



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ BAZI
DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer Varol PALANCIOĞLU

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ BAZI
DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer Varol PALANCIOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Ömer Varol PALANCIOĞLU tarafından hazırlanan 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 12.04.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: : Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Feridun MERTER

Üye : : Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra AKKAYA





ONAY

12/04/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Feridun MERTER'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ömer Varol PALANCIOĞLU

ÖN SÖZ

Araştırmamızda Malatya İli Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerindeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul kültürü algıları tespit edilmeye ve öğrencilerin okullarının kültürleriyle ilgili algıları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve gerçekleşmesinde desteğini ve emeğini esirgemeyen; bilgi ve birikimini benimle paylaşan, süreç boyunca beni yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Feridun MERTER'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans dersi aldığım tüm hocalarıma, araştırmama katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra AKKAYA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK'e, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman EKİCİ'ye, beni yüksek lisans yapma konusunda teşvik eden kıymetli eşim Mine PALANCIOĞLU'na, yüksek lisans süresince tüm çalışmamın her satırını okuyarak geri bildirim veren ve beni destekleyen meslektaşlarıma, araştırmaya katılım gösteren tüm katılımcılara, tez aşamasında bana tahammül eden dünyadaki en kıymetli varlıklarım olan kızlarım; Zehra, Betül ve Azra'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ömer Varol PALANCIOĞLU

ÖZET

4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

PALANCIOĞLU, Ömer Varol
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feridun MERTER
Nisan-2019, XI+131 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin okullarının kültürleri ile ilgili algılarını tespit etmek ve öğrencilerin okul kültürü algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya İli Merkez (Yeşilyurt ve Battalgazi) İlçelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden oranlı örneklem yöntemi seçilerek belirlenen 783 ilkokul 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde “Yönerge”, ikinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu”, üçüncü bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmacı tarafından veri toplama araçları vasıtasıyla toplanan veriler SPSS paket programına işlenmiş ve bu program kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler olan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci algılarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okul kültürü algı düzeyinin ($\bar{x} = 2,56$) ortalama ile evet düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Öğrenci algılarının “Aidiyet” alt boyutunda en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyal tabaka ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre öğrencilerin okul kültürü

algısında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak okulda öğrenci ile etkileşim halinde olan ve öğrencilerin okul kültürüne etki edebilen okul yöneticilerine, velilere, okulun diğeri çalışanlarına okul kültürüne yönelik seminerler verilmesi gerektiği tavsiye edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, öğrenci, okula aidiyet, değer.



ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL 4th GRADE STUDENTS' SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS IN TERMS OF SOME VARIABLES

PALANCIOĞLU, Ömer Varol
Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Basic Education
Field of Classroom Education

Advisor: Prof. Dr. Feridun MERTER
April, 2019, XI+131 pages

The aim of the research is to determine primary school 4th grade students' school culture perception and to examine students' school culture perceptions in terms of some variables.

Reational survey model was used in the study. Research universe of the study was students attending schools in Yeşilyurt and Battalgazi counties of Malatya province in 2016-2017 school year. Research sample was 783 students selected from the universe.

In this research, data collecting tool consisting of three parts was used. School culture scale used in this study was developed by the researcher. The data collected through the data collection tool were analyzed by SPSS program. When the data was obtained, primarily descriptive statistics were determined. Due to the abnormal distribution of the research data, Mann-whitney U and KruskalWallis tests were used.

According to the research results, students' school culture perceptions were revealed to be at good level with ($\bar{x} = 2,56$) average. It was determined that students' school culture perceptions was the highest in belonging subscale. With respect to gender, family income, education level of mother, education level of father, social layer and school size variables, significant differences were determined in students' school culture perceptions. Based on the findings obtained in the study, it is recommended that seminars about the school culture could be held for parents, school administrators and school staff who affect the school culture perceptions of the students.

Key Words: School culture, student, school belonging, value.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Varsayımlar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
1.8. Kısaltmalar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kültür.....	7
2.2. Okul Kültürü.....	10
2.3. Okul Kültürüne Etki Eden Unsurlar.....	17
2.4. Okul Kültürünün Unsurları.....	20
2.4.1. Varsayımlar.....	22
2.4.2. Değerler.....	23
2.4.3. İnançlar.....	25
2.4.4. Normlar.....	26
2.4.5. Semboller.....	28
2.4.6. Masallar, Hikâyeler ve Kahramanlar.....	28
2.4.7. Törenler, Ritüeller ve Seremoniler.....	29

2.5. Okul Kültürü Sınıflamaları	30
2.6. Okul Kültürü Motivasyon İlişkisi	36
2.7. Okul Kültürü Aidiyet İlişkisi	42
2.8. Okul Kültürü Akran Grubu İlişkisi	44
2.9. Okul Kültürü ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	46
2.10. Okul Kültürü ve Okul Yönetimi	50
2.11. Okul Kültürü Akademik Başarı İlişkisi	52
2.12. İlgili Araştırmalar	54
2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64
BÖLÜM III	68
YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.3. Verilerin Toplanması	70
3.3.1. Ölçeğin Hazırlanması ve Kapsam Geçerliliği	71
3.3.2. Ölçeğin Uygulanması ve Yapı Geçerliliği	71
3.3.3. Güvenirlilik ve Madde Analizi	74
3.4. Verilerin Analizi	77
BÖLÜM IV	79
BULGULAR ve YORUMLAR	79
4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdeleri	79
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	89
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	101
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	106
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	110
BÖLÜM V	114
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	114
5.1. Sonuçlar	114
5.2. Öneriler	118

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	118
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	130
EK-1: Okul Kültürü Ölçeği.....	130
EK-2: Valilik İzni	131



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Okulu Bırakma Riskiyle Karşı Karşıya Olan Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Özellikleri.....	47
Tablo 2. Sosyal Tabakalara Göre Okullar.....	69
Tablo 3. Sosyal Tabakalara Göre Alınacak Oranlı Örneklem Sayısı.....	70
Tablo 4. Öğrenci Sayısına Göre Okulların Büyüklüğü.....	70
Tablo 5. Okul Kültürü Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi.....	72
Tablo 6. Okul Kültürü Ölçeği Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri.....	73
Tablo 7. Okul Kültürü Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 8. Okul Kültürü Ölçeği Aidiyet Boyutu Madde Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 9. Okul Kültürü Ölçeği İletişim Boyutu Madde Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 10. Okul Kültürü Ölçeği Değerler Boyutu Madde Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 11. Okul Kültürü Ölçeği Semboller Alt Boyutu Madde Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 12. Okul Kültürü Ölçeği Törenler Alt Boyutu Madde Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 13. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Puan Aralıkları ve Katılım Düzeyleri....	78
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	79
Tablo 15. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	81
Tablo 16. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri.....	82
Tablo 17. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.....	89
Tablo 18. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Analizi.....	92
Tablo 19. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi.....	96
Tablo 20. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi.....	102
Tablo 21. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Sosyal Tabaka Durumu Değişkenine Göre Analizi.....	106
Tablo 22. Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okulun Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kültür Düzeyleri ve Etkileşimleri.....	21
Şekil 2. Stoll'un Okul Kültürü Sınıflaması.....	31
Şekil 3. Hargreaves'in Okul Kültürü Sınıflaması.....	33
Şekil 4. Öğrencinin Motivasyon Dinamiğini Etkileyen Dış Faktörler.....	37
Şekil 5. Deci ve Ryan'a Göre Farklı Motivasyon Tipleri.....	40
Şekil 6. Scree Plot.....	72



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarında kendilerine özgü bir kültürleri vardır. “Okulun üyeleri tarafından paylaşılan ve onların okuldaki davranışlarını etkileyen temel varsayımlar, normlar, değerler ve kültürel yapılar” olarak tanımlanan okul kültürü, okulun etkinliğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Maslowski, 2001: 8-9).

