olduğunu ve yerel örgüt kültürünün, bir dizi örgütte performans için diğerlerinden daha kritik olacağı savunulmaktadır. Örgüt kültürlerine genel bakış açısı örgüt kültürlerini değiştirme sorununa uygulayarak sonuçlandırılmaya çalışılmakta ve bunların şu anda düşünülenlerden daha uyumlu olduğu yaygın olarak tartışılmaktadır (Wilkins and Ouchi, 1983).

Son zamanlarda, örgüt kültürü araştırmacıları, daha çok nicel araştırma yöntemlerini uygulamakta ve kültür araştırmalarının, örgütsel çalışmalardaki bazı temel temelleriyle çelişecek şekilde karşılaştırmalı “boyutları” belirlemeye çalışmaktadır. Bu yeni nicel kültür araştırmaları aynı zamanda örgüt iklimi üzerine daha önceki araştırmalarla güçlü bir benzerlik taşımaktadır. Bu araştırmalarda önce alan yazındaki örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulmakta ve daha sonra alan yazındaki benzerlikler incelenerek örgütsel kültürdeki gelişmenin etkileri incelenmektedir. Dil bilimi, fenomenlerin tanımı, epistemolojisi, metodolojisi ve teorik temelleri üzerine daha çok odaklanarak karşılaştırmalar yapılmaktadır. Farklı teorik temellerin etkileri ve bunların fenomenin altında yatan temel varsayımları ve alan yazındaki sonuçları gibi bazı boyutlar tartışılmaktadır. Sonuç olarak bu gelişmelerin örgüt kültürleri ve bağlamları üzerine gelecekteki araştırmalar üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır (Denison, 1996).

Çalışma Yaşamı Kalitesi (QWL) modülünden elde edilen verileri kullanarak, iş kültürü ve çalışanların ciro hedefleri arasındaki ilişkiyi örgüt kültürü bağlamında araştıran bir araştırmada bağımsız değişken olan iş tatmini, genel iş tatminini değerlendirirken, bağımlı değişken, ciro hedefi, gelecek yıl içinde başka bir işverenle yeni bir iş bulma niyetini ölçer. Örgüt kültürü endüstriye, işverene ve hatta departmana göre değişiklik gösterse de tüm çalışma ortamlarında önemlidir. Örgüt kültürü çalışanların iş doyumunu etkiler ve önceki çalışmalarda yüksek iş doyumuna daha yüksek iş performansı ile ilişkilendirilmektedir. Yüksek performanslı kültürlerin aynı zamanda mükemmel sonuçlar ürettiği, yetenekli çalışanları çektiği, motive ettiği, koruduğu ve değiştirmek için kolayca uyum sağladığı görülmektedir. İş tatmini ciro hedefiyle ters orantılı bulunmuş ve düşük ciro, örgütsel verimliliği ve performansı artırdığı gösterilmiştir. Bu çalışma, iş doyumunun ciro hedefiyle ters ilişkili olduğunu ve örgütsel kültürün bu ilişkinin büyüklüğünü ılımlı kıldığını ortaya koymaktadır. Alt grup analizleri, iş doyumunun genç işçiler için ciro hedefinin daha öngörülü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguların yaşlanan nüfusa bağlı olarak değişen işgücü potansiyeli üzerinde önemli etkileri vardır (Medina, 2012).

Bunun yanı sıra verimliliğin artırılması, çalışma yaşamının kalitesi ve rekabet üstünlüğünün yeniden kazanılmasına yardımcı olmak için bir yönetim aracı olarak kullanılabilecek bir örgüt kültürü yaratmaya çalışan yöneticiler tarafından kaçınılması gereken 6 önemli hatayı tartışan başka bir araştırmada 1. kültürün ayrıntı olmadan veya hatalı tanımlarından kaçınmak; 2. kültürün kapsadığı alanlara dair çok sınırlı bir fikre sahip olmak; 3. toplam kültürü genel tiplere klişeleştirmek; 4. kültürün nasıl başladığı, evrildiği ve değiştiğine dair basit görüşler; 5. farklı örgütsel yaşam aşamalarının kültürel meseleler üzerindeki etkilerini gereken önemi vermemek ve 6. eğitim ve kurum gelişiminin meslek kültürlerini tanımamak olarak belirlemişlerdir. Kültürün derinliğini anlamamanın, örgütlerde neyin değişip değişmediğini öğrenmenin bir önkoşulu olduğu ve eğitimcilerin ve örgütsel gelişim uygulayıcılarının kültürü ciddiye almak, yöneticileri yanlış anlamayı önlemek ve yüzeysel düzeltmek için özel bir sorumluluğu olduğu iddia edilmektedir. Günümüzde kültür değişikliği ve yönetimi olarak örgütü etkisiz hale getiren teknolojiler de tartışılmaktadır (Schein, 1986).

Örgüt kültürünün çağdaş çalışmaları, örgüt sosyologlarının ana kaygılarını yansıtmaktadır. Antropoloji ve bilişsel psikoloji bu yeni alana önemli katkılarda bulunmuş olsa da örgütsel kültürün incelenmesi, örgütlerin doğası ve bunları analiz etmek için uygun

yöntemlerle ilgili en temel kaygılara bir dönüş olarak görülebilir. Teori, ampirik çalışmalar ve hem teorik hem de ampirik konulardaki çalışmalar gözden geçirildiğinde örgüt kültüründeki çağdaş yaklaşımlar şunlar arasında sıcak tartışmalı birkaç endişeyi yansıtmaktadır: Kültür kasıtlı olarak yönetilebilir mi? Kültür fenomenolog veya etnografin araçları kullanılarak incelenmeli midir yoksa çok değişkenli istatistiklerin kullanımının da örgüt kültüründe yeri var mıdır? Örgüt kültürünü anlamak için en uygun sosyal bilim paradigması nedir; fenomenoloji, sembolik etkileşim, göstergebilim, yapısal-fonksiyonel antropoloji ya da bilişsel psikoloji mi? (Ouchi ve Wilkins, 1985)

Örgüt kültürlerinin dört özelliğine dayanan bir örgüt kültürü ve etkinliği modeli; katılım, tutarlı olma, uyarılana bilirlilik ve görev boyutlarını karşımıza çıkarmaktadır. Bu özellikler birbiriyle bağlantılı iki çalışmada şu şekilde incelenmiştir: İlk olarak, beş firmanın niteliksel vaka çalışmaları, özellikleri ve bunların etkililikle ilişkilerinin niteliğini belirlemek için kullanılır; ikincisi, nicel bir çalışma olan, bu dört özelliğin genel müdür görüşlerinin ve 764 kurumdan oluşan örnekleme öznel ve nesnel etkinlik kıstaslarıyla ilişkilerinin açıklayıcı analizini sunar. Sonuçlar, özelliklerin tahmini değerine dayanak olduğunu göstermektedir. Örgüt kültürlerini araştırmak maksatıyla nitel ve nicel yöntemlerin tamamlayıcılığını göstermeye yardımcı olmaktadır. Özelliklerden ikisi, katılım ve uyarılana bilirlilik, esneklik, açıklık ve duyarlılık ve güçlü büyüme göstergeleridir. Diğer iki özellik, tutarlılık ve misyon, uyum, yön ve vizyonun göstergeleridir ve kârlılığın daha iyi yordayıcılarıdır. Dört özelliğin her biri, kalite, personel memnuniyeti ve genel başarımlar gibi diğer etkililik kriterlerinin de önemli yordayıcılarıdır. Sonuçlar ayrıca, dört özelliğin, toplam firma örneği için subjektif olarak derecelendirilmiş etkililik ölçütlerin güçlü öngörücüleri olduğunu, fakat yalnızca büyük firmalar için aktif getirisi ve satış büyümesi gibi objektif kriterlerin güçlü belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Araştırma kültürün örgütlerin uyum sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak incelenebileceğini ve belirli kültür özelliklerinin performans ve etkililiğin yararlı göstergeleri olabileceğini düşündürmektedir (Denison, Aneil, Mishra, 1995).

### **2.1.1. Örgüt Kültürü Teorileri**

Örgüt kültürü kavramının temel kökleri kültür teorisine dayanır ve kültürel çalışmalar alanındaki en popüler yayınlar arasındadır. Örgüt çalışmaları, toplumsal ve örgütsel kültürün çeşitli boyutlarıyla ilgilenir, örgütlerdeki liderlik uygulamalarına odaklanır ve örgüt kültürleri için yüksek önem taşıyan farklı bir takım grup liderlik boyutları kullanır. Örgüt kültürü, toplumsal kültürden ayrılabilir bir yapı olarak, yıllarca araştırmaya tabi tutulmuştur ve farklı

disiplinlerde çeşitli modeller oluşturulmuştur. Genel olarak, örgüt kültürü yaklaşımları üç kategoriye ayrılabilir: (a) boyutlar yaklaşımı (b) yapı yaklaşımı ve (c) tipoloji yaklaşımları (Meyer vd., 1993; Tsui vd., 2007)

**1.Boyutlar yaklaşımı;** Özellikle ampirik çalışmalarla bağımlı değişkenler ile diğer ilişkili değişkenleri (bazı durumlarda iki kutuplu olarak) örgüt kültürü açısından ölçmeye odaklanır (Tsui vd., 2007).

**2.Yapı yaklaşımları;** Örgüt kültürü kavramını, kuruluşların diğer yapılarına veya özelliklerine, bazılarını ise tek değişkene bağlamaya odaklanır. Bu nedenle, genellikle ampirik araştırma tasarımları için teorik temeli temsil ederler. Bu yaklaşım, genellikle yapılandırma modellerini karakterize eder ve doğada multidisipliner olma eğilimindedir (Meyer ve diğerleri, 1993).

**3.Tipoloji yaklaşımları,** kurumları belirli kategorilere ayıran ve kümeleyen, bu özelliklerin birbirleriyle ilişkisini tanımlamak zorunda olmayan önceden tanımlanmış temel özelliklere dayanmaktadır. Meyer ve diğerleri (1993) “örgütlerin türlere tahsisi genellikle kesin değildir. Önsel yapıları ve belirli ampirik referansların ve kesme noktalarının sık olmamasından dolayı tipolojilerin ampirik olarak kullanımı zordur” diye ifade etmişlerdir. Yapılar arasındaki ilişkilere açıkça baktığımızda, şimdiye kadar tipoloji yaklaşımları, örgütsel kültürün bir yapılandırma modeli anlayışımıza çok az katkıda bulunuyor gibi görünmektedir.

Toplumsal kültürün örgüt kültüründen nasıl ve neden farklı olduğunu açıklığa kavuşturan ve birçok bilim adamı tarafından sıkça uygulanan veya atıfta bulunulan bazı yaygın örgüt kültürü modelleri, temel kökenlerini vurgulayarak teorik temellerini bizlere sunmaktadır (Dauber, Fink and Yolles, 2012).

Örgütlerin belirli kültürlere sahip olabileceği düşüncesi, strateji ve iş politikası, örgütsel davranış ve teori üzerine geniş bir dizi yayında sıklıkla araştırılmıştır. Örgüt kültürü kavramı için sağlam bir teorik temelin bulunmamasından sık sık dem vurulsa da yönetim ve örgüt alanının çevresine kültürel antropolojide bulunan ilgili kavramları getirmek için çok az çaba sarf edilmiştir.

Bu nedenle çalışmaların çoğu üç yönlüdür: Birincisi, bu alanda ileri sürülen çeşitli ve karmaşık kültür teorilerini anlamak için kültürel antropolojide düşünce okullarının tipolojisini sağlamak; İkincisi, bu farklı bakış açılarını, yönetim ve örgüt alan yazınında açıkça veya örtük olarak bulunan örgüt kültürünün yeni ortaya çıkan kavramlarıyla ilişkilendirmek. Üçüncüsü,

karmaşık örgütlerde bozulma, adaptasyon ve radikal değişim süreçlerini incelemek için yararlı bir metafor olarak örgütsel kültürün bütüncül bir kavramını önermek için araştırmalardan elde edilen iç görüleri ve bulguları bir araya getirmek (Allaire and Firsirotu, 1984).

Schein'in (1985) örgütsel kültürü; **varsayımlar, değerler ve ürünler** olarak 3'e ayırdığı modeli, örgütsel kültürün **semboller** ve **süreçler** olarak değerlendirilmesine ilişkin boşluklar bırakmaktadır. Araştırmaların bir kısmı bu boşlukları incelemekte ve Schein'in teorisini sembolik-yorumlayıcı perspektiflerden çizilen fikirler ile birleştiren yeni modeller önermektedir. Kültürel dinamikler olarak adlandırılan yeni modeller değerler, gerçekleştirme, simgeleme ve yorumlama süreçlerini ifade eder ve örgüt kültürlerinin dinamizmini tartışmak için bir çerçeve sağlar. Kültürel dinamikler modelinin kültür verilerinin toplanması ve analizi ile gelecekteki teorik gelişim için etkileri sunulmaktadır (Mary Jo Hatch, 1993). Bazı örgüt kültürü teorilerinin kısa fakat eleştirel bir araştırması olan bir çalışmada; antropolojiden ödünç alınan kültür teorilerini 'karmaşık örgütlerle' ilgilenen sosyal bilimcilerin ana hatlarını çizerek ve bu teorileri 'uygun' kullanımlarıyla ilgili tarihsel bir tartışma yaratmaktadır. Çalışma kültür ve sosyal yapı arasında kavramsal bir ayırım yapılması gerektiğini savunmakta ve örgütsel yaşam kültürünün evrensel bir üniter kavram açısından analiz edilemeyeceğini öne sürmektedir. Argüman, kültürü (**sembol, düşünsel sistemler, mit ve ritüeller**) yorumlamak için 'kavramsal araçlar' ve bunların analizde nasıl kullanılabileceğini önererek sona ermektedir (Meek, 1988).

ABD'deki firmaların bir kesitindeki pazarlama uzmanlarının yaptığı bir ankette örgüt kültürü türlerinin iş doyumunu üzerindeki etkisini incelenmiştir. Analiz için kavramsal çerçeve olarak çoğunlukla klan, adhokrasi, hiyerarşi ve çevreden oluşan örgüt kültürleri modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, iş tatmini düzeylerinin kurumsal kültürel tipolojiye göre değiştiğini göstermektedir. Çalışma kavramsal çerçevesi içinde iş tatmini, mekanik süreçlerin (esneklik ve spontaniteye vurgu yaparak) mekanik süreçlerin (kontrol, kararlılık ve düzeni vurgulayan) bir devamlılığını temsil eden dikey eksenle kültürlerin bir hizalanmasını başlatmıştır. İş tatmini klan ve adhokrasi kültürleri ile pozitif, çevre ve hiyerarşi kültürleri ile negatif ilişkili bulunmuştur (Lund, 2003).

## 2.1.2. Örgüt Kültürünün Boyutları

Bir örgütün dört niteliği vardır ve bunlar; amaç, yapı, süreç ve iklim (hava) nitelikleridir (Bursalıoğlu, 2002):

**1.Amaç**, örgütün varlık nedenini meydana getirmektedir. Örgütün görevleri, genelde amaçlarına dönük olarak yaptığı eylemlerdir. Örgütün amaçlarının temelinde ise değerler bulunmaktadır. Örgütün hedefleri açık ve kapalı olabilir. Açık hedefler formal ve genel iken kapalı hedefler informal ve bireyseldir.

**2. Yapı**; parçalardan oluşur. Yapının tek bir düzen halinde olması için her bir parçanın diğer tüm parçalarla uyum için çalışması, birlikte olması ve bütünleştirilmesi gereklidir. Örgütün parçaları görevler, hiyerarşi, statü ve iş akışı bu boyutun içinde düşünülebilir.

**3. Süreç**; Örgütün bu boyutu karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, liderlik ve denetim gibi etkenlerden oluşur.

**4. İklim (hava)**; kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir ürünüdür. Örneğin eğitim kurumlarında kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği çok önemlidir. Çünkü bu örgütler diğer örgütlere göre daha çok informal bir yapı ve hava içinde çalışmaktadır. Okulların ikliminde rol oynayan en önemli iki etken ise; öğretmen ve yöneticilerdir.