Sosyal bir sistem olarak okul, öğrencilere bir yandan yeni bilgiler ve beceriler kazandırarak, onları toplumdaki genel ve özel rolleri için hazırlama ve aynı zamanda bireyin toplumun değişen koşullarına uyumasını kolaylaştırma amacını (Gürsel, 2004: 155-156), toplumun değerleriyle uyumlu olarak geliştirdikleri ve okulda bulunan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin algı ve davranışlarını derinden etkileyen kültürleriyle sağlarlar.

Her biri kendine özgü kültürel özellikleriyle birer kültürleme mekânı olan okulların bu özelliklerinin bilinmesi, öğrencileri ve diğer okul çalışanlarını etkileme biçimlerinin ortaya çıkarılması büyük önem arz eder (Gezer, 2005: 16). Çünkü okul kültürü, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin davranışlarını güçlü bir şekilde etkiler (Çelik, 2012a: 44).

Okul kültürü, bir okulun, yemekhanesindeki konuşmaları, eğitsel değerleri, profesyonel gelişime nasıl bakıldığını ve öğrenci öğrenmesinin sağlanması için paylaşılan bir adanmışlığa kadar bütün yönlerini etkiler (Deal ve Peterson, 2009: 12). Bir okulun maddi ve diğer fiziksel kaynakları ne kadar yeterli olursa olsun, bu kaynakları kullanacak öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışlarını etkileyen okulun kültürü uygun değilse istenen verimliliğin sağlanması mümkün değildir (Çelik,

2012a: 45). Bu sebeple, okullarımız, öğrencilerin ve diğer çalışanların motivasyonlarını en yüksek düzeye çıkaracak, okula bağlılıklarını sağlayacak ve okulun verimliliğini artıracak güçlü okul kültürlerine sahip olmalıdırlar.

Okulun kültürü, okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine vurgu getirmeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplinini işaret etmelidir (Balcı, 2013: 195-196).

Güçlü okul kültürlerinde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin motivasyonu, morali ve memnuniyeti daha yüksektir (Stolp ve Smith, 1995: 21). Güçlü okul kültürleri değişim ve gelişime açıktırlar. Okul üyelerinin gelişimi desteklenir (Peterson, 2002: 10). Farklı bakış açılarına, değişik düşünce ve görüşlere karşı toleranslı olunur ve ortak bir görüşe varmak için farklı bakış açılarından yararlanılır (Sezgin, 2014: 141). Öğrenciler okul yaşamının çeşitli yönlerine katılır, okulu geliştirme noktasında sorumluluk almaya ve öneri geliştirmeye teşvik edilirler (Şişman, 2013: 193). Öğretmenler ise, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını esas alan, yani öğrenci merkezli bir öğretim sunarlar (Balcı, 2013: 198). Hem öğretmenler, hem de öğrenciler yüksek düzeyde sorumluluk duygusu sahiptir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, okulun, eğitimin, öğrenmenin ve derslerin amaçlarını açıklamakta ve kendilerinden neler beklendiğini öğrencilere net olarak bildirmektedirler (Şişman, 2013: 152). Güçlü ve paylaşılan bir okul kültürü öğrenciler için içsel bir denetim sağlar (Çelik, 2012b: 27).

Cheng (1993) tarafından yapılan, öğretmenlerin iş tutumları ve okul etkililiği araştırmasında güçlü okul kültürünün, örgütün olumlu karakteri, öğretmenlerin iş tutumları ve öğrencilerin akademik çıktıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Akt. Stolp ve Smith, 1995: 31). McGuffin (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul kültürünün istatistiki olarak başlı başına öğrencilerin akademik başarısında çok önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (s.71-72).

Keiser ve Schulte (2009: 54) yaptığı çalışmada, şehir ve banliyö okullarını karşılaştırmış, şehir okullarında öğrencilerin algı puanlarının bütün alt boyutlarda öğretmen algı puanlarından daha yüksek olduğunu, banliyö okullarında ise, öğrenci algı puanlarının bütün alt boyutlarda öğretmen algı puanlarından daha düşük olduğu tespit etmişlerdir. Çalışılan şehir ve banliyö okullarının her ikisinde de öğrencilerin okul

kültürü algılarına, öğretmenlerin ayna tutmadığı sonucunun dikkate değer olduğunu belirtmektedirler. Benzer olarak İpek (1999: 179-180) tarafından, Ankara ilinde 125 yönetici, 562 öğretmen ve 1315 öğrenci ile yapılan araştırmada, öğrenci-öğretmen ilişkileri, otoriter, demokratik ve başıboş alt boyutlarıyla değerlendirilmiş, otoriter ilişki ve başıboş ilişki alt boyutlarında, özel ve resmi olarak karşılaştırılan her iki okul türünde de öğrenci algılarının yönetici ve öğretmen algılarından daha üst düzeyde gerçekleştiği, yani öğrencilerin sınıflarında öğretmenleri ile olan ilişkilerini yönetici ve öğretmenlere göre daha başıboş ve otoriter olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu sonuç, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde başıboşluk ve otorite eğiliminin sorumlusu öğrencilerden çok öğretmen ve yöneticiler olduğu için, yönetici ve öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının özeleştiriden uzak olabileceğini düşündürmektedir.

Eğitim örgütlerinde, okulun kültürünün anlaşılması, okulun ürününün insan olması ve öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ancak güçlü okul kültürlerinde mümkün olduğundan dolayı (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005: 455), okulların kültürlerinin öğrencilerin algılarına göre belirlenmesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu algılara dayanarak okullarının kültürlerini geliştirmeleri, gelecek nesillerin şekillenmesinde çok önemli bir role sahip olan okullar açısından büyük önem arz etmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul kültürü algısı bazı değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır? Bu probleme yanıt bulmak amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin okul kültürü algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okul kültürü algıları ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin okul kültürü algıları annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin okul kültürü algıları babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin okul kültürü algıları mensup oldukları sosyal tabakalara göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin okul kültürü algıları eğitim gördükleri okulların büyüklüklerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin okullarının kültürleri ile ilgili algılarını tespit etmek ve öğrencilerin okul kültürü algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütleri olan okullarında kendi karakterlerini ortaya koyduğu ve okulu diğer okullardan ayıran bir kültürü vardır. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer okul personeli tarafından paylaşılan varsayımlar, değerler, normlar, semboller, törenler, hikâyeler, kahramanlar vb. maddi ve manevi değerler bütünü olarak tanımlanabilecek okul kültürü, okulun yapısal süreçlerinde, derslerin işlenmesinde, ilişkilerde kısaca okulun her yerinde görülür.

Okul kültürünün, yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunda, performansında ve okula bağlılıklarında, öğrencilerin ise motivasyonunda, okula aidiyetinde, yönetici, öğretmen ve akranları ile olan ilişkilerinin şekillenmesinde ve akademik başarısında etkili olduğu bilinmektedir.

Temel amacı öğrencileri gelecek yaşantılarına hazırlamak olan okullar, bunu yaparken öğrencilere kendi sorumluluklarının bilincinde olma, özsaygı, güven, işbirliği, dayanışma, yardımlaşma, başkalarına saygı, başarı odaklı olma, katılım, kendini keşfetme, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirme gibi değerleri ve istendik davranışları, sahip oldukları kültürler sayesinde öğrencilerin kazanmasını sağlar.

Günümüzde sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler çok hızlı olmakta, toplumları derinden etkilemektedir. Ülkemizin bugününde ve yarınında, bu gelişmelere ayak uydurması, güçlü ve insanların mutlu olduğu bir ülke olması isteniyorsa özellikle

toplumun kültürünü genç nesillere aktaran okullarımızın bu değişimlere ayak uydurması, kültürünü evrensel değerlere paralel olarak geliştirmesi ve böylelikle kültür aktarımının yanında toplumsal gelişime de öncülük etmesi gerekmektedir. Bu noktada okullarımızda mevcut kültürün tespit edilmesi, sürekli değişim karşısında geliştirilmesi gerekmekte, bu noktada en büyük görev ise okul yöneticileri ve öğretmenlere düşmektedir.