Boyutlar yaklaşımı, özellikle nicel araştırmalar olmak üzere kültürel yapılara ilişkin en belirgin yaklaşımlardan biridir. Geleneksel antropolojik araştırma tasarımları, Hofstede'nin (1980, 2001) kültür boyutları paradigması nedeniyle kısmen kaybolmuş ve kültürlerin nicel ölçümüne dayanan yeni araştırma bağlamlarının yolunu açmıştır. Hofstede'nin beş ulusal kültür boyutunun popüleritesi (**güç mesafesi, bireysellik, erkeklik, belirsizlikten kaçınma, uzun vadeli ve kısa vadeli yönelim**) kısmen “kültüre yaklaşımın basitleştirilmesine atfedilebilir” (Fink ve Mayrhofer, 2009, s. 49). Örgüt kültürü ile ilgili olarak Hofstede ve ark. (1990) ulusal kültür ile örgüt kültürü arasında önemli bir fark olduğunu vurgulamıştır. İkincisi, algılanan uygulamaların tanımlanarak ve kavramsallaştırılabilir ancak ulusal kültür değerleri ile karıştırılmamalıdır.

Örgüt kültürünün boyutsal modeli Hofstede ve ark. (1990) başlangıçta çok sayıda röportajdan ve bir anketle sonuçlanan bir testten türetilmiştir, Sagiv ve Schwartz (2007) teorik düşüncelere dayanarak örgüt kültürü yapısını tanımlamıştır. Örgüt kültürünün “çevreleyen toplum”, “örgüt üyelerinin kişisel değer öncelikleri” ve “örgütün temel görevlerinin doğası”ndan etkilendiğini savunurlar. Örgütler, belirli ulusal kültür değerleri ile

tanımlanabilen toplumlara gömülüdür. Örgütlerin toplumsal baskı altında faaliyet gösterdiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle, kuruluşlar, bu toplumun kabul edilmiş bir üyesi olmak ve sosyal, dolayısıyla finansal olarak ayakta kalabilmek için toplumların normlarına, değerlerine ve düzenlemelerine uymak zorundadır. Kuruluşlar, kuruluşa kendi değer tercihlerini tanıtan, “insanların eylemleri seçme, insanları ve olayları değerlendirme, eylemlerini ve değerlendirmelerini açıklama” şeklini temsil eden bireylerden oluşur ve böylece örgütsel kültür şekillenir bir dereceye kadar örgüt kültürü oluşur. Son olarak, Sagiv ve Schwartz (2007) bir örgüt tarafından gerçekleştirilmesi gereken görevleri kültürel değerlerini de şekillendirmektedir. Bu Hofstede ve ark. (1990) farklı görevler, faaliyetlerin farklı organizasyonunu ve yürütülmesini, yani farklı strateji ve yapıları gerektirir. Bir üretim şirketinin, sadece nihai ürünler açısından değil, aynı zamanda örgüt kültürleri açısından da bir hizmet sağlayıcısından veya bir devlet kurumundan ya da özel bir firmadan ciddi ölçüde farklı olduğu açıktır. Bu, esasen işletmelerin, müşterilerin ve işletim süreçlerinin farklı doğasından kaynaklanmaktadır.

Bu nedenle örgüt kültürü incelenirken oldukça önemli iki husus dikkate alınmalıdır: (a) Örgüt değerleri ulusal veya toplumsal değerlerden önemli ölçüde farklıdır ve (b) Örgüt değerleri toplumsal değerlerden etkilenir, örgüt üyeleri (kişilik, değer tercihleri) ve bunların gerçekleştirilmesi için uygun örgütsel eylemler gerektiren görevleri. Bu etkileşim, dış çevresel etkiler (ör., Sosyal kültür) ve iç kültürel çevresel etkiler (ör. Örgütsel kültür) arasında ayırım yapan bir örgütsel kültür yapılandırma modeliyle açıklanmalı ve araştırılmalıdır. Bütün yaklaşımlara rağmen (Hofstede ve diğerleri, 1990; Sagiv ve Schwartz, 2007) örgütlerin sınıflandırılmasına izin vermekte, örgütsel değerlerle ilgili örgütsel süreçler hakkında sınırlı sonuçlar verirler ve örgütsel kültürlerin değişmesi ile ilgili mekanizmaları içermezler. Bu nedenle, örgüt kültürü çalışmaları daha çok diğer örgüt yapılarıyla birlikte ele alan, örneğin yapılandırma modelinin geliştirilmesi için başka bir yapı taşı oluşturan ve kapsamlılığında katkıda bulunan strateji, yapı ve davranış gibi daha çok birbiriyle ilişkili yapı modelleriyle ele alınmıştır (Dauber, Fink and Yolles, 2012).

Örgüt kültürü ile ilgili güncel çalışmalar da iki tema ortaya koymaktadır. Bir yandan, yönetim hesapları kuruluşları tüm katılımcıların ortak değerleri kabul ettiği ve koruduğu tek taraflı duyguları teşvik etmektedir. Alternatif olarak, diğer çalışmalar, örgütleri, bölümsel avantaj için kolektif değerleri kullanan potansiyel olarak bölünmüş çıkarlar içeren yapılar olarak tanımlar. Her iki perspektif için ortak bir varsayım, örgütsel olayların tüm taraflar için



tek ve sabit anlamları olmasıdır. Örgüt kültürü ya yaygın birlik ya da yaygın bölünme ile ilgilidir. Ampirik materyaller kullanarak, bir firmadaki makinistlerin benzersiz kimliğini kutlayan duyguların ve olayların aynı anda bu grup içindeki çıkarlar arasındaki sınır ve ayrımın iddiası için bir araç olduğu iddia edilmektedir. Örgütsel olaylar ve süreçler için çoklu yorum yapılabilir. Bu, örgütsel kültürün özellikle grup içi çıkarlar arasındaki kısıtlama süreçleri ile tanımlandığını öne süren bazı genelleştirmelere yol açmaktadır (Young, 1989).

Örgütsel kültürün iki zamansal ögesini, polikroniklik ve hız değerlerini ve bunların örgütsel performans üzerindeki etkilerini inceleyen başka bir araştırmada ise, kültürün bu boyutlarının ve bunların firma etkililiği üzerindeki etkilerinin incelenmesi, özellikle firmaların stratejik kaynaklarından biri olarak bir firma kültürünün uygulanmasından sorumlu liderler için geçerlidir. Bu zamansal öğelerin etkileri bireysel olarak ve aşırı rekabetçi endüstriler bağlamında incelenmiştir (Onken, 1999).

Örgüt kültürleri için yeni gelenlerin tercihleri, denetçilerin ve akranlarının örgüt kültürü algıları ve örgüt kültürü tercihleri ile karşılaştırılan bir çalışmada yeni gelenleri işe almış ve deneklerin kültür tercihleri ve algıları örgütsel kültürün iki boyutunu ortaya çıkarmıştır: insanlar için endişe ve hedefe ulaşma kaygısı. Sonuçlar, yeni gelenlerin amirlerine dönük endişelerinin örgütsel bağlılık ve ciro hedefleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Van Vianen, 2000).

Bir örgütün temel stratejisi, geçerli değerleri bakımından kültürel kimliğinin korunmasına bağlı bulunmuştur. Kolektif başarı deneyiminden istikrarlı değerlere, uyum ve verimliliğe kadar örgütsel kültür, kültürün devamlılığını sürdürür. Ancak, kültürün izin verdiği alternatifler yeni sorunlara uygun değilse, örgütsel kültür değişimi engelleyen bir kısır döngü haline gelir. Sonuç olarak, belirgin kültürel değişim, kültürel devrim veya kültürel artım olabilir (Gagliardi, 1986).

### **2.1.3. Örgüt Kültürü Öğeleri**

Örgüt kültürünün öğeleri Roussau'nun (1995) belirttiği gibi temel sayıltılar, değerler, davranışsal normlar, davranış örüntüleri, artifaktlardan oluşabilir:

#### **2.1.3.1. Temel Sayıltılar**

İş görenlerin kurumlarına ve kurumlarıyla olan ilişkilerine ilişkin örüntülü olarak paylaştıkları temel inançlardır. Ve bu inançlar insan doğası, insan-çevre, ilişkileri, gerçeğin

doğası, insan eylemleri, insan ilişkileri olmak üzere beş boyutta oluşabilir. Bunlardan bir örgüt kültürü içerisinde kabul gören norm ve değerlere uygun davranışları kapsayan insan eylemleri diğer dört sayıtlının bir sonucudur.

#### **2.1.3.2. Değerler**

Değerler neyin iyi ve doğru olduğuna ilişkin amaçlar, öncelikler, tercih edilen sonuçlar, duygular ve inançlardır. Örgütlerin başarılar ve edimler açısından en önemli gördükleri ev ödüllendikleri hususlar değerlerdir.

#### **2.1.3.3. Davranışsal Normlar**

Normlar sosyal olarak oluşturulmuş tercihler işlerin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili grup beklentiler, işlerin yapılmasında ve kişilerle olan ilişkilerde uygun ve uygun olmayan yollara ilişkin inançlar veya üyeler tarafından uygun olarak kabul edilen hususlardır.

#### **2.1.3.4. Davranış Örüntüleri**

Davranış örüntüleri gözlemlenebilir ve tekrarlanabilir uygulamalar ortak bir anlayışla etkileşim ve göreve yaklaşım ve yeniliklere karşı ortak bir şekilde tepki verme olarak tanımlanabilir. Örgütsel açıdan sosyalleşmiş örgüt üyelerinin normalara uygun olarak davranması davranış örüntülerine örnek verilebilir.

#### **2.1.3.5. Artefaktlar**

Artefaktlar kültürü temsil eden nesnelere eylemler ve hikâyeler olup sembolik ve fiziksel olarak kültürün aktarılma şeklidir. Artefaktlar kültürü yansıtan görülebilir nesnelere, eylemlere, hikâyelere, ritüellere, törenlere, mitlere, efsanelere, sembollere, metaforlara, dil jargon ve jest ve mimikleri kapsayabilir.

#### **2.1.4. Örgüt Kültürü Modelleri**

Mevcut araştırmalar, örgütsel kültür ile strateji ve yapı gibi ilgili örgütsel yapılar arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan çok çeşitli modeller sunmaktadır. Ancak, bunların hepsi uygulamada eşit derecede ilgili görünmemektedir. Örgüt kültürü modelinin geliştirilmesi için, birçok bilim adamı tarafından sıklıkla geçerli bir referans kaynağı olarak

seçilmiş görünen dört örnek model sunulmaktadır: Schein (1985) Hatch (1993), Allaire ve Firsirotu (1984) ve Homburg ve Pflesser (2000).

Schein'in (1985) örgüt kültürü modeli sadece en çok atıf yapılan kültür modellerinden değil, aynı zamanda yüksek derecede soyutlama ve karmaşıklığın azaltılmasına hizmet eden modeldir. Esas olarak üç alandan oluşur: (a) temel dayanak varsayımlar, (b) kabul edilen değerler ve (c) artefaktlar. Schein (1985) gözlemlenebilir ve gözlemlenemez kültür unsurları arasında ayırım yapar. Kaynaktan, bu alanlar arasında belirli bir hiyerarşi olduğu açıktır. Görünür davranış, kurallar, standartlar ve yasaklar yoluyla gözlemlenemeyen varsayımları etkiler ve bundan etkilenir.

Hatch (1993), Schein'in (1985) modelini önemli ölçüde genişletir. Hatch (1993) sadece "semboller" olarak adlandırılan dördüncü bir alan dahil etmekle kalmaz, hem de bu modeldeki bağımlılıkların biraz daha iyi anlaşılmasını sağlayan örgüt kültürü yapısının her bir unsurunu birbirine bağlayan süreçleri tanımlar ve gözlemlenebilir davranışın altında yatan varsayımlarla ortaya çıkmasının iki olası yolu olduğunu varsayar: (a) değerlere "yönelim" ve yapay eserlere "gerçekleştirme" veya (b) sembollere "yorumlama" ve yapay nesnelere "sembolizasyon" yoluyla Bununla birlikte, bu tür süreçlerin hangi koşullar altında gerçekleştiği ve varsayımların yapay nesnelere dönüşme yolunu hangi faktörlerin belirlediği, yani varsayımların ne zaman "ortaya çıkacağı" ve "gerçekleşeceği" ve varsayımların ne zaman "yorumlandığı" ve "sembolize edildiği" belirsizliğini korumaktadır.

Her iki model de kültürel dinamikleri açıklıyor gibi görünmektedir. Oysa Schein (1985) örgüt kültürünün etkisi üzerine odaklanmıştır. Hatch (1993) her iki yaklaşımın da örgütlerdeki kültürüne basitleştirilmiş fakat sınırlı bir bakış açısı sağlar. Bunun nedeni, örgüt kültürü ve bir örgütün diğer alanları (ör. Strateji, yapı, operasyonlar, vb.) arasındaki bağımlılıklarla ilgili açıklayıcı gücü sınırlayan yüksek soyutlama düzeyidir. Sagiv ve (2007) Schwartz, tarafından önerilen gibidir örgüt kültürüne dış baskılar, dış çevrenin etkilerine dikkat etmek gerekir, Schein (1985) ya da Hatch da (1993), çünkü dış etkiler modellerinde açıkça dikkate alınmamıştır. Yine de bir kuruluşun "iç ortamının" geliştirilmesi için anlamlı bir temel sağlarlar. Bununla birlikte, örgüt kültürünün kapsamlı bir yapılandırma modeli, yalnızca örgüt kültürü tarafından yönlendirilen iç süreçleri haritalamakla kalmamalı, aynı zamanda dış çevre için yönelim, gerçekleştirme, yorumlama ve sembolizasyonun sonuçlarını da göstermelidir.

Dış ortamın rolünü ele alan iki model Homburg ve Pflesser (2000) tarafından; örgüt kültürü ve performans sonuçları arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanılabilecek bir model geliştirmeyi amaçlamaktadır. “Pazar dinamizmi” nin (yani dış çevre) bu ilişkiyi denetlediğini vurguluyorlar. Örgüt kültürü, üç katmanla Schein'e (1985) benzer şekilde tanımlanır. Bununla birlikte, Homburg ve Pflesser (2000), bu modele ait olan eser ve davranışları aynı katmana ayırmaktadır. Oysa eserler “hikayeleri, düzenlemeler, ritüeller ve dil” (Homburg and Pflesser 2000, s. 450), davranış “enstrümantal işlevi olan örgütsel davranış kalıpları” olarak tanımlanmaktadır (Homburg ve Pflesser, 2000, s. 450). Sonuç olarak, davranış normları ve çıktıları etkilemez, bundan etkilenir. Bu model ve ilişkileri ampirik olarak test edilmiş olsa da model etkileşimi değil, yalnızca kültürden performansa doğrusal etkileri göz önünde bulundurur. Ployhart ve Vandenberg (2010) veya Smith ve Lewis (2011) tarafından önerilen örgüt kültürü dinamikleri (yani kültürel değişim) dikkate alınmamıştır. Model, dış ortamın bir kuruluş üzerindeki etkileri için sınırlı bir açıklayıcı güce sahiptir ve hiçbir geri bildirim süreci üstlenmez. Bu, Sagiv ve Schwartz'ın (2007) düşüncelerinin aksine toplumsal kültür (dış çevre, kurumlar) ve örgüt kültürü (iç çevre, öz-örgütlenme, öz-referans, kimlik) arasındaki yakın ilişki ve etkileşimi vurgulamaktadır.

Allaire ve Firsirotu (1984) tarafından geliştirilen model ise, sunulanlar arasında örgüt kültürüne en karmaşık yaklaşımı temsil etmektedir. Şu ana kadar bahsedilen birkaç hususu kapsamaktadır. İlk olarak, dışsal (toplum, tarih, beklenmedik durum) ve iç çevre (kültürel sistem, sosyo-yapısal sistem) arasında açıkça ayırım yapar. İkincisi, örgütsel değerlerin dış ortamdan etkilendiğini, ancak aynı zamanda ayrı bir kültür sistemi olarak tanımlanabileceğini bildirir (Hofstede ve diğerleri, 1990). Yapı, stratejiler, politikalar ve süreçler dâhil olmak üzere sosyo-yapısal sistem kültür sistemiyle uyumludur; yani, mitler, değerler ve ideolojiler tarafından meşrulaştırılmalıdır. Allaire ve Firsirotu (1984), örgütsel çıktı ve etki ortamı olarak görülen ve kültürel ve sosyo-yapısal sistemden etkilenen “bireysel aktörleri” tanımlamaktadır. Ayrıca, bu modelden, örgütsel kültürün doğrudan dış çevreden ve kendi kişiliklerini ve toplumsal değer, kural ve norm algılarını getiren çalışanlardan etkilendiği sonucuna varılabilir (Sagiv ve Schwartz, 2007). Bununla birlikte, model kısmen modelin her bir unsuru arasında, özellikle de kültürel ve sosyo-yapısal sistemi kuranlar arasında, azımsanmış bağlantılar sağlar. Homburg ve Pflesser (2000) 'in aksine, Allaire ve Firsirotu (1984) örgütsel çıktının örgütsel kültür üzerinde bir etkisi olabileceğini kabul ederler, ancak bu ilişkiyi belirtilmemiş olarak bırakırlar. Dolayısıyla, sunulan her iki yaklaşım da “Bir yapılandırma modelinde göz önünde bulundurulması gereken faktörler nelerdir?” Yanıtı verebilir, ancak bu faktörlerin birbirleriyle

nasıl "nasıl" bağlandığı, Whetten'a göre (1989), uygun şekilde deneysel araştırma ile bilim adamlarınca, kapsamlıca modelin her ögeyi bağlama süreçlerini tanımlamak gereklidir.