Bu araştırma, okulların merkezinde yer alan ve geleceğe hazırladığımız öğrencilerin, okullarının kültürlerini nasıl algıladıklarının tespit edilmesi, bu bağlamda yönetici ve öğretmenlere yol göstermesi ve alan yazında okulların sahip oldukları kültürlerin daha çok okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarıyla değerlendirildiği dikkate alınır, öğrenci algılarına dayalı olarak özellikle ilköğretim öğrencilerinin okullarının kültürlerini algı düzeylerini tespit etmeye yönelik yapılan okul kültürü araştırmaların daha sınırlı olarak yapılmış olması bakımından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde araştırmanın yapıldığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin okul kültürü algı durumları, bu araştırmanın ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmada öğrenciler, okullarının okul kültürü algılarını ifade ederken var olan durumu yansıtmışlardır.
2. Öğrencilerin okul kültürü algısı, öğrencilerin görüşlerine göre ölçülebilir.
3. Araştırmada kullanılan ölçek, öğrencilerin okul kültürü algılarını ölçer niteliktedir.

1.7. Tanımlar

Artifakt: Örgütü fiziksel olarak çevreleyen, bina tasarımı, logolar, giysiler, dil, hikayeler vb. insan eliyle oluşturulmuş maddi unsurlardır (Balcı, 2013: 186).

1.8. Kısaltmalar

MÜSİAD: Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği

OKÖ: Okul Kùltürü Ölçeği

TED: Türk Eğitim Derneği

TÜSİAD: Türkiye Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kültür

Kültür kavramı, üzerinde sosyoloji, antropoloji, sosyal antropoloji, etimoloji, psikoloji, tarih, dil ve retorik gibi farklı bilim dalları tarafından uzun yıllardan beri çok konuşulan, tartışılan, ancak tanımı konusunda bilim adamları arasında ortaklık sağlanamayan, herkesçe kullanılması çok kolay, fakat kesin bir tanımlanması oldukça zor olan bir kavramdır (Melton- Shutt, 2004: 25; Stolp ve Smith, 2004: 12; Öztürk, 2005: 70). Kültür kavramının çeşitli anlamları bulunmaktadır ve bunların hepsi Latin kaynaklardan gelmektedir. Kültür kavramının etimolojik kökeninin, Latince "colere", "culture" veya "cultus" sözcüklerinden geldiği, karşılıklarının ise "bakmak", "yetiştirmek", "toprağı ekip biçmek" anlamında kullanıldığı belirtilmektedir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010: 5; Kotter ve Heskett, 1992, akt. Karcıoğlu, 2001: 267).

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

Brembeck (1966: 246-247)'e göre kültür, sosyalleşme ile içinde bulunduğumuz toplumun öğrendiğimiz davranışlarının içerik ve anlamları ile bu içerik ve anlamın nasıl öğrenildiği ve davranışlarda nasıl ifade edildiği ile ilgilidir. Bu nedenle kültür, "öğrenilmiş ve paylaşılan davranış" olarak tanımlanabilir.

Tylor (1832-1917)'a göre kültür, "bilgiyi, imanı, sanatı, ahlakı, hukuku, örf ve adeti ve insanın toplumun bir üyesi olarak kazandığı diğer bütün maharet ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün" olarak tanımlanmaktadır (Akt. Öztürk, 2005: 71).

"Kültür, bilinçsiz olarak kabul edilen, olayların nasıl görüleceği, nasıl değerlendirileceği ve nasıl davranılacağı ile ilgili, sosyal olarak iletilen derin düşünme kalıpları ve insan deneyimlerine anlam verme yollarıdır." (Deal ve Peterson, 1990: 8).

“Kültür, bir toplumun genel yaşama biçimidir. Kültür, insanoğlunun fiziksel çevreyi ve kendini denetleyebilmek için edinmiş olduğu maddi ve manevi güçlerin toplamıdır.” (Öztürk, 1990: 151).

“Kültür, belli bir uygarlık düzeyinde üretim-bölüşüm tekniklerini ve buna bağlı olarak insanın dünyaya verdiği anlamı bir bütün olarak anlatan sosyolojik ve antropolojik bir kavramdır.” (Topses, 2014: 20).

“Kültür, ister evrimle, ister sosyal temaslarla kazanılmış olsun, bir milletin renk ve damgasını taşıyan, manevi ve maddi, ağır ve hızla değişen sosyal değerlerin tümüdür.” (Arvasi, 2008: 74).

“Kültür, bir cemiyetin kendi tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümlerinin bütünüdür” (Topçu, 2014: 191).

Ziya Gökalp kültür yerine “hars” kelimesini kullanır. Bunun nedeni, Fransızca “culture” kelimesinin, onun kastettiği harsın dışında başka bir anlamının daha olmasıdır. “Hars ve Tehzip” başlıklı makalesindeki açıklamaya göre hars, halk kültürüdür. Halkın gelenekleri, görenekler, örfleri, sözlü ve yazılı edebiyatı, dili, musikisi, dini, ahlakı, estetik ve iktisadi ürünleri harstır (Akt. Özakpınar, 2015: 186).

Literatürdeki tanımlardan yola çıkarak kültür, insanın hayatta kalma ve var olma amacına yönelik, doğayla savaşımının ve birbirleriyle olan ilişkilerinin sonucu olarak, kendisini ve toplumu denetlemek amacıyla ortaya koyduğu, birey ve toplumun davranışlarına yön veren maddi ve manevi değerler bütünü olarak tanımlanabilir.

Uygarlık tarihi, kültürün sürekli büyüyen bir tarihsel birikim olduğunu göstermektedir. İnsanlık, doğaya karşı mücadelesinde sürekli olarak yeni teknikler bulmuş ve çeşitli deneyimler sonucunda eski tekniklerini değiştirmiştir. Avcılığa dayalı ilkel toplumlarda, ava toplu halde çıkılması bile bir deneyimin ya da kültürel birikimin ürünüdür. Kısacası kültür birikimli olarak ilerleyen bir özellik gösterir (Topses, 2014: 21-22).

Kültür, insanların mevcut gereksinmelerini karşılamak için yenilenen bir sistem olması nedeniyle dinamik, uyumlu ve sürekli değişim hâlinde olan bir yapıdadır (Çelikten, 2003). Toplumlar zamanla gelişip değiştikçe, bu toplumsal değişmelere

paralel olarak, toplumların kültürleri de değişir. Günümüzde kültür, teknik, bilimsel ve sosyal gelişmelerin doğal bir sonucu olarak gittikçe evrensel bir nitelik kazanmaktadır (Öztürk, 1990: 151).

Topses (2014: 22) göre ise;

Kültür, toplumsal ilişkiler sistemini düzenleyen bir araçtır. İnsanın doğuştan getirdiği ve kesinlikle karşılanması gereken temel gereksinimleri bulunmaktadır. Açlık, barınma, cinsellik, sevgi vb. bu temel gereksinimlerden bazıları olarak sayılabilir. Kültür bir toplumun üyelerine temel gereksinimlerini toplumsal düzeni bozmadan karşılaması için çalışmak, meslek edinmek, evlenmek gibi belirli yollar açar. Bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağına yönelik haritalar çizer. Toplumsal ilişkiler alanını bireysel gereksinimler çerçevesinde genel sınırlarıyla düzenler. Kültürün yapmış olduğu bu düzenleme toplumun üyelerini bütünleştirir. Bireyler ortak ihtiyaçları kapsamında birbirleri ile ilişki kurabilirler. Her birinin kendi gereksinimlerini kendi kafasına göre karşılamaya çalıştığı toplumlarda düzensizlik ve karmaşa yaşanır.

Bu bağlamda kültürün, toplumun üyeleri üzerinde bir denetleme mekanizması görevi üstlendiğini, sosyalleşme sürecinde toplum üyelerine nelerin kabul görüp görmeyeceği ve işlerin nasıl yapılması gerektiğini aktardığını, bu sayede de kültürün, toplumun üyelerinin, topluma uyum sağlama, toplumla bütünleşme ve toplumsal düzeni sağlama gibi işlevlerinin olduğunu söylenebilir.

Kültür ile ilgili bir çok sınıflandırma bulunmaktadır. En yaygın olarak kullanılan kültür sınıflandırmaları şunlardır (Şişman, 1994; Çınar, 1999; K. Yılmaz, 2008: 18).