Örgüt kültürüne ilişkin bir yapılandırma modeli ile temsil edilmesi gereken örgütsel kültürün tekrarlayan alanlarını şöyle tanımlanabilir: (a) örgütsel davranışın altında yatan varsayımları yakalayan değer ve inanç sistemi ; (b) görev başarısına yönelik genel yönelimi ve bir kuruluşun yapıları ve faaliyetleri üzerindeki etkilerini temsil eden strateji (Klasik stratejik yönetime göre, stratejiler ne yapılması gerektiğini tanımlarken, yapılar ve operasyonel faaliyetler işlerin nasıl yapılması gerektiğini gösterir); (c) değerlerin ve inançların, normlar, kurallar ve düzenlemeler olarak tezahürünü yansıtan, örgütsel süreçler ve davranış kalıpları için referans çerçevesini oluşturan ve önceden tanımlanmış bir strateji doğrultusunda duran yapısal sistem ; (d)örgütsel faaliyetler / operasyonlar / eylemler, yani değerlerin, stratejilerin ve yapıların gözlemlenebilir şekli olarak davranış kalıpları; ve (e) örgüt kültürü ve genel olarak tüm kuruluşun iç çevresi hakkındaki değerlendirme süreçleri aracılığıyla dış çevre, etkili bir faktör olarak gösterilebilir.

Bu beş madde, aynı zamanda, bir model ile temsil edilmektedir Hatch ve Cunliffe'e (2006). Burada, tüm alanlar birbiriyle bağlantılıdır ve belirli bir süreç tanımlanmamıştır. Whetten (1989) dikkate alındığında, bu, etki alanları arasındaki bağlantılar belirsiz ve tanımsız olduğu için bir şekilde eksik bir modeli gösterir. Bazı bölümler daha eklenerek, örgüt kültürünün bir yapılandırma modeline dâhil edilecek yapıların tartışılması ve tanımlanması mümkün olabilir. Bu konu uzun yıllardır araştırmaya tabi tutulmuştur. Günümüzde halen bu yapılar arasındaki ilişkileri tek ve çelişkili olmayan bir modelde nasıl daha iyi ifade edilebileceğine dayanan araştırmalar halen devam etmektedir (Dauber, Fink and Yolles, 2012).

Deneysel araştırmalara, vaka çalışmalarına ve örgütsel davranışla ilgili en yeni teorik modellere dayanarak, "Kurumsal Kültür ve Örgütsel Etkinlik", hemen hemen her işte çalışma ortamını değerlendirmek için bir çerçeve ve kurumsal verimliliği artırmak için çalışma sistemlerini yeniden yapılandırma stratejileri sunar. "Kurum Kültürü ve Örgütsel Etkinlik", örgütsel kültürün etkili performans üzerindeki etkisini tanımlayan dört kavrama odaklanır: örgüt üyelerinin katılımı; temel karakterini korurken yeni koşullara yanıt vermek için uyarlanabilirlik; tutarlılık veya güçlülük, açıkça tanımlanmış bir kültür; yön ve anlam sağlayan açık bir görev. Bu dört fikir ayrı ayrı sunularak daha sonra Kültür ve Etkinlik Modelini içerecek şekilde entegre edilir. Kültürel etkililiği incelemek için kullanılan yöntemler, örgütsel

davranış alanındaki uzmanlar arasındaki kültür-iklim tartışmasına bakış açılarına genel bir bakış da dâhil olmak üzere açıklanmaktadır. Kurumsal ve insan kaynakları yöneticileri, yöneticileri ve danışmanları için "Kurumsal Kültür ve Örgütsel Etkinlik", verimli bir çalışma ortamını oluşturan unsurların yeni bir anlayışını sunmaktadır (Denison, 1990).

Birçok kültür araştırmacısı, kültürün doğasına ve tanımlarına çok sayıda makale ayırmış olsa da nispeten daha az makale kültür ve performans araştırmasına katkıda bulunmuştur. Singapur şirketleri arasında kurum kültürü ve örgütsel performans arasındaki olası ilişkileri araştıran bir çalışmada iki şey hedeflenmiştir ve iki yönlüdür: birincisi, kültür yapısının geçerliliğini araştırmayı amaçlamaktadır. Kültür yapısı farklı, tekrarlanabilir boyutlar boyunca işlevselleştirilebilir mi? İkincisi, kültürün örgütsel performansı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışır. Birincil araştırma aracı olarak örgüt kültürü profili kullanılmıştır. Kültürün çeşitli örgütsel süreçleri ve performansı etkilediği bulunmuştur. Bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Lee and Yu, 2004).

### **2.1.5. Örgüt kültürünün Oluşum Biçimi ve Aktarımı**

Kültür çalışanlara türlü şekillerde yayılabilir, bunlardan en etkili olanları: alışkanlıklar, hikâyeler, fiziki semboller ve dildir (Robbins ve Judge, 2013).

#### **2.1.5.1. Hikâyeler**

Örgüt kurucuları, çalışanlar, geçmişte gerçekleşen olaylar, reaksiyonlar, örgütsel başa çıkmalar, hakkında hikayesel hadiseleri içerir. Bu hikâyeler günümüzü geçmişle bağlar, mevcut uygulamaları açıklar ve yasallaştırır.

#### **2.1.5.2. Ritüeller**

Örgütün en önemli değerlerini ifade eden ve bunları güçlendiren bir dizi klişe faaliyetlerdir.

#### **2.1.5.3. Maddi Semboller**

Çalışanlara kimin önemli olduğunu üst yönetimin istediği adaletin derecesini ve risk alma, otoriter, katılımcı, bireysel veya sosyal olma gibi uygun davranışların neler olduğunu bildirir.

#### 2.1.5.4. Dil

Birçok örgüt ve alt birimleri üyelerinin kültürle entegre olmasına kültürü kabul ettiklerini doğruladıklarına ve onu korumalarına yardımcı olacak bir dil kullanırlar. Bu dil, işle ilişkili ekipman, çalışanlar, tedarikçiler, müşteriler ve ürünlerle ilgili terimleri kapsar.

#### 2.2. Okul Kültürü

Örgüt kültürü 1930'larda ortaya çıkmış olsa bile 1980'lerde okul kültürüyle ilgili çalışmalar daha belirgin olmuş ve çalışmalar netleşmiştir. Okul kültürü ile örgüt kültürü kuramını ilişkilendirip eğitim yönetiminde değerle dizisi oluşumunu bu alandaki öncüler olan Peters ve Waterman sağlamıştır (Buluç, 2013: 109).

1980'lerin sonunda okulu tanımlamak, antılmak için okul kültürü terimi kullanılmıştır. İşletmelerde kullanılan kurum kültürü tanımı, eğitim kurumlarında kullanılmak için okul kültürü olarak aktarılmıştır (Walker ve Wied, 2005, aktr. Fırat, 2007: 50). Okul kültürü, genel olarak başarılı eğitim ve öğretim yolunda personel ve öğrencileri yönlendiren değer ve normlar olarak söylenir (Butler ve Dickson, 2001, aktr. Eyüboğlu, 2006: 29).

Kurumların kendirine ait bir kültürü olduğu gibi, eğitim kurumlarının da kendilerine özgü kültürleri vardır. Değerleri, öğretileri ve görüşleri olan, kültürüyle uyum sağlayabilen eğitim kurumları etkili okuldur. Toplumsal kültürün nesilden nesille aktarılması okulların evrensel bir gayesidir. Okulun kendine özgü oluşturduğu kurumsal kültür, toplum kültürünün analiz edildiği, öğretmen ve öğrencilere sunulduğu değer ve normları içerir. Okul, toplum kültürünü yansıtır. Toplum kültürü, okul kültürü potasında birleştirilerek öğrencilere sunulur. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, öncelikle okul kültürüyle bütünleşmesine bağlıdır (Papalewis, 1988, akt. Eyüboğlu, 2006: 4).

Okul kültürü, okulun tarihi ve gelenekleri, kuralları, kişilerin tutumları, inançları, değerleri, beklentileri, davranış ve eğilimlerden oluşur. Okul yansıtmak istediği davranışı kurum kültürü etkisiyle gerçekleştirebilir. Okulda nelerin önemli ya da önemsiz olduğu, çalışanlarının hal ve hareket kurallarını, eğitim ve öğretimde öğrenci ve öğretmenden beklenenleri okul kültürü belirlemektedir (Balcı, 2007).

Okul kültürünün oluşumunda benimsetilen inançların, sembollerin ve değerlerin önemi büyüktür. Okuldaki çalışmalarda takip edilmesi gereken en önemli öge olan kültür, okul çalışanları, öğrencileri ve velileri tarafından kabul edildiğinde verimlilik artacaktır

(Şişman, 2007). Aynı zamanda bir örgütteki yazılı olmayan kuralların bütünü oluşturulan örgüt kültürü okullarda okul müdürü, yöneticiler, öğretmen ve öğrencilerle beraber oluşturulur, bölüşülen değerler, inançlar, tavır ve beklentiler ise okul kültürünün içeriğini oluşturur (Çelik, 2002).

Sosyal bir örgüt olan okullardaki okul kültürü hem öğrenci başarısını arttıran hem de çalışanlara daha huzurlu bir ortamda çalışma imkânı vererek onların çalışma isteklerini ve verimini arttıran önemli bir öğedir. Okuldaki tüm kişilerin birbiri ile ve çevre ile olan bağıni şekillendiren okul kültürü Terzi'ye (2005) göre dört başlıktan oluşmaktadır. Bunlar destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürüdür.

Destek kültüründe örgütün, çalışanlarının mutluluğunu dikkate alması ve onların mutluluklarını artırıcı özellikler taşıması için örgütsel destek gereklidir (Eisenberger ve diğerleri, 1986, akt. Nayır, 2011). Bu tür kültürlerde insan ilişkileri gerekli olup, örgüt üyeleri hem kendi gelişimleri hem de örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesi için karşılıklı güvene dayalı bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlamaktadırlar. Çalışanlar hem kendi hem de örgüt menfaatlerini düşünerek çalışmakta ve birbirine destek olmaktadır. Bireyler arasında açık iletişim, bilginin paylaşımı, daha somut dayanışma ve yüksek başarı beklentisi temelidir (Gümüşsuyu, 2005; Terzi, 2005). Bürokratik kültür ise kamuda daha yaygın ve geçerli olan kültürdür ve bu kültürde çalışanların değerlere, sembollere, tutum kalıplarına ve kurallara uyması gerekmektedir. Sorumluluk, yetki, görev dağılımları net olarak belirlenmiş olan bu tür örgütlerde kurallara uygun davranmak, görevleri daha önceden nasıl yapılacağı belli olan şekliyle yapmak çok önemlidir. (Güçlü, 2003; Gümüşsuyu, 2005). Rasyonel ve yasal yapılanmanın söz konusu olduğu bu tür kültürler bireysel ilişkilerden ayrıştırılmıştır (Terzi, 2005). Başarı kültüründe kurallara uymaktan çok başarıya, amaçlara ulaşmaya ve işlerin görülmesine önem veren küçük danışmanlık şirketleri gibi örgütlerde görülür (Pheysey, 1993, akt. İpek, 1999). Bireysel sorumluluk önemli olup, başarılı olan grup üyesi desteklenmektedir (Terzi, 2005). Görev kültüründe ise bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön planda olup, bu tür kültürler iş merkezlidir ve örgütte yapılan her şey amaçlara yöneliktir (Terzi, 2005).

Okul müdürü farklı yönetimle ilgili çalışmalarla beraber okul kültürünü farkında olarak ya da olmayarak yönetmektedir. Okul müdürü, yönetim süreçleri bakımından okul kültürünün etkisinin ve gücünün farkında olması durumunda, başarılı bir kurum yönetimi şekli sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürü yönetimindeki ilk görevi güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar



etrafında birleşmeleri sonucu oluşur. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz (Çelik, 2012).

Okul Yöneticileri çalıştıkları okulun kurum kültürünü oluşturabilmek için aşağıdakileri sıralama doğrultusunda ilerlemesi gerekmektedir (Erdoğan, 2008).

- Yönetici, eğitim öğretimin, toplumun, ülkenin ve insanlığın temel değerlerini taşımalı ve temsil etmelidir.
- Yönetici, okul için genelleyebilecek nitelikte olan değerleri öğretmen, öğrenci ve gerekirse çevreyle paylaşmalı ve bu konuda ortak bir fikir birliği oluşturmaya çalışmalıdır.
- Yönetici okulda efsaneleşmiş olan kişileri ve onların deneyimlerini, oluşturacak okul kültürü için önemli kişiler ve deneyimler olarak görmelidir.
- Yönetici, toplumsal değerlerin ve adetlerin okulun kültürü ile kaynaşmasını sağlamalıdır. Törenler, belirli bir kültürel yapının kurulmasına katkı sağlayacak şekilde yapılmalıdır.

Okul kültürü okulun felsefesinin özelliklerini taşır. Okulun kurum felsefesi müdür, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini şekillendirir ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturur. Okul kültürünün temel öğeleri, varsayımlar, değerler, normlar, törenler, hikâyeler ve masallardan oluşur (Taymaz, 2009, s. 79).

### **2.2.1. Okul Kültürü Boyutları**

Destek kültürü okul kültürünün en önemli özelliklerindedir. Destek kültürü ile okul çalışanlarının birbirine karşı iyi niyetli ve yapıcı ilişkiler kurması, iş ve işlemlerde ihtiyacı olan kişiye destek verilmesi, çalışma ortamında bireylerin kendini iyi ve mutlu hissedebilmesi için yapılan çalışmaları tümüdür. Bürokratik kültür boyutunda ise hiyerarşi, resmiyet ve kurallar büyük önem taşır. Örgütteki her çalışanın uyması gereken kurallar ve yapması gereken işler belirlenmiştir. Resmi olmayan iletişim en düşük seviyededir ve önemli olan işleri doğru şekilde, kurallara uygun olarak yapılmaktadır. Bürokratik kültürün tersine başarı kültüründe resmiyet ve kurallar, hiyerarşi gibi etkenlere daha az önem verilir. Bu kültür türünde bireysel çalışmalar ve bireysel sorumluluk önemlidir, örgüt üyeleri başarı ve hedef odaklı çalışır ve başarılı olan örgüt üyesi desteklenir ve ödüllendirilir. Görev kültüründe ise örgütün varmak istediği hedefler neticesinde planlanan etkinliklerle hedeflere ulaşmak önceliklidir. Okul kültürünün gerçekleşmesinde okul müdürlerinde rolü büyüktür çünkü

başarılı ve etkili bir lider okul kültürünün gerçekleşmesinde olumlu katkılar sağlar (Özdemir, 2006). Örgütü daha ileri seviyeye çıkarabilir ve böylelikle örgütün devamlılığını sağlayabilir.

### **2.3. Liyakat ve Okul Yöneticiliği**

#### **2.3.1. Meritokrasinin Eğitime Etkisi ve Katkıları**

Meritokratik görüşün adil eğitim fırsatları sunarak eşit bir ayrıştırma sistemi geliştirmesi ve bunun toplumsal adalete destek vereceği savı da tartışmalıdır. Bu iddia, eğitimin her türlü oluşumun menfaatinden bağımsız, her türlü fikir ve ideolojiden temizlenmiş, objektif bir özellik taşımasını gerektirmektedir. Her eğitim sistemi, olması gerekeni, kapsamının ne olması gerektiği, hangi değerleri ve hangi bilgi birikiminin iletileceği gibi konularda belirli bir fikir bütünüyle oluşmaktadır (Angus, 1986).