1. Kültürün yaygınlık derecesine göre: Genel kültür-Alt kültür
2. Kültürel öğelerin birleşimine göre Maddi kültür-Manevi kültür
3. Kültürün oluşum biçimine göre: Sonradan öğrenilen kültür-Önceden oluşan kültür-Birlikte oluşan kültür
4. Toplumun üyelerinin yerleşim durumuna göre: Köy kültürü-Şehir kültürü
5. Toplumun üyelerinin ekonomik durumlarına veya üretilen mal veya hizmetlerin kullanım amaçlarına göre: Fakirlik kültürü-Zenginlik kültürü
6. Kültür içindeki farklılıklara göre: Gerçek kültür-İdeal kültür, Yüksek kültür-Yaygın kültür

2.2. Okul Kültürü

Kültür kavramını ilk olarak antropologlar, kabileler, toplumlar ve milletler veya etnik grupların davranışları arasındaki farklılıkları açıklamak için geliştirilmiştir. Daha sonra diğer sosyal bilimciler kültür kavramını “iş” deki düşünme ve davranış kalıplarına uygulamışlardır. Resmi örgütler, örgüt üyelerinin davranışlarında, görevlerde ve geleneklerde belirtilmiş, açıkça ayırt edilebilir kimliklere sahiptir. Kültür kavramı bize, bu davranışların nasıl oluştuğu ve örgütsel performansı nasıl etkilediğini anlamamıza yardım eder (Deal ve Peterson, 2009: 6-7; Deal ve Peterson, 1990: 8).

Son yıllarda okul kültürü kavramı eğitimcilerin için önemi artan bir kavram haline gelmeye başlamıştır. Okul kültürü kavramı, çeşitli farklı kaynaklardan ortaya çıkarılmıştır. Fakat ağırlıklı olarak kurumsal şirketlerdeki örgütsel kültür kavramından alınmıştır (Stolp ve Smith, 1995: 11-12). İşletmelerin ve okulların birbirine öğretecekleri, örgütsel kültürü anlayış ve verimliliği yükseltecek kültürel öğelere ve derslere sahiptirler (Melton-Shutt, 2004: 2). Ancak eğitim kurumları ürettikleri hizmetin niteliği gereği tam anlamıyla piyasa dinamiklerine göre işlememektedir. Özellikle okullar dikkate alındığında kültürel öğelerin bir ticari kuruluştan farklılıklar göstermesi gerekmektedir (Yıldırım, 2014: 74). Örgüt kuramcıları okulu makine, canlı organizma, kültür, sistem ve yapı gibi kavramlarla betimlemeye çalışmışlarsa da, hiçbir kuramsal yaklaşım okulun örgütsel gerçeğini tam olarak açıklayamaz. Okul bir makine olmaktan çok, amaç ve işlevler itibariyle politik, kültürel ve insan boyutu önem taşıyan bir örgüttür (Reyes, 1992, akt.Çelik, 2012a: 4). Eğitim örgütlerinin ürününü ne bir mal ne de bir hizmettir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynaklarıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Simon, 1991; akt. Çelik, 2012a: 22).

Alanlarında başarılı oldukları düşünülen eğitimciler, eğitimin yapı ve süreçlerinin, eğitim örgütlerinin temelinde ana karakterler olduğunu keşfederken, eğitimden beklenen katkıyı ise kültürün sağladığını görmüşlerdir (Melton-Shutt, 2004: 44). Her toplumda, o toplumun bireylerinin toplumla kaynaşmalarını, bireylerin o toplumun bir parçası olduğunu hissetmelerini, toplumsallaşmalarını ve toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirerek varlıklarını sürdürmelerini sağlayan, toplumun tüm üyeleri tarafından kabul edilen ve toplum kültürü olarak adlandırılan genel bir kültür vardır. Bununla birlikte toplumun kurumlarının da, genel kültüre ters düşmeyen örgüt

kültürleri bulunmaktadır. “Bu kurumlar arasında yer alan okulların sahip olduğu kültüre, okul kültürü denilmektedir.” (Yeşilyurt, 2009: 196).

Bir okula girdiğinizde; öğretmenler, çalışanlar ve yöneticiler tarafından karşılanma şekliniz, okul bahçesinde öğrencilerin oynuyorken gösterdikleri tutum ve davranışlar, öğrencilerin okul bahçesi, koridor ve sınıflarını kullanım şekilleri, okulun düzen ve temizliği, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer okul çalışanlarının birbirleriyle konuşma tarzları, duvarlarda asılı resimler, panolar, ödüller ve bunların nasıl bir düzen içinde yerleştirildiği, sınıflarda, koridorlarda, okul binasında kullanılan renkler, öğretmenlerin etrafına doluşan ve öğretmenlerini gördüklerinde kaçışan öğrenciler, kulüp çalışmalarının yapılış şekli, öğretmenlerin derste kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, okulda toplantıların, törenlerin ne sıklıkla yapıldığı ve öğrencilerin bu toplantılara katılıp katılmadığı, okula girdiğinizde okulun sizde uyandırdığı genel hava (sıcak-ferah veya karanlık-kasvetli), öğretmen ve öğrencilerin birbirine bakışları, öğrencilerin akademik başarı durumları, bize okul kültürünün ipuçlarını vermeye başlar.

Her okul, kendi karakterine ya da “his” sine sahiptir. Onu, okul binasına yaklaştığınızda hissedersiniz. Kapılar boyunca ilerledikçe kokusunu hisseder, tadını alırsınız. Onu duvarlardaki resimlerde ve koridordaki öğrenciler de görebilirsiniz. Onu sınıfta öğretmen ve öğrenci iletişimde ve okul bahçesinde öğrencilerin birbiriyle konuşmalarında işitebilirsiniz (Deal ve Peterson, 1990: 7). Okuldaki bu ilk his, bu somut deneyimden yayılır ya da kaynaklanır (Stolp ve Smith, 1995: 36).

Okulun tarihi ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri, zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesi neden olmaktadır. Bu kültür, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eylemlerden oluşmakta ve okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda okulun üyelerine bilgi vermektedir. Okulun asıl işi olan eğitim-öğretimde bir öğrenciden, bir öğretmenden neler beklemesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürüdür (Balcı, 2013: 191).

Her örgüt kültürünü kendisi oluşturur ve bir örgütün kültürü diğer örgütlerin kültürlerinden farklılık gösterir. Eğitim örgütlerinin kültür açısından özel bir durumu vardır. Aslında eğitim örgütleri başlı başına kültür üreten kurumlardır (Çelik, 2012a:

35). Okul kültürü kavramı, çok daha geniş bir kavram olan örgütsel kültür kavramının bir kısmını oluşturmakta, fakat bundan farklı olarak, kurumsal kültürün, okula özel yönlerini ifade etmeye çalışmaktadır (Paradez ve Frazer, 1992; akt. Çayırdağ, 2006: 29). “Okulun karakteri” (Deal ve Peterson, 1990: 12) olarak ifade edebileceğimiz okul kültürü ile ilgili literatürdeki bazı tanımlamalar aşağıda verilmiştir.

Maslowski (2001: 8-9), okul kültürünü, “Okulun üyeleri tarafından paylaşılan ve onların okuldaki davranışlarını etkileyen temel varsayımlar, normlar, değerler ve kültürel yapılar” olarak tanımlamaktadır.

“Okul kültürü, öğrenilen ve paylaşılan davranışlardır.” (Brembeck, 1966: 252).

“Okul kültürü, topluluk, aile ve takım üyeliği duygusu yaratan, okulun içinde ve dışında paylaşılan deneyimlerdir.” (Wagner, 2006: 41).

“Okul kültürü, okulun “karakterini” oluşturan, normların, değerlerin ve inançların, ritüellerin ve törenlerin, sembol ve hikâyelerin bütünüdür.” (Peterson, 2002: 10).