Amerikan üniversitesinde görev süresi politikalarındaki değişimlerini elen bir çalışma, örgütsel karar vermede uzmanlığın ve hiyerarşik duruşun göreceli önemi üzerindeki yönetim tartışmalarını tarihsel değişikliklerle ilişkilendirmektedir. Önceki Dönemlerin Analizi (1895–1917 yılları arası) bilimsel yönetim teorilerindeki uzmanlığın önemini yirminci yüzyılın ikinci yarısında daha hiyerarşik temelli bir yönetimi bakış açısının ortaya çıkmasıyla karşılaştırarak üniversite politikalarının etkilerini araştırmaktadır (Lauer Schachter, 2019).

Bir başka çalışmada ise İtalya Krallığı eğitim bakanlarının, çok sayıda zorluk karşısında ulusal bilinç oluşturmak için öğretmenlere hem teşvik hem de şükran belirtisi olarak madalya ve liyakat diploması verilmesi tartışılmıştır. Kent Konseyi, kendi ödülleri oluşturarak Bakanlığın çalışmalarına katılmaya karar vermiş, devlet okullarında kadrolu olmayan öğretmenler de ödül almaya hak kazanmışlar, daha sonra yönetmelikle benzer sayıda erkek ve kadın adayına çoğu kez bu ödüller verilmiştir (Morandini, 2019).

Türkiye’de ise Türk Eğitim Sistemi’nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi ile liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemesi gerekmektedir. Türk Eğitim Sistemi’nde meritokrasi kavramı ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi üzerine bir model önerisi sunmayı amaçlayan bir doktora tezinde eğitim yönetiminde mevcut yönetmelik yetiştirme sürecinin olmadığı, yetiştirmenin yönetmeliğe girmesi ve bu sürecin liyakatli bir şekilde gerçekleştirilmesi zorunluluğu vurgulanmıştır. Araştırmada “Eğitim Yöneticiliği Liyakat Ölçeği” ve “Liyakatli Eğitim Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği” Millî Eğitim Bakanlığı’nın

yönetici atama sürecinde yönetici adaylarına uygulayabileceği türden anketler olması ve uygulanabilirlik açısından kayda değerdir (Gök, 2017).

Başka bir çalışmada ise, liyakatli yönetici vasıflarına ilişkin Türk Eğitim Sistemi'nde meritokrasi, liyakat dayalı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi parametrelerinin chaid analizi ile ayrışıp bölümlendirmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, liyakat yönteminin dört farklı parametresinin (liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi) yöneticileri vasıflarına göre liyakat seviyesi yüksek ve liyakat seviyesi düşük olarak ayrışması da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chaid analiziyle varılan en önemli sonuçlardan birisi liyakatli bir yetiştirme düzeni ile liyakat seviyesi yüksek yönetici yetiştirilebileceğidir. Ayrıca liyakati temel alan bir değerlendirme düzeninde de yöneticileri liyakat seviyesine göre ayrışmada etkili olduğu, liyakat seviyesi yüksek olanların öncelikli atanması gerektiği ifade edilmiştir. Liyakate dair algıları düşük olan yöneticilerin liyakat seviyesinin de düşük olması sınıflandırmayı gerekli kılan önemli bir durumdur. Yönetici yetiştirme ve atama sürecinde adayların liyakat algılarının tespit edilmesi ve liyakate ilişkin olumlu yüksek algıya sahip olanların yöneticilik sistemine dâhil edilirken dikkate alınması sağlıklı ve etkili bir eğitim yönetimi açısından önem taşıdığı belirtilmektedir (Gök, 2019).

### **2.3.2. Liyakat Sistemi**

Liyakat sistemi, “yağma sistemine” tepki olarak ortaya çıkmıştır. Amerikan personel sisteminin tarihi gelişimi içinde kayırma sistemi (1829-1882) yağmacılık sistemi olarak da söylenmektedir. Kamu da görevlendirilecek kişileri, iktidara gelen parti kendi taraftarları arasından seçmiştir.. Memuriyetler, kongre üyeleri ve parti yöneticilerince kendi partileri için çalışanlara, partiye sadakat gösterenlere ödül olarak paylaştırılmıştır. Bu sistem 1829 yılında Andrew Jackson'ın başkanlığı döneminde çok sert bir biçimde uygulanarak ABD'nin kamu personel sistemiyle uzun süre bir birini tamamlamıştır (Güneşer Demirci, 2009).

Liyakati belirlemek için hangi kriterlerin kullanıldığı, kimlerin liyakati hak ettiği halen birçok araştırmacı tarafından tartışılan bir durumdur. Bir çalışmada örgüt ve sistem yapısında ve özelliklerinde liyakat değerlendirmelerine ilişkin büyük farklılıklar olduğu ortaya koyulmaktadır. Teşvik programları tipolojisi geliştiren araştırmacılar gibi, Ohio'daki liyakat şartları ve yeterlilikleri, liyakat programları tipolojisini üretmiştir (Willis and Ingle, 2018).

Bu katkı, orta düzey yöneticilerin kariyer ilerlemelerini nasıl anlamlandırdıklarının bağlamsal bir araştırmasını sağlamış ve özellikle kariyerlerin hiyerarşik bir organizasyonda

nasıl yönlendirildiğini anlamak için 'liyakate' odaklanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Çalışma, 'liyakati' katılımcıların daha geniş yaşam hedeflerine ve ayak izi kimliğine bağlayan parçalanmış ve bireyselleştirilmiş bir yapı olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca, liyakate dayalı ilkelerin uygulanmasına zarar veren olaylar karşısında bile, diğer durum ve fırsat faktörlerinin üzerinde 'liyakate' duyulan güveni koruma eğilimi göstermiş, dolayısıyla 'Merit', kariyer yörüngesinde rasyonelleştirilmiş bir olgu olarak tasvir edilmiştir; katılımcılar tarafından olayları tutarlı bir şekilde anlamlandırmak, sonuç olarak öz-yeterlik ve belirsizliği azaltmak için kullanılan bir belirteç olarak tanımlanmıştır. Bulgular 'meritokrasi' tartışmasına daha da karmaşıklık katmıştır (Pérez and Sabelis, 2019).

Yönetim sisteminin liyakate dayandırıldığı meritokrasi, çalışılması için seçilen kişilerin en iyi performansı, en iyi vasıflara sahip olması veya kurum içinde mevkilerinin yükseltilmesini gözetten bir yönetim şeklidir ve sadece kişilerin yetenekleri temel alınarak diğer kıstasları göz ardı eden bir yaklaşımdır (Şahin, 2016).

### **2.3.2.1. Kamu Personel Sisteminde Liyakat İlkesi**

Bu ilkenin gerçekleşmesinin en uygun şekli "açık yarışma" sınavlarıdır. Yarışma sınavları yoluyla kamu görevlerine en uygun kişilerin getirilmesi hedeflenmektedir. Bu aynı zamanda siyasal arka çıkmayı önlemek üzere geliştirilmiş bir uygulamadır. Açık yarışma sınavı kavramının niteliğinin gerçekçi olması için belli bazı ilkelere uyulması ve sınavın o koşullar içerisinde yapılması gerekir. Bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir (Aykaç, 1990; Tortop, 1982).

#### **2.3.2.1.1. Sınava İlişkin İlkeler**

Sınav unsurların liyakate esaslı personel seçimine ilişkin oluşturulmuş yorumları aşağıdaki gibidir.

Liyakat esaslı personel seçimine dair sınav ilkeleri aşağıda yorumlanmıştır (Aykaç, 1990):

**Yeterince Duyurma:** Açık memur kadrolarının ve bunlara ilişkin şartların kamuya yaygın bir şekilde duyurulmasıdır. Amaçlanan ise daha fazla adayın katılımını sağlamaktır.

**Başvuru Fırsatı Tanıma:** Başvuru için yapılması gereken işlemlerin yeterli bir zaman tanınarak belgeleri hazırlama fırsatı verilen süredir.

**Aranan Koşulların Gerçekçi Olması:** Adaylarda aranan özellik yapılacak hizmetle ilişkili olmalıdır. İşin daha iyi yapılabilmesi için niteliklerine uygun şekilde değerlendirilmelidir.

**Adaylar Arasında Ayrım Yapılmaması:** Adaylar arasında ayrım gözetilmemeli, belirlenen standartların bireyin yeteneği ve iş uygunluğu ile benzer unsurlar dikkate alınmalıdır.

**Yeteneğe Göre Sıralama:** Aranan vasıflara sahip olan adaylar sınavda sonuçlarındaki başarı durumuna göre sıralanmalı ve farklı bir aday seçim ilkesi oluşturulmasına engel olunmalıdır.

**Sonuçlar Hakkında Bilgi Verme:** Sınavın sonuçları öncesinden bildirilen bir tarih süresi içerisinde açıklanmalıdır. Değerlendirmelere itiraz edilmesinin hakkı sınırlandırılmamalıdır.

**Sınav Sonuçlarına İtiraz Hakkı:** Sınav sonuçlarının bildirilmesi idari bir işlem boyutundadır. Bu idari işleme belli bir tarih içerisinde itiraz hakkı verilmelidir.

#### **2.3.2.1.2. Sınav Sonucuna İlişkin İlkeler**

İşe alınacak aday veya adaylar için yapılacak sınavın gayesi, alınacak kadroya o işi en iyi yapacak olanın seçilmesidir. Yapılan sınav sonucunda kadroya alınan adayın işe alımından sonra sergileyeceği başarı derecesi sınavların güvenilirliğini ve geçerliliğini ortaya koymaktadır. Sınav sonucuna ilişkin ilkeler aşağıda açıklanmıştır (Aykaç, 1990):

**Sınavların Geçerliliği:** Sınavların geçerli olması sınavda başarı gösteren adayların aynı başarıyı istihdam edildikleri işte göstermeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Sınavların geçerliliği üç farklı yönden incelenir.

**Sınav Ölçütlerinin Geçerliliği:** Sınavın çalışan değerlendirmenin objektif kriterlere dayalı olarak uygulanıp uygulanmadığı, adayın işe yerleştikten sonra göstereceği performans ile değerlendirilir.

**Sınav İçeriğinin Geçerliliği:** Sınav içeriği adayların yapacağı işle ilgili olması gerekmektedir. Sınavın amacı belirli bir işi yapabilecek aday veya adayların belirlenmesi için öngörülen şartlara taşıma durumunu ilişkilendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmeyen sınavda gösterilen başarı ile işte gösterilen başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunması mümkün değildir.

**Sınavda Verilen İzlenimin Geçerliği:** Sınavda verilen izlenimin geçerliği şu koşulların önceden var olması gerektiğini zorunludur. Bir iş veya iş grubu ile ilgili olarak, işteki davranışları etkileyen faktörler belirtecek şekilde geliştirilmiş iş analizi hazırlamak gerekmektedir. Yapılan iş analizinin bütün sınav işlemleri boyunca dikkatli şekilde yürütülmesini sağlamak gerekir.

### **2.3.2.1.3. Liyakat İlkesinin Kapsamı**

Liyakatin temelinde hak ediş vardır. Bu nedenle liyakat ilkesi etkin, verimli, çağdaş ve rasyonel bir personel sisteminin kurulmasına imkân veren iş görenler için en uygun çalışma koşullarının sağlandığı hizmet içerisinde yükselmenin ve alınacak ücretlerin işin niteliğine göre değerlendirildiği düzendir (Aykaç, 1990; Tutum, 1979).

1978 tarihli Amerikan Kamu Görevlileri Reform Yasası geniş anlamda yeterlilik sisteminin dayanaklarını kurallarla belirtilmektedir. Sistemde yükselme durumunu, personel yönetim sürecini dikkate alan birtakım kurallar aşağıda kısaca belirtilmiştir (Güran, 1980):

1. Kamu çalışanları, toplumu her kesimiyle temsil edecek şekilde işin gerektirdiği belirlenen özelliklere göre adaylar arasından seçilmelidir. Atama ve yükselmede fırsat eşitliği temelinde bireysel yetenek, bilgi ve beceriler esas alınmalıdır.
2. Kamu çalışanları ve istihdam için başvuru yapan bireyler, siyasi düşünce, ırk, din, dil, cinsiyet, medeni durum ve yaşlarına bakılmaksızın ayırım yapılmadan adil bir biçimde eşit işlem görmelidir.
3. Nitelikli çalışanları sistem içerisinde tutabilmek ve performanslarını artırabilmek için eşit işe ve eşit ücret politikası uygulanmalıdır.
4. Tüm çalışanlar kamu menfaatini gözetmeli ve yüksek standartlara çıkması için ilgilenilmelidir.
5. İnsan gücü verimli ve etkin biçimde kullanılmalıdır.
6. Çalışanların kadroları performansları ve yeterliliği esas alınarak muhafaza edilir. Yeterli performans göstermeyenlere mesleki yardımda bulunulmalı ve gerekli performansı sergilemeyen işine son verilmelidir.
7. Çalışanlara örgütsel ve bireysel performans sağlanacağı durumlarda eğitim ve öğretim imkânı sağlanmalıdır.
8. Çalışanlar, keyfi eylem, arka çıkmak veya siyasi düşünce açısından zorlamaya karşı korunmalıdır. Kamu yönetimi uzmanları liyakat sisteminin etkin olma, yeterli olma,

kaliteli olma, politik açıdan tarafsız olma, teamüllere uyma gibi ilkelere dayandığını dile getirmektedir (Güran, 1980).

#### **2.3.2.1.4. Liyakat Sisteminin Dayandığı Başlıca İlkeler**

Alan yazın incelendiğinde liyakat sisteminin dayandığı ilkelerin aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir (Sezer, 2003):

**Eşitlik İlkesi:** Kamuda görev alabilmek vatandaşlık hakkıdır. Toplumun tüm kesimlerinden vatandaşların kamu görevlerine girişte eşit koşulların sağlanması sonucunda memur olma hakkı tanınmasıdır. Eşitlik ilkesi 1789 Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi'nin 6. maddesinde yer almıştır. Bu maddede “Kanun, genel iradenin ifadesidir. Bütün vatandaşlar, genel iradenin oluşmasına şahsen veya temsilcileri vasıtasıyla yardım ve iştirak etmek hakkına sahiptirler. İster himaye etsin ister cezalandırsın, genel iradeye göre eşit olduklarından, aralarında fazilet ve kabiliyetlerinden başka bir fark gözetilmeksizin, her türlü genel rütbe, mevki ve mensuplarına, ehliyetlerine göre, eşit şekilde kabul edilirler” (Tortop, 1997).

**Yarışma İlkesi:** Kamu görevlisi seçme ve görevde yükselmeye yeterlik ilkesi gereğince açık yarışma sınavları uygulanmalıdır. Bu sınavlar kamuoyuna yeterince duyurulmalı, yeterli şartları sağlayan kişilere başvuru için zaman tanınmalı, sınav içeriği personel seçiminde aranan koşulları sağlamalı, sınav sonuçları belirli bir zaman diliminde açıklamalı, sınav sonuçlarına itiraz hakkı tanınmalıdır (Aykaç, 1990).

**Kariyer İlkesi:** Kamuda kariyerin anlamı memurluğun bir meslek ve uzmanlık durumuna getirilmesidir. Kamuda personele yükselme amacıyla kariyer şansının verilmesi hizmette tutulmasıdır. Yetenekli insanların liyakat sistemiyle kuruma kazandırılması ve kariyer prensibiyle görevde yükselmesini sağlar. Bu şekilde personel kurumda görevini aktif olarak devam ettirir (Tutum, 1979).

Kariyer sisteminin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanır (Tortop, 1982):

1. Çalışanın belirli bir alanında ilerlemesi ve uzmanlaşması dikkate alınır.
2. Birbirine bağlı iş veya hizmetler temelinde yükselme göz önüne alınır.
3. Kariyer sisteminde personelin durumu statülerle, yasalarla belirlenir.
4. Uzmanlaşmayı sağlamak için hizmet içi eğitim verilir.
5. Kıdem ve hizmet süresi dikkate alınır.

6. Kariyer ilkesi, liyakat ilkesine dayalı yürütülür.
7. Uzmanlaşma ve yükselmeye dayalı ücret politikası uygulanır.

**Adil ve Yeterli Ücret İlkesi:** Bireylerin ve ailelerinin belli standartlar içerisinde refah içinde yaşama olanağını sağlayacak ücretler, belirlenmelidir. Ücret sistemi yapılan işin niteliğine bağlı olmalıdır. Ücret sistemi yeterli ve adil olmalıdır. İyi bir ücret sistemi şu özellikler de olmalıdır:

1. Aylık ücretler insani bir yaşam standardını sağlayacak kadar olmalıdır.
2. Ücretler, şartlara göre değiştirilmelidir.
3. Ücretler arasında adalet sağlanmalıdır.
4. Kamu aylıkları özel teşebbüslerdeki aylıklar kadar olmalıdır.
5. Bazı durumlarda aylıklar bölgelere göre farklılık göstermelidir.