“Okul kültürü, toplumunun üyeleri tarafından farklı derecelerde anlaşılan normları, değerleri, inançları, gelenekleri ve mitleri içeren tarihsel olarak iletilmiş anlam kalıplarıdır.” (Stolp ve Smith, 1995: 13).

“Okul kültürü, okul örgütünün çekirdeğine derinlemesine yerleşmiş, normlar, tutumlar, inançlar, davranışlar, değerler, törenler ve mitlerin karmaşık kalıplarıdır.” (Barth, 2002: 6).

“Kültür, bireyin ya da okul gibi örgütlerin kendilerini tanımlama ve açıklama yoludur.” Nelerin kabul edilip, nelerin kabul edilmediğini kapsar (Smith, 2008: 117).

“Okul kültürü, güdülenme ve öğrenci öğrenmesinde belirleyici rol oynayan algı, inanç ve düşüncelerin özel bir ögesidir.” (Ada ve Ayık, 2008: 28).

Çelik (2012b: 26)’e göre ise “okul kültürü, okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birlikte paylaştığı temel değerler, beklentiler, tutumlar ve geleneklerin tümüdür”. Başka bir ifadeyle “bir okulun yazılı olmayan kurallar bütünüdür”. Bir okulda yazılı kuralların yanında yazılı olmayan kurallar da vardır. Bu yazılı olmayan

kurallar, başka bir ifade ile okulun sahip olduğu kültür, öğretmenle birlikte öğrenci davranışında derinden etkilemektedir. Öğrencinin okul içindeki davranışını okul kültüründen ayrı düşünmek mümkün değildir.

Literatürdeki tanımlardan yola çıkarak, okul kültürü, “okulun kuruluşundan itibaren şekillenmeye başlayan, dinamik yapısıyla okulun tarihi seyri içinde değişen, okulun geleceğine yön veren ve üyeleri tarafından paylaşılan, değerler, varsayımlar, inançlar, normlar, törenler, semboller, hikâyeler ve kahramanlar vb. kültürel öğeleri barındıran, okulun maddi ve manevi değerler bütünü” olarak tanımlanabilir.

Okulun ürünü insan olduğu ve o toplumun bireylerinin yetiştirilmesi toplumun hayatına yön verdiği için, okuldaki her alanı kapsayan okul kültürünün anlaşılması ve güçlü okul kültürü oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Stoll (1998: 170)’a göre, eğitimdeki kavramların en önemli ve karmaşığı olan okul kültürü, öğrenci başarısı da dâhil okulda meydana gelen her şeyi etkilemektedir (Wagner, 2006: 41). Okulla ilgili hiçbir konu, okulun kültürünün dışında değildir (Şişman, 2013: 170). Çünkü bir okulun kültürü, insanların düşünme, hissetme ve davranış şekillerini etkiler (Peterson, 2002: 10). Eğitim hizmeti veren okullarda, örgütsel davranışın çözümlenmesi diğer örgütlere göre daha büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu örgütlerin ürünü insandır. İnsanın yetişmesi ise, o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır (Çelik, 2012a: 4). Bu bağlamda, okul kültürünün, okulun yapı, süreç ve çıktılarında çok önemli etkileri olması sebebiyle, okullardaki kültürün oluşumunda nelerin etkili olduğunun, okul kültürünü oluşturan unsurların ve bu unsurların kullanılmasının, okul kültürünün tanınması, şekillendirilmesi ve geliştirilmesi konularının, hem eğitim yöneticileri, hem de öğretmenler tarafından bilinmesi, okulların etkililiğini artırması bakımından önem arz etmektedir.

Okulun kültürünün birçok işlevi vardır. Deal ve Peterson (2009: 12-14), okul kültürünün etki ve işlevlerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Kültür, okulun etkililiğini ve üretkenliğini besler.
2. Kültür, ortaklık, iş birliği, iletişim ve problem çözme deneyimlerini artırır.
3. Kültür, yenilikleri ve okul gelişimini destekler.
4. Kültür, okula aidiyet ve doğal motivasyon sağlar.
5. Kültür, okul çalışanları, öğrenciler ve toplumun gücünü ve enerjisini yükseltir.

6. Kültür, neyin önemli ve değerli olduğuna dikkatleri yoğunlaştırır.

Sosyalleşme, içinde bulunduğumuz toplumun davranışlarını öğrendiğimiz bir süreçtir (Brembeck, 1966: 245). Bir görevi de kültürel değerleri ve toplumun davranış kalıplarını genç nesillere aktarmak olan okul (Ottaway, 1980: 9), bir eğitim ve kültür kurumu olarak, toplumun düzensiz ve rastgele yaptığı kültür aktarımı işini düzenli ve bilimsel bir şekilde, değişik yaşantılara sahip ve farklı alt kültürlerden okula gelen öğrencilere aktararak, kültürel bütünleşmeyi, çatışmaların azalmasını ve ulusal çıkarlar çevresinde bir birlik ve güç oluşturulmasını sağlar (Öztürk, 1990: 156; Şişman, 2013: 19). Okulun sosyalleştirme amacını gerçekleştirebilmesi için toplumsal kültürle okul kültürünün kaynaştırıldığı uygun bir örgütsel kültür ve iklime sahip olması gerekir. (Çelik, 2012a: 51).

Çelik (2012a: 136), okul kültürünün öğrenci açısından iki önemli işlevi olduğunu belirtmektedir.

Birincisi okul kültürü, öğrencinin okulu tanımasına, okulda geçerli olan davranış kalıplarını öğrenmesine, okula uyum sağlamasına yardımcı olur. İkincisi ise dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı bir kalkan işlevini görür. Böylece öğrenci dış çevrenin olumsuz etkilerinden arınmış ve birtakım olumlu değer, inanç, gelenek, kural ve simgelerle yüklü bir okul kültüründe kendi kimliğini dış dünyaya karşı temsil etme olanağını bulabilir. Bunun yanında okul kültürü öğrencinin yaşadığı toplumu nasıl yorumlayacağı konusunda bir çerçeve oluşturur. Böylece aile, çevre, kitle iletişim araçları ve okulun etkisinde kalan öğrenci, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda okulun oluşturduğu örgütsel kültür çerçevesinde kararını verebilir.

Okul kültürü sadece kültürel aktarımla da kalmaz, aynı zamanda ülkedeki ve dünyadaki kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeleri takip edip benimseyerek, bunları genç nesillere aktararak kültürel değişme ve yenilenmeyi sağlar (Alıcıgüzel, 1998: 17-18; Şişman, 2013: 19). Böylece toplumun mevcut kültürünü ana malzeme olarak kullanan okul, onu evrensel değer ve ölçülere göre işlerken, bilimsel araştırma verilerini ve çağdaş ölçüleri de toplumun kültürüne aşılayarak onu güçlendirir (Arvasi,

2008: 135). Bunun içinde okulun kültürünün değişim ve yeniliğe açık, gelişime ve değişime temel olacak değer, inanç ve normlara sahip olması gerekir.

Okul kültürü, okulun verimliliğinde, başarısında, okulun üyelerinin motivasyonunda, doyumunda ve okula karşı tutumlarında etkili olmaktadır. Deal ve Peterson (1990: 9), okulun kültürünün, okulun verimliliğini artırdığını belirtmektedir. Güçlü ve olumlu bir okul kültürü çalışanların verimini, iş doyumunu, motivasyonunu, memnuniyetini olumlu yönde etkiler ve beraberinde yüksek öğrenci motivasyonu ve başarısı getirir. Güçlü bir kültüre sahip okullarda, ortak bir vizyon oluşturulmuş, okulun misyonu açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Okulun üyelerinin hepsinin kararlara katılması, onların kendilerine verilen görevleri içten; yani kendinden bir şey bularak yapmasını sağlar. Böylelikle okul üyelerinin okula karşı tutumları da olumlu yönde değişir. Yaptıkları işlerden yüksek verim ve doyum alır, motivasyonları ve okula bağlılıkları artar. Bunlara bağlı olarak öğrencilerin ve okulun başarısı da artar (Recepoğlu, 2014: 219).

Okul kültürü, bir takım değerler ve normlar aracılığıyla okulda belirli standartlar oluşmasını sağlayarak, okulun işler bir düzen kazanmasında ve disiplinin sağlanmasında etkili olan bir kavramdır.

Okul kültürüne yerleştirilen değer ve normlar, güçlü bir denetim mekanizması oluşturur (Eyüboğlu, 2006: 33) ve üzerinde anlaşılmış standartlar sağladığı için güçlü bir sosyal kontrol sağlar (Flynn ve Chatman, 2001: 268). Okul kültürü, davranış ve disiplinle ilgili konularda, okul içinde bir uzlaşma ve ortak normlar oluştuğunda, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki düzen ve disiplininin sağlanmasına ve sürdürülmesine daha az enerji ve zaman ayırmasını sağlamaktadır (Şişman, 2013: 171-172). Okulun değerlerinin ve bu değerlerle şekillenen normların öğretmenler, öğrenciler ile diğer okul personeli ve aileler tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesiyle, bireylerin özdenetim becerileri geliştirmekte, sorumluluk bilincinin kazanılması ve adanmışlık ile ortaya konan davranışlar, okul yöneticisinin denetime olan ihtiyacını azaltmaktadır.

Okul üyelerine neyin önemli ve değerli olduğuna dikkatleri yoğunlaştıran okulun kültürü, kurallar, iş tanımlamaları ve politikalarla okul üyelerinin ne yapacağını etkilemektedir. Dahası yazılı olmayan kurallar, resmi olmayan beklentiler, ritüeller,

olumlu davranışların ve sürekli gelişimin anlamlı habercileri olabilir. Vurgulanmamış, genellikle gizli varsayımlar ve beklentiler kültürel kalıplarda saklıdır. Okul üyeleri anlamlı değerlerle; günlük çalışma, kurumun niteliği, öğretimde sürekli gelişme ve öğrenmeyi hızlandırma konularına odaklanır (Deal ve Peterson, 2009: 14).

Okulun kültürünün olumlu işlevlerinin yanında olumsuz işlevleri de vardır. Bunları okulun verimliliğini düşürmesi, çatışmalara neden olması, gelişme ve değişimi engellemesi olarak sıralayabiliriz (Balcı, 2013: 191; Çelik, 2012a: 51; Şişman, 2013: 169).

Çelik (2013: 58), değişime ilk direncin okul kültüründe geleceğini belirlemekte ve değişimin belirsizliğe neden olduğu, yıllardır kökleşmiş ve alışılan değer ve normlarda yapılan değişimlerin öğretmenler tarafından kabullenemeyebileceğini belirtmektedir. Gerçekte insanlar işlerini yeni yollar yerine alışık oldukları yollarla yapmayı tercih ederler. İnsanların bu derin alışkanlıkları, yaşamlarını sürdürdükleri organizasyonların yapısına ve kültürüne de yerleşmiştir. Değişim bu alışkanlıkları ve açıkça ifade edilemeyen varsayımlara dokunmaya başladığı zaman, örgütsel etkililik ve verimlilik tehlikeye girdiği gibi, bireylerin sosyal uyum ve ait olma duyguları kadar özsayıgıları ve kariyerleri de tehlikeye girer (Schlechty, 2014: 163). Barth (2002: 8) ise her okulun “tartışılmazlarına” sahip olduğunu, bu tartışılmazların birisi için “müdür liderliği”, diğeri için “okulda karar alma yolları”, birçoğu için ise “yarış” ve “performanssız öğretmenler” olduğunu belirtmektedir. Bu tartışılmazlar okulun kültürünün değişim ve gelişimine engel olmaktadır.

Okul üyeleri, sosyal etkileşim sürecine eşit koşullarda katılabildikleri ölçüde ortak bir okul kültürü oluşabilir. Aksi halde okul içinde baskın olan bir alt kültür, diğeri üzerinde egemenlik kurma eğiliminde olabilir. Bu durum ise okuldaki örgütsel çatışmaların değişmez temel kaynaklarından biri olur (Şişman, 2013: 169). Bu bağlamda, okulda karar alma süreçlerine, okulun bütün üyelerinin katılmasının okulda paylaşılan bir okul kültürü oluşturulmasında büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Çatışmaların bir diğer kaynağı ise toplumsal kültürle okul kültürünün kaynaştırılmamasıdır. Bu durum ise çatışmalar nedeniyle okulun verimliliğinin düşmesine neden olur (Çelik, 2012a: 51).

2.3. Okul Kültürüne Etki Eden Unsurlar

Okul kültürüne, eğitim örgütünün içinden ve dışından etki eden birçok unsur bulunmaktadır (Stoll, 1998: 9-10; Stolp ve Smith, 1995: 43; Fairholm, 1994; akt. Eyüboğlu, 2006: 3; Yıldırım, 2014: 74; K. Yılmaz, 2008: 36). Bu unsurlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Okulun tarihi
2. Eğitim örgütünün yapısı
3. Okulun büyüklüğü
4. Okul kurucuları ve yöneticileri
5. Okulun amacı ve hedefleri
6. Okulun bulunduğu dış çevre ve sosyo-ekonomik yapı
7. Öğrencilerin ve okul çalışanlarının alt kültürleri
8. Okullardaki üyelerin hareketliliği
9. Toplumdaki değişim

Okulun tarihi, okulun kültürünün şekillendirilmesinde etkili unsurlardan biridir (Stoll, 1998: 9). Okulun geçmişinden bugüne devrettiği değerler, inançlar, normlar, geçmişte yaşanmış hikâyeler ve bu hikâyelerin niteliği, okulun kahramanları, okulda üretilmiş semboller, okulun kültürünü şekillendirir. Tarihsel ilişkiler, okul kültürünün derin düzeylerini anlamada oldukça önemlidir. Eski dokümanları, geçmiş toplantılardaki anları ve yıllıkları araştırma, önce kullanılan öğretim programına bakma ya da eski çalışanlarla konuşma, okulun geçmişi ile ilgili bilgiler verir (Stolp ve Smith, 1995: 43). Bu bilgiler ise okulun kültürünü anlamamıza yardımcı olur.

Yıldırım (2004: 74), ülkemizdeki okulların kültürüne yapısal etkiyi aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Türkiye'de okulları dikkate aldığımızda kurumsal boyutun resmi yanının daha belirleyici olduğunu, bireysel boyutunun ise resmi kurumsal boyutunun istemleri/dayatmaları doğrultusundaki işleyişi yorumlayarak uygulamaya dönüştürdüğünü söyleyebiliriz. Bu nedenle bireyler tarafından içselleştirilmiş kurumsal işleyişin oldukça zayıf bir etki yarattığı söylenebilir. Girişimlerin üst yönetimden alt birimlere doğru, merkezden taşraya doğru yolculuğu, karar verip uygulayan değil, bekleyen formunda kalıp serzenişlerle birlikte uygulayan bir okul örgütü tipi

yaratmıştır. Türkiye'de eğitim kurumlarında tabandan tavana doğru bir irade yansımına söz edemiyoruz. Böyle bir işleyişin olmaması kültürel unsurların bireyler ve gruplar eliyle işlevsel olmasında önemli ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu çözümlemeyi kültür sınıflamalarıyla ilişkilendiğimizde okullarımızda hâkim olan kültürün Harrison (1972) ve Handy (1981) yaklaşımı temelinde rol kültürü ve görev kültürü olduğu görülmektedir.

Örgüt kültürünün oluşumunda, örgütü kuran kişilerin, örgüt yöneticilerinin, örgütte lider konumunda bulunan kişilerin çok önemli bir etkisi vardır. Çünkü örgütleri kuran ya da örgütün başında bulunan kişiler, sahip oldukları felsefe, ideoloji ya da temel varsayımları örgütlerine taşımaktadır (K. Yılmaz, 2008: 36). Bu temel değerler ve ilkeler uzun süre öğretmen ve öğrenciler üzerinde etkili olur. Okul kültürünün yaratılması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve derinleştirilmesinde en büyük rol okul yöneticilerindedir (Çelik, 2013: 53-54).