Anayasamızın düzenlediği çalışanların ücret hakkını 55'inci maddesinde düzenlemiştir (Sezer, 2003).

**Hizmet İçi Değerlendirme İlkesi:** Hizmet içi değerlendirmede personelin eğitiminin sağlanması, personele uygun programlar düzenlenmesi, hizmetlerin eşit şekilde personele dağıtılması, personelin başarısının incelenmesi amirin asıl görevlerindedir. Hukukun belirttiği sınırlarda kanunların kurumdaki yöneticiye ve yönetilen çalışana verdiği haklar sayesinde yönetim ilkesi oluşmuştur. Hukuk, kamu yararını en iyi şekilde gözetirken, idari faaliyetler karşısında yönetilenleri korumak için bazı güvenceler sağlamıştır. Bunun sonucunda da kurumun resmi işleyişini sağlamak için yöntem ve denetim getirilmiştir (Sezer, 2003).

Günümüzde kurumların etkili, verimli, akılcı ve nitelikli hizmet verme sorumluluğu yanında; çalışması gereken kişinin fırsat eşitliğinden yararlanması, adaylar arasında en yetenekli olanları tercih etme sorumluluğu vardır (Tutum, 1979).

Başarı ilkelerinin ve çeşitlilik yönetiminin uyumluluğu özellikle teori ve pratikte ilgi çekicidir. Her ne kadar liyakate dayalı uygulamalar ve çeşitlilik yönetimi için teorik argümanlar iyi kurulmuş olsa da dinamiklerinin çalışan performansı üzerindeki etkisi ampirik bir sorun olmaya devam etmektedir. Liyakat ilkelerinin, işgücü çeşitliliğinin ve çeşitlilik yönetiminin çalışan performansı üzerindeki etkisini incelemekte ve çeşitlilik yönetimi çabalarının liyakate dayalı uygulamaların etkisini denetleyip desteklemediği birçok çalışmada halen araştırılmaktadır. Liyakate dayalı uygulamaların ve çeşitlilik yönetiminin kurumsal



performans üzerinde bağımsız pozitif etkiye sahip olduğunu, ancak işgücü çeşitliliği ve performans arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Ayrıca, liyakate dayalı uygulamaların örgütsel performans üzerindeki etkisi çeşitli örgüt türlerinin yönetimi açısından da araştırılmalıdır. Özellikle, farklı örgüt türlerinin (kamu-özel) yönetimi çalışmaları açısından daha çeşitli bir iş gücüne sahipse, liyakate dayalı uygulamaların kurumsal performans üzerindeki olumlu etkisi güçlenecektir. (Park and Liang, 2019). Tüm bunlardan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı; özel okullarda yöneticilerin liyakat düzeyleri ile en başta belirtilen ve boyutları-öğeleri açıklanan okul kültürüyle arasında ilişkiyi belirleyebilmektir.

#### **2.4. İlgili Araştırmalar**

Fırat (2007) tarafından İzmir ili kent merkezinde bulunan okulların ilköğretim kademelerinde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerine değer sistemleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada kullanılan veriler, okullarda görev yapan 50 okul müdürü ve 902 öğretmen olmak üzere toplam 952 kişiden elde edilmiştir. Yapılan çalışmada okul müdürlerinin okul kültürüne ilgili olan algıları, öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin okul kültürünün hem genelinde hem kültürün alt boyutlarına ilişkin görüş ve algıları; cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik kıdemi, müdürlük kıdemi, öğrenim düzeyi ve okulun yaşı değişkenlerinde yapılan değerlendirmeler sonucuna önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüyle ilgili olan algıları ile arasında önemli ilişki olduğu görülmüştür.

Şahin (2003) tarafından İzmir ili sınırları içerisinde bulunan 50 ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürü ve öğretmenlere okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya belirlenen okullardan 50 okul müdürü ve 950 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin kendilerini yüksek oranda dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stilini yansıttıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler ise, okul müdürleri ile aynı görüşleri algılamadıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ait algıları okulun sosyo-ekonomik seviyesine ve okul kültürüyle ilgili algıları ise öğrenim seviyesine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik seviyesine göre farklılık göstermektedir.

Sertpolat (2013) ise eğitim kurumlarının kültür yapılarını ve eğitim kurumu yöneticilerin kurumsal kültürü oluşturmaya yönelik yeterlilikleri gözlemek ve değerlendirmek amaçlı çalışma yapmıştır. Çalışmaya 2012 – 2013 eğitim – öğretim dönemi Adıyaman ili Besni ilçesinde bulunan okullar ve buralarda çalışan 925 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kurum kültürüne ve okul müdürlerinin kurum kültürü oluşturma düzeyleriyle ilgili görüşleri yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmesine rağmen diğer değişkenlerde bir farklılık gözlenmemiştir.

Bilgin (2009) tarafından İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan resmi devlet okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin, okul kültürünün oluşturulması, devam ettirmesi ve farklılaştırmasındaki rolünü incelemiştir. Çalışmaya 70 yönetici ve 200 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin, yöneticilerin okul kültürüne etkileri konusunda görüşleri, yöneticilerin okul kültürüne etkileri konusunda farklılıklar olduğu gözlemlenmiş, okul yöneticilerinin başarılı bir okul kültürü meydana getirmesinde farklı bakış açıları edinmeleri gerektiğine ulaşılmıştır.

Doğan (2019) tarafından Antalya İli Konyaaltı ilçesinde bulunan devlet okullarında çalışmakta olan okul müdürlerinin, gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlayan yedi okul müdürüyle “Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Atama Yönetmeliği Ve Liyakat Sistemine Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açıları: Bir Durum Çalışması” yapılmıştır. Araştırmada veriler okul yöneticileriyle bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmalar sonucunda, okul müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel sorunları anlama ve bu sorunların nasıl çözüleceği konusunda fikirler sunmaktadır.

Aragözoğlu (2013) ise yazılı kaynaklardan Türk Milli Eğitim sistemi içerisindeki yönetici yetiştirme ve atama yönetmelikleri, ilgili şura sonuçlarını ve Mehtap Projesini incelemiş olup, “Eğitim Kurumları Yöneticisi Yetiştirme Ve Atamada Meritokrasi” isimli yüksek lisans tezini oluşturmuştur. Yapılan çalışmasının sonucunda öneri olarak, yönetici atamalarında güncel ihtiyaçlara göre yeni düzenlemeler yapıp liyakat esasına göre gerekirse yazı sınavlar yeniden değerlendirmeli ve belirlenmeli olduğunu vurgulamıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada özel okul yöneticilerinin liyakat düzeyleri ile okul kültürlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek içinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili, Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde bulunan özel okullarda görev yapan 4952 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma yaklaşımının örnekleminin seçiminde amaçlı olmayan örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile tablo 3.1 de görüldüğü gibi örneklem grubuna alınması gereken 357 öğretmen belirlenmiş ve toplamda 406 öğretmen örneklem grubuna alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.83).

Araştırma deseni için örneklem hesaplaması aşağıdaki gibidir:

Öğretmenler: Evren büyüklüğü  $N= 4952$   
 $d=0,05$   
Standart sapma  $S= 0.5$   
Güven düzeyi  $(1-\alpha) =0.95$   
 $t=1.96$   
 $n_0=[(t*S)/d]^2$   
 $n=n_0/(1+n_0/N)$   
Örneklem büyüklüğü  $n= 356,50$

Veri toplama araçlarının doldurulması sırasında oluşabilecek kimi aksaklıklar düşünülerek 500 öğretmene veri toplama araçlarının uygulanmasına karar verilmiştir. 5 merkez ilçede yer alan tüm özel okullara anketler dağıtılmış ve tüm ilçelerden veri dönüşü sağlanmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından geri dönüş sayısı 476 olarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarından 70'i, hatalı doldurulduğu görüldüğü için veri setinden çıkartılmıştır. Araştırmanın analizlerine 406 katılımcı üzerinden devam edilmiştir.

Araştırmaya katılan toplam 406 öğretmene ait medeni durum, cinsiyet, mevcut okulundaki çalışma süresi, görev yaptığı kademe, meslekteki çalışma süresi, branş, yaş ve yöneticinin çalışma süresi değişkenlerine ilişkin veriler Tablo 3.2’te sunulmuştur.

*Tablo 3.1 Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler*

Değişken	Değişken Parametresi	N	%
Medeni Durum	Bekar	142	35,0
	Evli	264	65,0
Cinsiyet	Kadın	307	75,6
	Erkek	99	24,4
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	1-3 yıl	231	56,9
	4-6 yıl	137	33,7
	7+ yıl	38	9,4
Görev Yapılan Okul Kademesi	Anaokulu	41	10,1
	İlkokul	138	34,0
	Ortaokul	138	34,0
	Lise	89	21,9
Meslekteki Çalışma Süresi	0-3 yıl	52	12,8
	4-7 yıl	102	25,1
	7-10 yıl	85	20,9
	10-15 yıl	85	20,9
	15+ yıl	82	20,2
Branş	Diğer	331	81,5
	Sınıf öğrt.	75	18,5
Yaş	20 – 30	139	34,2
	31- 40	206	50,7
	41 +	61	15,0
Çalışılan Müdürün Kıdemi	1-3 yıl	109	26,8
	3-5 yıl	86	21,2
	5-7 yıl	94	23,2
	7-10 yıl	57	14,0
	10-15 yıl	37	9,1
	15+ yıl	23	5,7

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 406 kişiden 142’sinin (%35,0) bekar, 264’ünün (%65,0) evli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlardan 307’sinin (%75,6) kadın, 99’sinin (%24,4) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların 231’i (%56,9) 1

– 3 yıl arası, 137’si (%33,7) 4 – 6 yıl, 38’i (%9,4) 7 yıl ve üzeri mevcut okullarında çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların 41’si (%10,1) anaokulunda, 138’i (%34) ilkokulda, 138’i (%34) ortaokulda ve 89’u (%21,9) lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların 52’si (%12,8) 0 – 3 yıldır, 102’si (%25,1) 4 – 7 yıldır, 85’si (%20,9) 7 – 10 yıldır, 85’si (%20,9) 10 – 15 yıldır, 82’si (%20,2) 15 yıl ve üzerinde meslekte görevine devam etmektedir. Katılımcıların 331’i (%81,5) diğer branşlarda, 75’i (%18,5) sınıf öğretmenliği branşında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanların 139’u (%34,2) 20 – 30 yaşlarında, 206’sı (%50,7) 31 – 40 yaşlarında ve 61’i (%15,0) 41 yaş üzerindedir. Araştırmaya katılanların buldukları okullardaki müdürlerinin kıdemi 1 – 3 yıl olan 109 kişi (%26,8), 3 – 5 yıl olan 86 kişi (%21,2), 5 – 7 yıl olan 94 kişi (%23,2), 7 – 10 yıl olan 57 kişi (%14,0), 10 – 15 yıl olan 37 kişi (%9,1), 15 yıl ve üzeri olan 23 kişi (%5,7) olduğu görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik dokuz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, Terzi (2005) tarafından geliştirilen 29 maddeden oluşan “Okul Kültürü Ölçeği”; üçüncü bölümde Gök (2017) tarafından geliştirilen 18 maddeden oluşan “Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği” yer almıştır.

#### **3.3.1. Okul Kültürü Ölçeği**

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul kültürünü belirlemeye yönelik Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Okul Kültürü Ölçeği 29 soru maddesinden oluşup, her bir sorunun cevap seçenekleri geniş zaman kipli ve 23. madde dışında olumlu önermeler şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek 4 boyutlu ve 5’li likert tipindedir. Ölçeği değerlendiren kişilerin verilen önermelerin her birinde belirtilen görüşe katılma dereceleri Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklindedir. Okul kültürü ölçeğinin alt nitelikleri, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürüdür. Destek kültürü 8 maddeden; başarı kültürü 6 maddeden; bürokratik kültür 9 maddeden; görev kültürü ise 6 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan okul kültürü ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizinin

değerlendirilebilir 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 (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.111-113). Ayrıca Varimax dik döndürme tekniği ile .40'un üzerinde faktör yüküne sahip maddelerden oluşan dört nitelikli bir ölçek oluşturulmuştur. Analiz sonucunda faktörlere aynı ölçüde dağılan iki madde ölçekten çıkartılmıştır. Okul kültürü ölçeğinde 29 soru kalmıştır. Faktör analizinin açıklanabilir olduğuna dair hesaplanan KMO değeri 0.897, Bartlett değeri ise 5854,50 olarak belirlenmiştir. Gerek KMO gerekse Barlett değerleri okul kültürü ölçeğinin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Okul kültürü ölçeğini oluşturan dört etkenin açıkladığı toplam varyans %54,454'dür. Açıklanan toplam varyans oranının %30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk,2002). Okul kültürü ölçeğinde yer alan faktörlerden birinci faktör destek kültürü, ikinci faktör başarı kültürü, üçüncü faktör bürokratik kültür, dördüncü faktör görev kültürü niteliklerini anlatmaktadır.

*Tablo 3.2 Okul Kültürü Ölçeği Faktör Analizi*

Birinci Faktör (Destek Kültürü)		İkinci Faktör (Başarı Kültürü)		Üçüncü Faktör (Bürokratik Kültür)		Dördüncü Faktör (Görev Kültürü)	
M7	M24	M9	M28	M8	M19	M1	M6
M10	M26	M17		M12	M20	M2	
M11	M27	M21		M13	M23	M3	
M16		M22		M14	M29	M4	
M18		M25		M15		M5	

### 3.3.2. Liyakatli Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak yöneticilerin nitelik ve liyakatlerini belirlemeye yönelik Gök (2017) tarafından geliştirilmiş “Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği 18 maddeden oluşup, maddeler geniş

zaman kipli ve olumlu önermeler şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek 4 boyutlu ve 5'li likert tipindedir. Ölçeği değerlendiren kişilerin verilen önermelerin her birinde belirtilen görüşe katılma dereceleri Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklindedir. Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği ölçeğinin alt boyutları, mesleki yeterlilik, eğitsel ve sanatsal yeterlilik, liderlik becerileri ve iletişim becerileridir. Mesleki yeterlilik 5 maddeden; eğitsel ve sanatsal yeterlilik 3 maddeden; liderlik becerileri 4 maddeden; iletişim becerileri ise 6 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan liyakatli yönetici nitelikleri ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizinin değerlendirilebilir 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 güvenirlik 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 (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.111-113). Ayrıca Varimax dik döndürme tekniği ile .40'un üzerinde faktör yüküne sahip maddelerden oluşan dört nitelikli bir ölçek oluşturulmuştur. Liyakatli yönetici nitelikleri ölçeğinde 18 soru kalmıştır. Faktör analizinin açıklanabilir olduğuna dair hesaplanan KMO değeri 0.704, Bartlett değeri ise 3277,68 olarak belirlenmiştir. Gerek KMO gerekse Bartlett değerleri liyakatli yönetici nitelikleri ölçeğinin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Liyakatli yönetici nitelikleri ölçeğini oluşturan dört etkenin açıkladığı toplam varyans %58,824'dür. Açıklanan toplam varyans oranının %30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk,2002). Liyakatli yönetici nitelikleri ölçeğinde yer alan faktörlerden birinci faktör mesleki yeterlilik, ikinci faktör eğitsel ve sanatsal yeterlilik, üçüncü faktör liderlik becerileri, dördüncü faktör iletişim becerileri niteliklerini anlatmaktadır.

*Tablo 3.3 Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği Faktör Analizi*

Birinci Faktör (Mesleki Yeterlilik)	İkinci Faktör (Eğitsel ve sanatsal Yeterlilikler)	Üçüncü Faktör (Liderlik Becerileri)	Dördüncü Faktör (İletişim Becerileri)	
M1	M3	M7	M10	M17
M2	M8	M9	M11	
M4	M12	M13	M14	
M5		M18	M15	
M6			M16	

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler, özellikler, frekans ve yüzde analizi ile tetkik edilmiştir. Özel okullarda okul kültürü ve liyakatli yönetici nitelikleri boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile ölçeklerin boyutlarını oluşturan maddelerle ilgili durumları ortaya koymak için betimsel istatistikler (aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları) hesaplanmıştır.

Demografik değişkenlerin okul kültürü ve liyakatli yönetici niteliklerini belirlemek adına parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Büyüköztürk, 2006, s.39) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) (Büyüköztürk, 2006; Duncan, 2003) ile değerlendirilmiştir. Anlamlılık testlerinde  $\alpha = 0.05$  düzeyi aranmıştır. Ancak  $\alpha = 0.01$  ve  $\alpha = 0.001$  düzeyinde ortaya çıkan istatistiksel farklılıklar da gösterilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Parametrik testlerin varsayımları ile ilgili olarak aşağıdaki ölçütler esas alınmış ve analizler bu doğrultuda yapılmıştır. Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğine ise Levene testiyle incelenmiştir. (Büyüköztürk, 2003; Muijs, 2004; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Field, 2009).

Özel okullarda yöneticilerin liyakat düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan nicel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

##### 4.1.1. Okul Kültürüne İlişkin Bulgular

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre okul kültürü algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.1.1’de yer almaktadır.

*Tablo 4.1.1 Medeni Durumuna Göre Okul Kültürüne İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Destek Kültürü	Bekar	142	3,78	,82617	404	,39	,969
	Evli	264	3,77	,86633			
Başarı Kültürü	Bekar	142	3,70	,78774	404	,68	,494
	Evli	264	3,64	,84697			
Bürokratik Kültür	Bekar	142	3,39	,63363	404	,95	,342
	Evli	264	3,32	,39364			
Görev Kültürü	Bekar	142	4,51	,44855	404	,64	,522
	Evli	264	4,48	,53602			

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına göre; destek kültürü [t (404) = 0,39; p>0.05], başarı kültürü [t(404)= 0.68; p>0.05], bürokratik kültür [t(404)= 0,95; p>0.05], görev kültürü [t(404)= 0,64; p>0.05], boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet durum değişkenine göre okul kültürü algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.1.2’de yer almaktadır.

*Tablo 4.1.2 Cinsiyet Duruma İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Destek Kültürü	Kadın	307	3,77	,81360	404	-,268	,789
	Erkek	99	3,80	,95658			
Başarı Kültürü	Kadın	307	3,66	,80967	404	0,49	,961
	Erkek	99	3,65	,87993			
Bürokratik Kültür	Kadın	307	3,37	,67099	404	1,349	,178
	Erkek	99	3,27	,67373			
Görev Kültürü	Kadın	307	4,50	,49679	404	,376	,707
	Erkek	99	4,47	,53912			

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; destek kültürü [t (404) = -0,268; p>0.05], başarı kültürü [t(404) = ,49 p>0.05], bürokratik kültür [t (404) = 1,349; p<0.05], görev kültürü [t(404) = 1,349; p>0.05], boyutlarında göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik branş durum değişkenine göre okul kültürü algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.1.3'te yer almaktadır.

*Tablo 4.1.3 Branşa Göre Duruma Göre İlişkin t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Destek Kültürü	Diğer	331	3,76	,87051	404	-,787	,432
	Sınıf	75	3,85	,76328			
Başarı Kültürü	Diğer	331	3,65	,83647	404	-,282	,778
	Sınıf	75	3,68	,78441			
Bürokratik Kültür	Diğer	331	3,39	,68304	404	2,450	,015*
	Sınıf	75	3,18	,60307			
Görev Kültürü	Diğer	331	4,51	,49550	404	1,702	0,89
	Sınıf	75	4,40	,54868			

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.3 incelendiğinde, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; destek kültürü [t (404) = -0,787; p>0.05], başarı kültürü [t(404) = -0,282; p>0.05] ve görev kültürü [t(404) = 1,702; p>0.05], boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Yalnızca bürokratik kültür [t (404) = 2,450; p<0.05] boyutunda, diğer branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durumda, diğer branş öğretmenlerinden katılımcılar sınıf öğretmeni branşından katılımcılara göre okul kültürü etkenlerinden bürokratik kültürü daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Katılımcıların mevcut görev aldıkları kurumda çalışma yılı/kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya

koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.1.4'te yer almaktadır.

*Tablo 4.1.4 Mevcut Görev Yeri Çalışma Yılı Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Mevcut Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Destek Kültürü	1. 1 – 3 yıl	231	3,81	0,88	2-403	1,692	0,185	-
	2. 4 – 6 yıl	137	3,68	0,85				
	3. 7+ yıl	38	3,92	0,66				
Başarı Kültürü	1. 1 – 3 yıl	231	3,71	0,86	2-403	2,263	0,105	-
	2. 4 – 6 yıl	137	3,54	0,81				
	3. 7+ yıl	38	3,76	0,66				
Bürokratik Kültürü	1. 1 – 3 yıl	231	3,34	0,66	2-403	0,039	0,962	-
	2. 4 – 6 yıl	137	3,36	0,71				
	3. 7+ yıl	38	3,37	0,64				
Görev Kültürü	1. 1 – 3 yıl	231	4,49	0,51	2-403	1,792	0,168	-
	2. 4 – 6 yıl	137	4,45	0,54				
	3. 7+ yıl	38	4,62	0,34				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.4 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri incelendiğinde mevcut çalıştıkları kurumda çalışma yılı/kıdemi değişkenine göre destek kültürü [F (2-403) = 1,692; p>0.05], başarı kültürü [F(2-403) = 2,263; p>0.05], bürokratik kültür [F(2-403) = 0,039; p>0.05], görev kültürü [F(2-403) = 1,792; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Ancak tüm boyutlarda 7 yıl ve üzeri mevcut iş yerinde çalışma kıdemi olan öğretmenlerin, 1-3 ve 4-6 yıla göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları okulda görev aldıkları kademe değişkenine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.1.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.1.5 Görev Yeri/Kademe Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kademe	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Destek Kültürü	1. Anaokulu	41	3,90	0,80	3-402	0,445	0,721	-
	2. İlkokul	138	3,80	0,77				
	3. Ortaokul	138	3,74	0,88				
	4. Lise	89	3,76	0,95				
Başarı Kültürü	1. Anaokulu	41	3,73	0,87	3-402	0,237	0,870	-
	2. İlkokul	138	3,68	0,78				
	3. Ortaokul	138	3,62	0,83				
	4. Lise	89	3,66	0,87				
Bürokratik Kültür	1. Anaokulu	41	3,37	0,64	3-402	0,856	0,413	-
	2. İlkokul	138	3,27	0,63				
	3. Ortaokul	138	3,40	0,69				
	4. Lise	89	3,39	0,72				
Görev Kültürü	1. Anaokulu	41	4,64	0,32	3-402	3,950	0,009*	1-2
	2. İlkokul	138	4,40	0,54				
	3. Ortaokul	138	4,56	0,43				
	4. Lise	89	4,46	0,60				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.5 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerinde mevcut çalıştıkları kurumda görev yaptıkları kademe değişkenine göre destek kültürü [F (3-402) = 0,445; p>0.05], başarı kültürü [F (3-402) = 0,237; p>0.05] ve bürokratik kültür [F(3-402) = 0,856; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Görev kültürü [F (3-402) = 0,009; p<0,01] boyutunda ise anaokulu öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anaokulu öğretmenlerinin, ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek görev kültürü algısı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların meslekteki toplam kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.1.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.1.6 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Destek Kültürü	1. 0 – 3 yıl	52	3,65	0,90	4-401	0,532	0,713	-
	2. 4 – 7 yıl	102	3,76	0,89				
	3. 7 – 10 yıl	85	3,76	0,88				
	4. 10 – 15 yıl	85	3,79	0,86				
	5. 15 + yıl	82	3,86	0,74				
Başarı Kültürü	1. 0 – 3 yıl	52	3,70	0,92	4-401	0,196	0,940	-
	2. 4 – 7 yıl	102	3,63	0,88				
	3. 7 – 10 yıl	85	3,66	0,78				
	4. 10 – 15 yıl	85	3,62	0,85				
	5. 15 + yıl	82	3,71	0,72				
Bürokratik Kültür	1. 0 – 3 yıl	52	3,37	0,65	4-401	0,631	0,640	-
	2. 4 – 7 yıl	102	3,39	0,61				
	3. 7 – 10 yıl	85	3,40	0,67				
	4. 10 – 15 yıl	85	3,28	0,71				
	5. 15 + yıl	82	3,29	0,71				
Görev Kültürü	1. 0 – 3 yıl	52	4,43	0,60	4-401	2,124	0,077	-
	2. 4 – 7 yıl	102	4,54	0,49				
	3. 7 – 10 yıl	85	4,38	0,50				
	4. 10 – 15 yıl	85	4,49	0,53				
	5. 15 + yıl	82	4,58	0,42				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.6 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri incelendiğinde mesleki çalışma yılı/kıdemi değişkenine göre destek kültürü [F (4-401) = 0,532; p>0.05], başarı kültürü [F (4-401) = 0,196; p>0.05], bürokratik kültür [F(4-401) = 0,631; p>0.05], görev kültürü [F(4-401) = 2,124; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.1.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.7 Yaş Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Destek Kültürü	1. 20 – 30 yaş	139	3,70	0,85	2-403	0,980	0,376	-
	2. 31 – 40 yaş	206	3,80	0,87				
	3. 41+ yaş	61	3,87	0,77				
Başarı Kültürü	1. 20 – 30 yaş	139	3,67	0,87	2-403	0,586	0,557	-
	2. 31 – 40 yaş	206	3,63	0,81				
	3. 41+ yaş	61	3,75	0,80				
Bürokratik Kültür	1. 20 – 30 yaş	139	3,40	0,57	2-403	0,885	0,413	-
	2. 31 – 40 yaş	206	3,34	0,73				
	3. 41+ yaş	61	3,26	0,69				
Görev Kültürü	1. 20 – 30 yaş	139	4,49	0,55	2-403	1,598	0,204	-
	2. 31 – 40 yaş	206	4,46	0,50				
	3. 41+ yaş	61	4,59	0,36				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.7 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri incelendiğinde kendi yaşları değişkenine göre destek kültürü [F (2-403) = 0,980; p>0.05], başarı kültürü [F (2-403) = 0,586; p>0.05], bürokratik kültür [F(2-403) = 0,885; p>0.05], görev kültürü [F(2-403) = 1,598; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların görev aldıkları kurumda müdürlerinin kıdemine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.1.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.8 Müdürün Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Müdür Kıdemi	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Destek Kültürü	1. 1 – 3 yıl	109	3,75	0,79	5-400	0,584	0,713	-
	2. 3 – 5 yıl	86	3,74	0,87				
	3. 5 – 7 yıl	94	3,81	0,93				
	4. 7 – 10 yıl	57	3,78	0,78				
	5. 10 – 15 yıl	37	3,68	0,80				
	6. 15 + yıl	23	4,03	0,96				
Başarı Kültürü	1. 1 – 3 yıl	109	3,64	0,76	5-400	1,174	0,321	-
	2. 3 – 5 yıl	86	3,62	0,90				
	3. 5 – 7 yıl	94	3,75	0,78				
	4. 7 – 10 yıl	57	3,62	0,82				
	5. 10 – 15 yıl	37	3,48	0,91				
	6. 15 + yıl	23	3,93	0,90				
Bürokratik Kültür	1. 1 – 3 yıl	109	3,37	0,59	5-400	0,507	0,771	-
	2. 3 – 5 yıl	86	3,25	0,67				
	3. 5 – 7 yıl	94	3,36	0,73				
	4. 7 – 10 yıl	57	3,37	0,73				
	5. 10 – 15 yıl	37	3,44	0,55				
	6. 15 + yıl	23	3,37	0,83				
Görev Kültürü	1. 1 – 3 yıl	109	4,42	0,55	5-400	0,863	0,506	-
	2. 3 – 5 yıl	86	4,49	0,52				
	3. 5 – 7 yıl	94	4,57	0,78				
	4. 7 – 10 yıl	57	4,48	0,43				
	5. 10 – 15 yıl	37	4,49	0,48				
	6. 15 + yıl	23	4,50	0,50				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 4.1.8 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri incelendiğinde buldukları kurumda müdürlerinin mesleki kıdemi değişkenine göre destek kültürü [F (5-400) = 0,584; p>0.05], başarı kültürü [F (5-400) = 1,174; p>0.05], bürokratik kültür [F(5-400) = 0,507; p>0.05], görev kültürü [F(5-400) = 0,863; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.9 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Destek Kültürü	406	3,7768	,8514
Başarı Kültürü	406	3,6601	,8262
Bürokratik Kültür	406	3,3487	,6732
Görev Kültürü	406	4,4897	,5068

Tablo 4.1.9’da verilen buğulara göre özel okullarda görev yapan ve çalışmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinde destek kültürüne (x=3,78) yüksek oranda katıldıkları,

başarı kültürüne (x=3,66) yüksek oranda katıldıkları, bürokratik kültüre (x=3,35) yüksek oranda katıldıkları, görev kültürüne (x=4,49) oldukça yüksek oranda katıldıkları görülmüştür.

#### 4.2. Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre liyakatli yönetici nitelikleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.2.1’de yer almaktadır.

*Tablo 4.2.1 Medeni Duruma Göre Liyakatli Yönetici Niteliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
MY	Bekar	142	4,83	,24780	404	-,840	,401
	Evli	264	4,85	,23528			
ESY	Bekar	142	3,51	,61197	404	,140	,889
	Evli	264	3,51	,62410			
LB	Bekar	142	4,54	,33857	404	-,922	,357
	Evli	264	4,57	,31114			
İB	Bekar	142	4,82	,21478	404	,367	,367
	Evli	264	4,84	,20924			

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; mesleki yeterlilik [t (404) =-0,840; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [t(404)= 0,140; p>0.05], liderlik becerileri [t(404)= -0,922; p>0.05], iletişim becerileri [t(404)= 0,367; p>0.05], boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet durum değişkenine göre liyakatli yönetici nitelikleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.2.2’de yer almaktadır.

*Tablo 4.2.2 Cinsiyete Durumuna Göre Liyakatli Yönetici Niteliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
MY	Kadın	307	4,84	,24228	404	-,386	,700
	Erkek	99	4,85	,23228			
ESY	Kadın	307	3,50	,62643	404	-,252	,801
	Erkek	99	3,52	,59887			
LB	Kadın	307	4,57	,32601	404	,752	,452
	Erkek	99	4,54	,30523			
İB	Kadın	307	4,83	,21090	404	,855	,855
	Erkek	99	4,83	,21293			

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)



Tablo 4.2.2 incelendiğinde, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; mesleki yeterlilik [t (404) = -0,386; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [t(404)= -0,252; p>0.05], liderlik becerileri [t(404)= 0,752; p>0.05], iletişim becerileri [t(404)= 0,855 p>0.05], boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik branş durum değişkenine göre liyakatli yönetici nitelikleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.2.3'te yer almaktadır.

*Tablo 4.2.3 Mesleki Branşa Durumuna Göre Liyakatli Yönetici Nitelikleri İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
MY	Diğer	331	4,83	,24729	404	-1,481	,139
	Sınıf	75	4,88	,19971			
ESY	Diğer	331	3,53	,60824	404	1,195	,233
	Sınıf	75	3,43	,66390			
LB	Diğer	331	4,56	,31971	404	-0,277	,782
	Sınıf	75	4,57	,32822			
İB	Diğer	331	4,83	,21827	404	0,202	,840
	Sınıf	75	4,83	,17751			

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; mesleki yeterlilik [t (404) = -1,481; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [t(404)= 1,195; p>0.05], liderlik becerileri [t(404)= -0,277; p>0.05], iletişim becerileri [t(404)= 0,202 p>0.05], boyutlarında görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların mevcut kurumlarında çalışma yılı değişkenine göre, öğretmenlerin liyakatli yönetici nitelikleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.2.4 Mevcut İş Yeri Çalışma Yılı Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mevcut Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
MY	1. 1 – 3 yıl	231	4,85	0,22	2-403	0,934	0,394	-
	2. 4 – 6 yıl	137	4,82	0,25				
	3. 7+ yıl	38	4,82	0,28				
ESY	1. 1 – 3 yıl	231	3,49	0,63	2-403	0,338	0,713	-
	2. 4 – 6 yıl	137	3,52	0,61				
	3. 7+ yıl	38	3,57	0,59				
LB	1. 1 – 3 yıl	231	4,56	0,32	2-403	0,029	0,971	-
	2. 4 – 6 yıl	137	4,56	0,32				
	3. 7+ yıl	38	4,56	0,35				
İB	1. 1 – 3 yıl	231	4,83	0,20	2-403	1,005	0,367	-
	2. 4 – 6 yıl	137	4,84	0,19				
	3. 7+ yıl	38	4,79	0,33				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.4 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin mevcut çalıştıkları kurumdaki görev süreleri değişkenine göre mesleki yeterlilikleri [F (2-403) = 0,934; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [F(2-403) = 0,338; p>0.05], liderlik becerileri [F(2-403) = 0,029; p>0.05], iletişim becerileri [F(2-403) = 1,005; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları okulda görev aldıkları kademe değişkenine göre, öğretmenlerin liyakatli yönetici nitelikleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.5’de yer almaktadır.