Yapılan araştırmalar, okulun içinde yer aldığı dış çevrenin, okulun kültürünü önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Şişman, 2013: 184). Yıldırım (2014: 81), ülkemizde okul çevresinin sahip olduğu farklı sosyo-ekonomik değerlerle ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır: Kentin merkezinden, kenar semtlere, kırsala ve köylere doğru gidildikçe okulların sahip olduğu değerler bakımından farklılaşmalar görülmektedir. Kırsaldan kentin merkezinde doğru insanların sosyo-ekonomik kültürel düzeylerindeki yükselmesine bağlı olarak, okullardaki değerlerin değişime uğradığı görülmektedir. Kırsal kesimde geleneksel, geçmişe bağlı, dini inançlar önemseyen, aile ve akraba ilişkilerine vurgu yapan değerler daha önemli iken, kent merkezine daha yakın sosyo-ekonomik durumu ve kültürel düzeyi yüksek yerlerde bireyselliliğin, rasyonelliğin daha baskın olduğu değerler ön plandadır. Kadın ve erkek rolleri de değişme gösterir. Kırsaldan kentin merkezinde doğru erkek egemen yapıdan, kadınların ailede ve toplumda öne çıktığı yapılara doğru bir değişim görülmektedir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, okul kültürü ve öğrencilerin okul kültürü algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özgök (2013)'ün araştırması, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik durumunun okulun kültürel boyutlarını etkilediğini göstermektedir. Araştırma, okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre “okula aidiyet” ve “arkadaş bağlılığı” boyutlarında, sosyo-ekonomik durumu iyi olan okullarda eğitim gören öğrenciler ile sosyo-ekonomik durumu alt ve

orta düzeyde olan okullarda eğitim gören öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ve farklılaşmanın sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin lehine olduğunu ortaya koymaktadır (s.40).

Okulların buldukları çevrenin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan değerler, inançlar ve gelenekler, öğrenciler, veliler, okul çalışanları, çevredeki diğer gruplar ve öğretmenler aracılığıyla okula getirilmekte ve okul kültürünün şekillenmesinde etkili olmaktadır. Şişman (2013: 172-173), okul üyelerinin farklı toplumsal kesimlerden ve alt kültürlerden gelen, farklı deneyim, geçmiş ve görüşlere sahip kimseler olsalar da, okul ortamında birlikte çalışırken ortak bazı fikirleri paylaşabilmesi, sorunları birlikte çözebilmesi, birbirinden ve öğrencilerden beklenecek davranış ve tavırlar konusunda uzlaşabilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

İlk sosyalleşmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan aile, okulun kültürünü etkilemede de oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim kurumunun birey üzerindeki sosyalleştirme işlevini sürdürebilmesi ve sahip olduğu kültürü kazandırabilmesi için, aile içindeki sosyalleşme ve kişilik edinme sürecinin sağlıklı biçimde gerçekleşmiş olması gerekir. Arkadaşları ve çevresi ile uyumlu, öğrenmeye ve gelişime açık, geleceğe dönük hedefleri olan, okulunu seven bireyler üzerinde okul, temel işlevlerini kolaylıkla yerine getirebilirken; sosyalleşmemiş, ruhsal gelişimini tamamlamamış, arkadaşları ve çevresi ile uyumsuz, okula aidiyet düzeyleri düşük bireyler üzerinde okulun gücü sınırlı kalmaktadır (Topses, 2014: 46).

Okullun kültürünü etkileyen bir diğer unsur ise, öğrencilerin nakillerinin alınması, öğretmen ve yöneticilerin ise tayinlerinin çıkması veya görevlendirilmeleriyle, okulun üyelerinde meydana gelen hızlı değişimdir. Bu değişim okul kültürünün oluşumunda okul üyelerinin etkisini azaltmaktadır (Yıldırım, 2014: 72). Sürekli öğrenci nakli alan ve veren, öğretmenlerin ve yöneticilerin tayin ve görevlendirmelerle kısa süre çalıştıkları okullarda, olumlu bir okul kültürünü oluşturulmasının ve sürdürülmesinin zorlaştığı söylenebilir.

İnsanlardan oluşan sosyal ve dinamik bir örgüt olan okul, çevrede yaşanan toplumsal değişim ve teknolojik gelişmelerden de etkilenir (Demirtaş ve Emekyapar, 2012: 526). Okulun değişime ve yeniliğe açıklığı, okul kültürünün toplumsal ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamasında etkili olacağı söylenebilir.

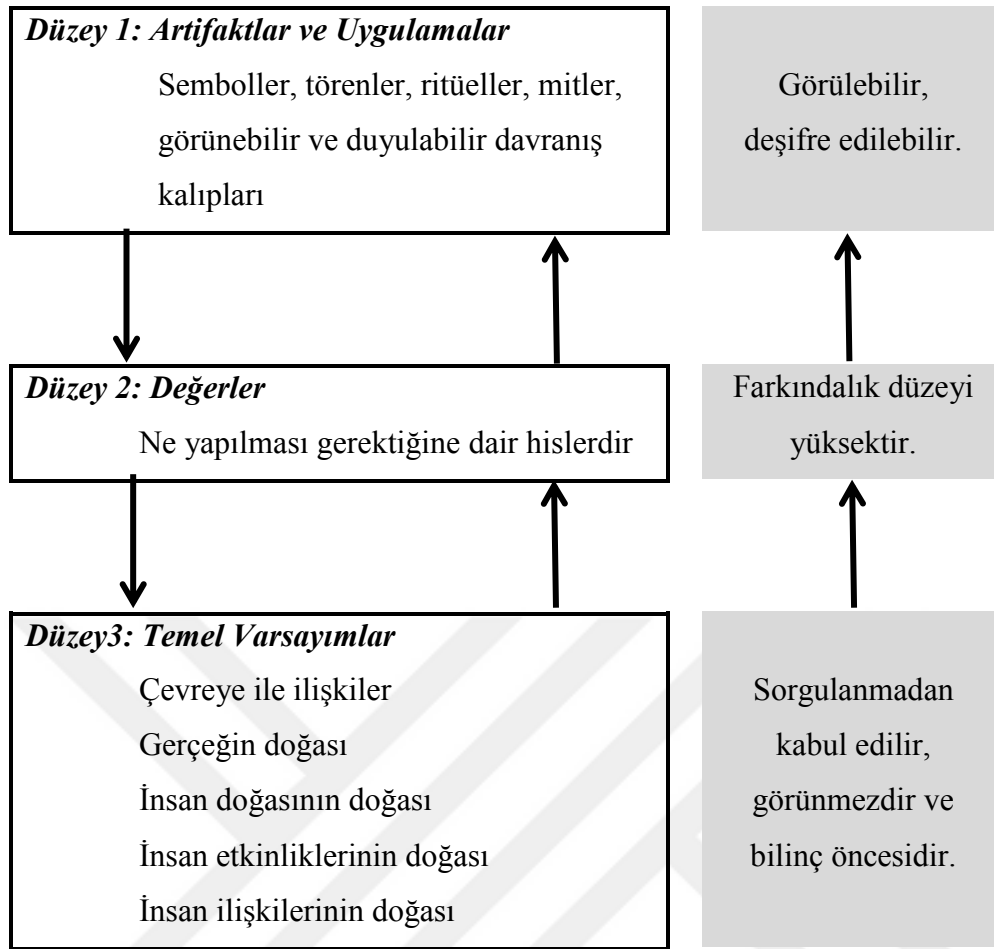
2.4. Okul Kültürünün Unsurları

Okul kültürü, tarihsel birikimlerin, iç ve dış çevre şartlarının, örgüt çalışanlarının karşılıklı etkileşimleri sonucu oluşmaktadır. “Bir grup tarafından sahiplenilen ya da gruba atfedilen varlıklar, kültürel öğeler olarak adlandırılabilir.” Kaynağını grup üyeleri ile anlamlı bir olay, kişi veya öyküden alan bu unsurlar, tarihsel süreç içinde oluşmakta, değişmekte ve dönüşmektedir. Bazı kültür unsurları okulun tarihi seyir içinde yok olmakta iken yerlerine yeni kültür unsurları gelmektedir. Okul kültürüne etki eden bireylerin ve grupların gücüne bağlı olarak yaygınlaşmakta, ömrü uzamakta ya da küçülmekte veya gölgede kalabilmektedir (Yıldırım, 2014: 73).