Tablo 4.2.5 Görev Yeri/Kademe değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kademe	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
MY	1. Anaokulu	41	4,80	0,32	3-402	0,479	0,697	-
	2. İlkokul	138	4,86	0,21				
	3. Ortaokul	138	4,84	0,26				
	4. Lise	89	4,84	0,22				
ESY	1. Anaokulu	41	3,47	0,60	3-402	0,385	0,764	-
	2. İlkokul	138	3,47	0,63				
	3. Ortaokul	138	3,54	0,66				
	4. Lise	89	3,53	0,55				
LB	1. Anaokulu	41	4,54	0,39	3-402	0,370	0,775	-
	2. İlkokul	138	4,58	0,30				
	3. Ortaokul	138	4,57	0,34				
	4. Lise	89	4,55	0,29				
İB	1. Anaokulu	41	4,78	0,33	3-402	1,414	0,238	-
	2. İlkokul	138	4,84	0,17				
	3. Ortaokul	138	4,83	0,22				
	4. Lise	89	4,85	0,18				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.5 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin mevcut okullarında çalıştıkları bölüm/kademe değişkenine göre mesleki yeterlilikleri [F (3-402) = 0,479; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [F (3-402) = 0,385; p>0.05], liderlik becerileri [F (3-402) = 0,370; p>0.05], iletişim becerileri [F(3-402) = 1,414; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların meslekteki toplam kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.6'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.6 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
MY	1. 0 – 3 yıl	52	4,85	0,23	4-401	1,241	0,293	-
	2. 4 – 7 yıl	102	4,84	0,24				
	3. 7 – 10 yıl	85	4,80	0,28				
	4. 10 – 15 yıl	85	4,83	0,24				
	5. 15 + yıl	82	4,88	0,20				
ESY	1. 0 – 3 yıl	52	3,56	0,65	4-401	1,391	0,236	-
	2. 4 – 7 yıl	102	3,47	0,58				
	3. 7 – 10 yıl	85	3,40	0,63				
	4. 10 – 15 yıl	85	3,54	0,65				
	5. 15 + yıl	82	3,60	0,59				
LB	1. 0 – 3 yıl	52	4,53	0,32	4-401	1,127	0,343	-
	2. 4 – 7 yıl	102	4,61	0,31				
	3. 7 – 10 yıl	85	4,52	0,33				
	4. 10 – 15 yıl	85	4,56	0,34				
	5. 15 + yıl	82	4,59	0,30				
İB	1. 0 – 3 yıl	52	4,81	0,24	4-401	0,494	0,740	-
	2. 4 – 7 yıl	102	4,84	0,19				
	3. 7 – 10 yıl	85	4,82	0,20				
	4. 10 – 15 yıl	85	4,85	0,21				
	5. 15 + yıl	82	4,84	0,23				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.6 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin meslekteki görev süreleri değişkenine göre mesleki yeterlilikleri [F (4-401) = 1,241; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [F (4-401) = 1,391; p>0.05], liderlik becerileri [F (4-401) = 1,127 p>0.05], iletişim becerileri [F (4-401) = 0,494; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.2.7 Yaş Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
MY	1. 20 – 30 yaş	139	4,84	0,24	2-403	0,530	0,589	-
	2. 31 – 40 yaş	206	4,83	0,24				
	3. 41+ yaş	61	4,87	0,21				
ESY	1. 20 – 30 yaş	139	3,49	0,59	2-403	0,154	0,857	-
	2. 31 – 40 yaş	206	3,52	0,65				
	3. 41+ yaş	61	3,50	0,60				
LB	1. 20 – 30 yaş	139	4,58	0,31	2-403	0,456	0,634	-
	2. 31 – 40 yaş	206	4,56	0,33				
	3. 41+ yaş	61	4,55	0,31				
İB	1. 20 – 30 yaş	139	4,83	0,20	2-403	0,110	0,896	-
	2. 31 – 40 yaş	206	4,84	0,22				
	3. 41+ yaş	61	4,83	0,19				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.7 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin buldukları kurumlarında müdürlerinin yaşı değişkenine göre mesleki yeterlilikleri [F (2-403) = 0,530; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [F(2-403) = 0,154; p>0.05], liderlik becerileri [F(2-403) = 0,456; p>0.05], iletişim becerileri [F(2-403) = 0,110; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların görev aldıkları kurumda müdürlerinin kıdemine göre, öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.2.8 Müdürün Kıdem Değişkenine Göre, ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Müdür Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
MY	1. 1 – 3 yıl	109	4,82	0,26	5-400	0,874	0,498	-
	2. 3 – 5 yıl	86	4,87	0,24				
	3. 5 – 7 yıl	94	4,87	0,20				
	4. 7 – 10 yıl	57	4,80	0,27				
	5. 10 – 15 yıl	37	4,84	0,21				
	5. 15 + yıl	23	4,82	0,25				
ESY	1. 1 – 3 yıl	109	3,57	0,64	5-400	2,121	0,06	-
	2. 3 – 5 yıl	86	3,38	0,59				
	3. 5 – 7 yıl	94	3,56	0,64				
	4. 7 – 10 yıl	57	3,60	0,60				
	5. 10 – 15 yıl	37	3,32	0,59				
	5. 15 + yıl	23	3,57	0,58				
LB	1. 1 – 3 yıl	109	4,54	0,32	5-400	0,232	0,948	-
	2. 3 – 5 yıl	86	4,58	0,33				
	3. 5 – 7 yıl	94	4,59	0,32				
	4. 7 – 10 yıl	57	4,55	0,35				
	5. 10 – 15 yıl	37	4,56	0,28				
	5. 15 + yıl	23	4,58	0,29				
İB	1. 1 – 3 yıl	109	4,80	0,23	5-400	0,608	0,694	-
	2. 3 – 5 yıl	86	4,83	0,20				
	3. 5 – 7 yıl	94	4,85	0,19				
	4. 7 – 10 yıl	57	4,55	0,24				
	5. 10 – 15 yıl	37	4,83	0,16				
	5. 15 + yıl	23	4,86	0,23				

\*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001 Boyutlar; (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlikler)

Tablo 4.2.8 incelendiğinde eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin buldukları kurumda müdürlerinin mesleki kıdemine değişkenine göre mesleki yeterlilikleri [F (5-400) = 0,874; p>0.05], eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler [F (5-400) = 2,121; p>0.05], liderlik becerileri [F(5-400) = 0,232; p>0.05], iletişim becerileri [F(5-400) = 0,608; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.9 Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Mesleki Yeterlilik	406	4,8404	,23964
Eğitsel ve Sanatsal Yeterlilikler	406	3,5082	,61914
Liderlik Becerileri	406	4,5640	,32092
İletişim Becerileri	406	4,8333	,21114

Tablo 4.2.9’da verilen buğulara göre özel okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin liyakatli yönetici niteliklerinde mesleki yeterliliğe (x=4,84) oldukça yüksek katıldıkları, eğitsel ve sanatsal yeterliliklere (x=3,51) yüksek oranda yüksek oranda katıldıkları, liderlik becerilerine (x=4,56) oldukça yüksek oranda katıldıkları ve iletişim becerilerine ise (x=4,83) oldukça yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

### 4.3. Liyakatli Yönetici Nitelikleri ile Okul Kültürü Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı eğitim kurumlarında okul kültürü ve liyakatli yönetici nitelikleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3.1 Liyakatli Yönetici Niteliklerine ve Okul Kültürüne İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

	Liyakatli Yönetici Nitelikleri					Okul Kültürü			
	DK	BK	BRK	GK	MY	ESY	LB	İB	
DK	1								
BK	0,853**	1							
BRK	-,058	,057	1						
GK	,499**	,518**	,150**	1					
MY	-,007	-,035	,007	,040	1				
ESY	,054	,042	,039	,030	,212**	1			
LB	,030	,032	-,007	,052	,477**	,426**	1		
İB	,027	-,003	-,030	,024	,597**	,360**	,595**	1	

Liyakatli Yönetici Nitelikleri Göstergeleri (LB: Liderlik Becerileri, MY: Mesleki Yeterlik, İ: İletişim Becerileri, ESY: Eğitimsel ve Sanatsal Yeterlilikler); Okul Kültürü Göstergeleri (DK: Destek kültürü, BK: Başarı kültürü, BRK: Bürokratik kültür GK: Görev kültürü)  
\*\*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. \*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri temel alarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.3.1’de verilmiştir. Buna göre destek kültürü ile başarı kültürü arasında (r=,853; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, destek kültürü ile görev kültürü arasında (r=,499; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, başarı kültürü ile görev kültürü arasında (r=,518; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, bürokratik kültür ile görev kültürü arasında (r=,150 ; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Mesleki yeterlilik ile eğitimsel ve sanatsal yeterlilik arasında (r=,212 ; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, mesleki yeterlilik ile liderlik becerileri arasında (r=,477 ; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, mesleki yeterlilik ile iletişim becerileri arasında (r=,597 ; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, eğitsel ve sanatsal yeterlilik ile liderlik becerileri arasında (r=,426 ; p<,01) pozitif ve anlamlı bir ilişki, eğitsel ve sanatsal yeterlilik ile iletişim becerileri arasında

( $r=,360$  ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki, liderlik becerileri ile iletişim becerileri arasında  
( $r=,595$  ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilen tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden anketler aracılığıyla toplanan verilerin sonuçları incelendiğinde;

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre okul kültürü algısında anlamlı farklılık olup olmadığı kontrol edilmek için yapılan t-testinde anlamlı farklılık çıkmamış ama hem evli hem de bekâr bireylerde görev kültürü algısı aritmetik ortalaması diğer boyutlardan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların cinsiyet durum değişkenine göre okul kültürü algısında için yapılan t-testinde de anlamlı farklılık çıkmamıştır. Kadın öğretmenler destek kültürü hariç diğer boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branş durum değişkenine göre okul kültürü algısı için yapılan t-testi sonuçlarında bürokratik boyutta anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bürokratik kültür algısı aritmetik ortalaması, diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Nicholson (1972) tanımlamış olduğu gibi, bürokratik örgütlenme, kitlesel yönetim ve üstünlük elde etmek için örgütler karşısındaki en rasyonel yönetim şekli olarak görüşmüştür. Özel okullarda öğretmenlerin iş kaygısı, çalıştıkları okullarda devam etme çabaları ve tutumları, okul yöneticilerinin daha kolay ve hâkim bir yönetim oluşturmasına sebep verir. Fakat sınıf öğretmenleri iş kaygıları diğer öğretmenlere göre daha azdır. Bunun sınıflarındaki öğrencilerin velilerinin öğretmenler bağlılığı ve okulların bu velilerin okullarında devam etme arzusundaki kaygılarıdır. Bu da diğer öğretmenlere göre yönetime karşı bürokratik algılarının daha düşük olduğunun söyleyebiliriz.

Katılımcıların mevcut okullarındaki çalışma yılları değişkine göre yapılan okul kültürü anova testi sonucunda tüm boyutlarda, anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen, boyutların hepsinde 7 yıl ve üzeri mevcut iş yerinde çalışma kıdemi olan öğretmenlerin, 1-3 ve 4-6 yıla

göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Benzer sonuçları Fırat (2007) da yaptığı çalışmada, okuldaki en eski öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre okul kültürü algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kültürün uzun yıllar sonucunda bireyler üzerinde etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda görev kültürü boyutu aritmetik ortalamaları, diğer boyutların aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre yapılan okul kültürü anova testi sonucu incelendiğinde, görev kültürü boyutunda anasınıfı öğretmenleri ile ilkökul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Anaokulu öğretmenlerinin, ilkökul öğretmenlerine göre daha yüksek görev kültürü algısı olduğu görülmektedir. Sezgin'in 2010 yılında "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü" adlı çalışmasında da görev kültürü boyutunun, diğer boyutlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anaokulu öğretmenlerinin görev kültürü algısının yüksek çıkmasının temel sebebinin, bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön planda olup, bu tür kültürlerin iş merkezli olmasından ve örgütte yapılan her şey amaçlara yönelik yapılmasındandır (Terzi, 2005).

Katılımcıların meslekteki toplam kıdem değişkenine göre yapılan okul kültürü anova testi sonucunda boyutlar arasında hiçbir farklılık görülmemiştir. Buna rağmen görev kültürü boyutunun diğer boyutlara göre aritmetik ortalamaları daha fazla olduğu görülmektedir.

Okul kültürü için yaş değişkenine göre katılımcılara yapılan anova testi sonucunda tüm boyutlar arasında anlamlılık farklılık görülmemiştir. Görev kültürü boyutu diğer üç boyuta göre aritmetik ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki müdürlerinin kıdemi değişkenine göre yapılan okul kültürü anova testi sonucunda boyutlar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu rağmen görev kültürü boyutundaki aritmetik ortalamalar diğer boyutlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul Kültürü ölçeğinin boyutları arasındaki t-testi sonuçları incelendiğinden de görev kültürü boyutunun diğer boyutlardan daha fazla aritmetik ortalamaya sahip olduğu, öğretmenlerin algısının daha pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Benzer sonuçlara Terzi (2005), Esinbay (2008), Sezgin (2010), Pular (2010), Koşar, S., & Çalık, T. (2011), Servet (2012) yaptıkları çalışmalarda da gözlemlenmiş, görev kültürü boyutunun diğer boyutlara göre algısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, okullarda "iş" in "kişiden" önce geldiği şeklinde yorumlanabilir

(Terzi, 2005). Aynı zamanda görev kültürünün temel olarak birlikte iş yapma, proje yapma ve takımların olduğu küçük guruplara özgü kültür türü (Handy, 1995) olduğu düşünüldüğünde, okulların ortamları tam olarak bu şartları daha elverişli hale getirmiştir. Her okul sınıflar, şubeler kademeler şeklinde birbirlerini kapsayıcı şekillerde gruplar halindedir. Görev kültürünün diğer boyutlara göre daha yüksek algılanması bu sebeplerle tespit edilmiştir.

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin t-testi sonucunda boyutlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitsel ve sanatsal yeterlilikler boyutunun aritmetik ortalaması diğer boyutlar arasından daha düşük olduğu görülmüştür.

Liyakatli yönetici nitelikleri için cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde boyutlar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Eğitsel ve sanatsal yeterlilik boyutu diğer boyutlar arasında en düşük aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik branşı değişkenine göre yapılan liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin t-testi sonuçlarına göre incelendiğinde boyutlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma yılı değişkenine göre yapılan liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin anova sonuçları incelendiğinde boyutlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Boyutların aritmetik ortalamaları incelendiğinde eğitsel ve sanatsal yeterlilik boyutu en düşük aritmetik ortalamaları sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okullarda çalıştıkları görev kademesi değişkenine göre yapılan liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin anova sonuçları incelendiğinde tüm boyutlar arasında anlamlı farklılığa rastlanamamasına rağmen eğitsel ve sanatsal yeterlilik boyutu en düşük aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmüştür.

Katılımcıların öğretmenlik mesleklerindeki kıdem değişkenine göre yapılan liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin anova sonuçlarına göre boyutlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yine bu boyutlar arasında aritmetik ortalamaları incelendiğinde eğitsel ve sanatsal yeterlilik boyutu en düşük aritmetik ortalamalar sahip olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yapılan liyakatli yönetici niteliklerine ilişkin anova sonuçları incelendiğinde boyutlar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir

Liyakatli yönetici nitelikleri için öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda müdürlerinin kıdemi değişkenine göre yapılan anova sonuçları incelendiğinde boyutlar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Boyutlar arasında sadece eğitsel ve sanatsal yeterlilik aritmetik ortalamalarının diğer boyutlara göre daha düşük çıktığı görülmüştür.

Katılımcıların liyakatli yönetici nitelikleri ölçeği için verdiği cevaplar değişkenlerden bağımsız da incelendiğinde, ölçeğin eğitimsel ve sanatsal yeterlilikler boyutu, diğer boyutlar olan mesleki yeterlilik, liderlik becerileri ve iletişim becerilerinden daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu, öğretmenler arasında algısını en düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitimsel ve sanatsal yeterlilik ile ilgili benzer sonuçlara Gök (2017)'de ulaşmış ve bunun sonucunu, ilgili boyutun yöneticiler ve yönetici niteliklerini değerlendirenler arasında öncelikli olarak görülmediği şeklinde yorumlamıştır.

Okul kültürü ile liyakatli yönetici nitelikleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucun iki ölçeğin arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ölçeklerin kendi içlerinde boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir.

Okul kültürü ölçeğinin korelasyon analizi sonucunda destek kültürü ile görev ve başarı kültürü arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer sonuca Koşar, S., & Çalık, T. (2011) ulaştığı görülmüştür. Bu bulguyu öğretmenlerin okul ortamında yapılan iş amacını güderken sonuçlarının başarı olmaması için birlikte olmaları ve desteklemeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Yapılan iş birliği ve başarıya ulaşma ihtiyacı sırasında hiyerarşik bir yapıya ihtiyaç olmadığı için bürokratik kültürle ilişkili olmadığı yorumunu yapabiliriz.

## **5.2. Öneriler**

Okul kültürü ile okullardaki yöneticilerin liyakat ilişkisini nicel yöntemlerle de araştırma yapılması ve bu araştırmanın yapılacağı okullar rastlantısal olarak değil, kuruluşu ve devamlılığı çok uzun yıllara dayanan okullar belirlenerek seçim yapılması yararlı olacaktır.

Anasınıfı öğretmenleri için okul kültürüne karşı algıları ve görev kültürü boyutuna karşı yaklaşımları üzerine nicel bir araştırma yapılması yararlı olacaktır.

Özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin örgüt kültürü ve okul yönetimine karşı algıları ve ilkökul öğrencilerinin velilerinin gözünde sınıf öğretmenin okul hiyerarşisinin içerisindeki konumu ve algısı ile ilgili bir nicel araştırma yapılması sınıf öğretmenlerinin örgüt içindeki görüşleri ve algılarına dair yararlı olacaktır.

Öğretmenlerin kariyer planlamalarında yeterliliklerinin oluşması ve ölçülmesi için çeşitli seminerlere katılması yönünde teşvik edilebilir.

Okul müdürlerinin göreve gelmeden hemen önce yada geldikten sonra kendilerini yetiştirmeye devam etmesi ve etkinliklerle kazanımlarını arttıracak çalışmalara katılması uygun olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization studies*, 5(3), 193-226.
- Aragözoğlu, A. A. (2013). *Eğitim Kurumları Yöneticisi Yetiştirme Ve Atamada Meritokrasi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Angus, L. (1986). *Schooling for Social Order: Democracy, Equality and Social Mobility in Education*. Victoria: Deakin University Press.
- Aykaç, B. (1990). Personel yönetiminde yeterlik ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 23(4), 91-109
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul. Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt Kültürü Ve Yönetmel Etkinliğe Katkısı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-161.
- Bilgin, E. (2009). *Okul yöneticilerinin, okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü (İstanbul ili bahçelievler ilçesi örneği)*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Bursalhoğlu, Z. (2002) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yay.
- Buluç, B. (2013) *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamalar (S. Özdemir, Ed.)* Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dauber, D., Fink, G. ve Yolles, M. (2012). *Örgüt Kültürünün Bir Yapılandırma Modeli*. SAGE Aç. <https://doi.org/10.1177/2158244012441482>
- Dauber, D., Fink, G., & Yolles, M. (2012). A Configuration Model of Organizational Culture. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244012441482>.
- Denison, D. R. (1990). *Wiley series on organizational assessment and change. Corporate culture and organizational effectiveness*. John Wiley & Sons.
- Denison, D. R., & Aneil, K. M. (1995). *Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness*, 6(2), <https://pubsonline.informs.org/journal/orsc>.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.

- Doğan, A. (2019). *Türk eğitim sisteminde yönetici atama yönetmeliği ve liyakat sistemine eğitim yöneticilerinin bakış açıları: bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (7.Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*, (Master's Thesis), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, N. (2000). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fink, G., Mayrhofer, W. (2009). Cross-cultural competence and management—setting the stage. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*, 1, 42-65.
- Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R. E., Lundberg, C. C., & Martin, J. E. (1985). *Organizational culture*. Sage Publications, Inc.
- Gagliardi, P. (1986). The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework. *Organization Studies*, 7(2), 117–134.  
<https://doi.org/10.1177/017084068600700203>.
- Gök, R. (2017) *Türk Eğitim Sisteminde meritokrasi ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama, değerlendirme sistemi ile liyakatlı yönetici niteliklerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gök, R. (2019). Yöneticilerin Başarı Esaslı Eğitim, Atama ve Değerlendirme Sisteminin Değişkenlerinin CHAID Analizine Göre Sınıflandırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 988-1005.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gümüşsuyu, Ç. (2005). *Yaratıcı Örgüt Kültürü*. Ankara: TODAİE Masa Üstü Yayıncılık Bürosu.
- Güneşer Demirci, A. (2009). *Kamu personel sistemleri analizi: Türkiye'de kariyer kadro gerilimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Kamu Yönetimi Ve Siyaset Anabilim Dalı, Ankara.
- Güran, S. (1980). *Memur hukukunda kayırma ve liyakat sistemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fakülteler Matbaası.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. ve Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (Fifth Edition), Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Handy, C. (1995). *Süper yönetim* (Çev. S. Hatay). İstanbul: İlgı.
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, 18, 657-693.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2006). *Organization theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences—International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. London, England: SAGE.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Homburg, C., Pflesser, C. (2000). A multiple-layer model of market-oriented organizational culture: Measurement issues and performance outcomes. *Journal of Marketing Research*, 37, 449-462.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 411-442.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Lauer Schachter, H. (2019). Civil Service, Academic Tenure, and Management History: How Changes in Management Theory on Professional Knowledge and Hierarchy Affected Merit Reform. *Administrative Theory & Practise*, 41(1), 3-20.
- Lee, S. K. J., & Yu, K. (2004). Corporate culture and organizational performance. *Journal of managerial psychology*.
- Lund, D. B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of business & industrial marketing*, 18(3), 219-236.
- Mary Jo Hatch (1993). *Örgüt Kültürünün Dinamikleri*, <https://journals.aom.org/journal/amr>.
- Meek, V. L. (1988). Örgüt Kültürü: Kökenleri ve Zayıf Yönleri. *Organizasyon Çalışmaları*, 9(4), 453-473. <https://doi.org/10.1177/017084068800900401>.



- Medina, E. (2012). *Job satisfaction and employee turnover intention: what does organizational culture have to do with it?* (Doctoral dissertation), Columbia University.
- Meyer, A. D., Tsui, A. S., Hinings, C. R. (1993). Configurational approaches to organizational analysis. *Academy of Management Journal*, 36, 1175-1195.
- Morandini, M. C. (2019). Medals and diplomas of merit for teachers: the Premio Bottero award in Turin (1891-1918). *History of Education & Children's Literature*, 14(1).
- Nayır, F. (2011). Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfetiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 199-222.
- Nicholson, J. F. (1972), *Gelişmekte Olan Ülkelerde Bürokrasi*, Çev. O. Çitci, *Amme İdaresi Dergisi*, 5(2), 102-106.
- Onken, M. (1999), Temporal elements of organizational culture and impact on firm performance, *Journal of Managerial Psychology*, 14(3/4), 231-244.
- Ouchi ve Wilkins, (Ağustos 1985). Organizasyon kültürü, *11*, 457-483.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Park, S., & Liang, J. (2019). *Merit, Diversity, and Performance: Does Diversity Management Moderate the Effect of Merit Principles on Governmental Performance?*, Public Personnel Management, 0091026019848459.
- Pérez, A., & Sabelis, I. (2019). Advancing careers through ‘merit’: a rationalized-sensemaking narrative in hierarchical organizations. *Culture and Organization*, 1-18.
- Ployhart, R. E., Vandenberg, R. J. (2010). Longitudinal research: The theory, design, and analysis of change. *Journal of Management*, 36, 94-120.
- Pulat, İ. (2010). Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları (Master's thesis).
- Robbins, S. P ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. Çeviri Editörü: İ. Erdem. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık. Ankara.
- Rousseau, D. M. (1995) *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Newbury Park, C.A:Sage Publications.
- Sagiv, L., Schwartz, S. H. (2007). Cultural values in organisations: Insights for Europe. *European Journal of International Management*, 1, 176-190.

- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1986). What you need to know about organizational culture. *Training & Development Journal*.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture, *American Psychological Association*, 45(2), 109.
- Sertpolat, R. (2013). *Eğitim kurumlarında kurum kültürü ve okul yöneticilerinin kurum kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri (adiyaman ili besni ilçesi eğitim kurumları üzerinde bir uygulama)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- Sezer, Y. (2003). Kamu hizmetine girme hakkı ve liyakat ilkesi açısından istisnai memurluklar. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(3-4), 173-193.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 599-620.
- Smith, W. K., Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36, 381-403.
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şahin, B. (2016). Kamu Personel Sisteminde İşe Girme ve Yükselmeye Çağdaş Liyakat Kavramları, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 231-242.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler. (2.Basım)*. Anara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, (2020). Güncel Türkçe sözlük, <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 19 Ağustos 2020)
- Terzi, A. R. (2005). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü*.
- Tortop, N. (1982). *Personel yönetimi*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler.
- Tortop, N. (1997). Personel seçiminde uyulması gereken kurallar. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 6(1), 16-20.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: Todaie Yayınları.
- Tsui, A. S., Nifadkar, S. S., & Ou, A. Y. (2007). Cross-national, cross-cultural organizational behavior research: Advances, gaps, and recommendations. *Journal of Management*, 33, 426-478.

- Van Vianen, A. E. (2000). Person- Organization Fit: The Match Between Newcomers'and Recruiters'preferences For Organizational Cultures. *Personnel psychology*, 53(1), 113-149.
- Watkins, M. (2013). What is organizational culture? And why should we care. *Harvard Business Review*, 15.
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution. *Academy of Management Journal*, 14, 490-495.
- Willis, C., & Ingle, W. K. (2018). Profiles of merit pay provisions in Ohio school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 78-114.
- Wilkins, A. L., & Ouchi, W. G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative science quarterly*, 468-481.
- Young, E. (1989). On the Naming of the Rose: Interests and Multiple Meanings as Elements of Organizational Culture. *Organization Studies*, 10(2), 187-206.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. (7. Basım)*. İstanbul: Beta.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## EKLER

### Ek 1- MEB İzin Belgesi



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.1083034

15.01.2020

Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

İlgi : 22/08/2017 tarih ve 126079291 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Göksel YALÇIN'ın "Özel Okullarda Yöneticilerin Okul Kültürüne Olan Etkisi" adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı İlçesinde bulunan Özel Okullarda görev yapan Müdür, Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlere uygulama isteği ile ilgili 15/01/2020 tarihli dilekçesi, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı İlçesinde bulunan Özel Okullarda görev yapan Müdür, Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlere, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda, Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin, "İlgi Genelgenin 8. Maddesine" İstinaden Bakanlığımıza iletmek üzere CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet GÜRCAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
15.01.2020

Erhan BAYDUR  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9047-1dae-3573-bae7-58aa koda ile teyit edilebilir.

## Ek 2- Okul Kültürü Ölçeği İzin Yazısı

**goksel.yalcin@hotmail.com**

---

**Kimden:** Ali Rıza Terzi <terzioglu53@hotmail.com>  
**Gönderme Tarihi:** 1 Mayıs 2019 Çarşamba 14:51  
**Kime:** Göksel YALÇIN  
**Konu:** Ynt: Ölçek kullanımı için izin isteği

**İzleme Bayrağı:** İzle  
**Bayrak Durumu:** İşaretlendi

Sn. Göksel YALÇIN,  
anılan ölçeğimi yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz.  
başarılar dilerim.

Prof.Dr.Ali Rıza Terzi  
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
Tel: 0(266) 241 27 62-63/168

---

**Gönderen:** Göksel YALÇIN <goksel.yalcin@hotmail.com>  
**Gönderildi:** 1 Mayıs 2019 Çarşamba 14:46  
**Kime:** terzi@balikesir.edu.tr; terzioglu53@hotmail.com  
**Konu:** Ölçek kullanımı için izin isteği

Hocam merhaba,

Ben Göksel YALÇIN, Akdeniz Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisansı öğrencisiyim. "İlköğretim Okulları Okul Kültürü" başlıklı araştırmanızda kullanmış olduğunuz "Okul Kültürü Ölçeği"ni, Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÖK danışmanlığında yürütmeyi planladığımız "Özel Okullarda Yöneticilerin Okul Kültürüne Olan Etkisi" tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde sizi kaynak göstererek ve akademik teamüller çerçevesinde ölçeğin kullanımı için izninizi istiyorum.

Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

### Ek 3- Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği izin yazısı

**goksel.yalcin@hotmail.com**

---

**Kimden:** ramazan gök <rmzngk07@hotmail.com>  
**Gönderme Tarihi:** 15 Ocak 2020 Çarşamba 10:43  
**Kime:** Göksel YALÇIN  
**Konu:** RE: Liyakatli yönetici Nitelikleri kullanım izni hk.

Anketimi teziniz için kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----

**Kimden:** Göksel YALÇIN <goksel.yalcin@hotmail.com>  
**Tarih:** 15.01.2020 10:30 (GMT+03:00)  
**Alıcı:** rmzngk07@hotmail.com  
**Konu:** Liyakatli yönetici Nitelikleri kullanım izni hk.

Hocam merhaba,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi olarak hazırlamış olduğumuz "Özel Okullarda Yöneticilerin Okul Kültürüne Olan Etkisi" tezinde kullanılmak üzere; "Liyakatli yönetici Nitelikleri" anketinizi Antalya il genelinde özel okullarda uygulanmak üzere kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde sizi kaynak göstererek ve akademik teamüller çerçevesinde ölçeğin kullanımı için izninizi istiyorum.

Desteginiz için şimdiden teşekkür ederim.

## Ek 4- Okul Kültürü Ölçeği

<b>OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ</b>						
	Aşağıda okul kültürüne ilişkin önermelere yer verilmiştir. Önermelere ne derece katıldığınızı yalnızca bir seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. <b>Bu okulda,</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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 sevinçlerin 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 hâkimdir.	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 görüş ve düşüncelerine 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

## Ek- 5 Liyakatli Yönetici Nitelikleri Ölçeği

Liyakatlı Yönetici Nitelikleri		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Yönetici mevzuata hakim olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Yöneticiler mesleki yeterliğe sahip olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Yönetici lisansüstü eğitime sahip olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Yöneticiler davranışlarında tutarlı olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Yönetici işgörenlere/öğrencilere/velilere karşı adil ve eşit davranmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Yönetici özverili olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Yöneticinin sosyal yönü güçlü olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Yöneticinin sanatsal uğraşları olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Yönetici öğretime liderlik etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Yöneticiler karşısındaki dinlediğini hissettirmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Yöneticiler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili şekilde kullanabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Yönetici en az bir yabancı dile sahip olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Yönetici okul iklimi ve kültürünü geliştirmede farkındalık yaratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Yöneticiler, öğretmenleri motive edebilecek niteliğe sahip olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Yöneticiler düşüncelere saygılı ve eleştiriye açık olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Yöneticiler çalışanlarla tüm iletişim kanallarını açık tutmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Yöneticiler karşısındakiyle empati kurabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Yönetici öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı getirmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı:** Göksel YALÇIN

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Osmaniye – 19/08/1984

### Eğitim Durumu

**Lisans Öğrenimi** : Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve  
Teknoloji Öğretmenliği

**Yüksek Lisans Öğrenimi** : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim  
Yönetimi ve Denetimi

**Bildiği Yabancı Diller:** İngilizce

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar • 2004 – Doğa Okulları - Yönetici

**İletişim** E-Posta Adresi : [goksel.yalcin@hotmail.com](mailto:goksel.yalcin@hotmail.com)

## İNTİHAL RAPORU

### ÖZEL OKULLARDA YÖNETİCİLERİN LİYAKAT DÜZEYLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ORIJINALLIK RAPORU

% <b>22</b>	% <b>18</b>	% <b>7</b>	% <b>16</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% <b>7</b>
<b>2</b>	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	www.icdet.net İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	www.kuey.net İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	www.futourismcongress.com İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>6</b>	Submitted to Düzce Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>7</b>	Submitted to Meliksah University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>8</b>	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>

*Uygun*  
Romazan GÖK  
Dr. Öğr. Üyesi