Literatürde okul kültürünün unsurları, artefaktlar, normlar, değerler, inançlar, ritüeller, seremoniler, törenler, kutlamalar, hikâyeler, mitler, kahramanlar, semboller, öncelikler, ödüller, dil, iletişim (Çelik, 2012b: 26; Stolp ve Smith, 1995: 12; K. Yılmaz, 2008: 31; Smith, 2008: 117) gibi çeşitli başlıklar altında incelenmiştir.

Shein (1985), kültür unsurlarını 3 boyutta incelemiştir.

Aşağıdaki Şekil 1’de görüleceği gibi, temel varsayımlar, en derinde, fark edilmesi en zor ve bilinç ötesinde olan kültür unsurudur. Değerler ise ne yapılması gerektiğine dair bireyler tarafından fark edilebilirlik düzeyi yüksek hislerdir. Artefaktlar ve uygulamalar ise, semboller, törenler, ritüeller ve mitleri içeren görülebilir ve duyulabilir davranış kalıplarıdır. Görüldüğü gibi bu kültür unsurlarını birbirleri ile etkileşim içindedir. Varsayımlardan artefaktlara ve uygulamalara doğru görülebilirlikleri ve anlaşılabilirlikleri artmaktadır.



Şekil 1. Kültür Düzeyleri ve Etkileşimleri

Kaynak: Maslowski, 2001 (Shein, 1985'den uyarlanmıştır.)

Bu kültürel unsurları yönetmede temel amaç, öğrencilerin öğrenmesi ve onları istendik becerilerle donatmaktır. Farklı boyutları aynı çatı altında barındırmak, gerginlikleri, çelişkili durumları, çatışmaları beraberinde getirir. Bir okulda kültürel unsurlardan kaynaklı çatışmaların yaşanması muhtemeldir. Ancak öğrencilerin öğrenmesi, istendik beceriler ile donatılmaları hedefleri doğrultusunda bu çatışmaların dengelenmeleri de gereklidir. Bu amaca hizmet edecek şekilde yönetici, törenleri takip eder, kahramanları ödüllendirir, çalışan ve başarılı olanları takdir eder ve onurlandırır. Kültürel unsurlar arasında amaca hizmet edenleri destekler ve devamını sağlarken amaca hizmet etmeyenleri değiştirmeye çabalar. Böylece okulun kültürünü değiştirir (Yıldırım, 2014: 75-76). Okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesi açısından oldukça önemli olan okul kültürünün unsurları, özellikle eğitim yöneticileri için farkında olunması ve bilinçli olarak yönetilmesi gereken konuların başında gelmektedir.

2.4.1. Varsayımlar

Varsayımlar, örtülü inançlar olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2014: 77). Ott (1989) ise varsayımları, bazen bilinçsiz olarak görülen, “inanç, algı ve değerler sistemi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Deal ve Peterson, 2009: 66). Kültür unsurları içinde en soyutu olan (Melton-Shutt, 2004: 15) varsayımlar, kişi ya da grupların davranma, düşünme ve hissetme süreçlerinin referans noktasını oluştururlar (Çelik, 2012a: 39). K. Yılmaz (2008), bireylerin inanç ve değerlerin varsayımlara dayalı olarak oluştuğunu ve daha sonra bu değer ve inançların o kültürel yapı içerisindeki davranışların ve sembollerin kaynağını oluşturduğunu belirtmektedir (s.17).

Bir okul çeşitli öğrenci tipleri (onların öğrenmeyeceği ya da her zaman öğrenebilecekleri), öğretimin doğası (bir sanat ya da beceri olduğu), gelişim ve değişim (neden değişim ya da her zaman yeni yaklaşımlar buluruz) ve müfredatın doğası (bilginin ardışık bütünü ya da merkezi konuların seti) hakkında temel varsayımlara sahip olabilirler (Deal ve Peterson, 2009: 66). Varsayım, değer ve norm ilişkisine bir diğer örnekte Gezer (2005: 6) tarafından verilmektedir:

Okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının okuldaki baskın kültüre göre biçimlenmesi beklenmektedir. Öğrenciler, aslında okulda var olan kültüre uygun hareket etmektedir. Fen liselerinin başarılı okullar oldukları, fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin de başarılı öğrenciler oldukları varsayımı gerek okul toplumu gerekse okul dışındaki toplum tarafından inanılan bir varsayımdır. Fen liselerinde öğrenim gören öğrenciler başarılı olma konusunda okulları ile gizli bir sözleşme imzalamış gibidirler. Bu varsayım doğrultusunda fen liselerinde en çok önem verilen değer başarıdır ve okul normları bu başarıyı artırmaya yönelik olarak oluşturulmuştur. Aynı şekilde başarısız olduğuna inanılan bir okulun değerleri ve normları açıkça belirtilmemiştir. Başarısız olduğu kabul edilen okulun öğrencisinin okulun başarısı konusunda kendisi ile ilgili yüksek beklentilere sahip olmadığını hissetmesi, başarısız olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul kültürünün etkisinde oldukları, okulun sosyo-kültürel özellikleri doğrultusunda başarıya motive edilmiş ve başarısızlığa mahkûm edilmiş öğrencilerden söz edilebileceğini, buradan yola çıkarak bir başarı kültürünün, yani öğrencilerin başarıya götürecek bir okul kültürünün oluşturulması konusunda okulun varsayım, değer ve normlarının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Yönetimsel ve eğitsel çalışmalar sırasında öğrencilerin öğretmenlerine sorduğu sorular, bunlara alınan cevaplar, bu cevapların veriliş şekli, öğretmen ve yöneticilerle kurulan iletişim öğrencilerin varsayımlarını oluşturur. Öğrenci alınan cevaplar veya cevabın veriliş şekliyle, öğretmen ve yöneticilerin kendileriyle kurduğu iletişim tarzlarına bakarak, öğretmenin ve yöneticilerin kendisini ciddiye aldığı ve kendisine değer verildiği veya kendisinin ciddiye alınmadığı varsayımını geliştirir. Okulun kültürü, insanın doğasının iyi olduğu, fırsat verildiğinde herkesin kendini geliştirebileceği ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği üzerine olumlu bir temele dayandırılırsa, bu varsayımı temel alacak değerler ve inançlarda bu doğrultuda gelişecek, bunlarda diğer kültür unsurlarını olumlu olarak etkileyip, güçlü ve etkili bir kültür oluşmasına yol açacaktır.

2.4.2. Değerler

Okuldaki değerler, okuldaki duyguları, düşünceleri, davranışları, karar alma süreçlerini ve ilişkileri etkilemektedir. Brembeck (1966: 247), okulların çocuklara yaşamın belli yollarıyla sosyalleşme süreci için düzenleme sağlamanın yanı sıra, bu yolla değerleri aktardığını belirtmektedir. Değerler, duygu, düşünce ve davranış seçimlerimizin altında yatan inançlardır. Değerler, duygu, düşünce, davranış ve kararlarımıza yön verir; bize neyin anlamlı, neyin anlamsız olduğunu söyler. Değerler sistemi, bireyin duygu ve düşüncelerinin zeminini oluşturur (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2014: 114). Değerler, kültürün ve örgüt kültürünün en önemli öğeleridir. Örgüt kültürünün diğer öğeleri de değerlere göre şekillendirilmektedir. Değerler iyi ve kötünün ölçütü olarak okullardaki davranışların, kararların, ilişkilerin, davranışların, ast üst ilişkilerinin, çevre ilişkilerinin ve daha birçok konunun temel belirleyicisi konumundadır. Bu anlamda değerlere ayrı bir önem verilmesi, değerlerin korunması ve gerekli olduğunda geliştirilmesi gerekmektedir (K. Yılmaz, 2008: 52). Ancak değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasıyla okullar toplumsal fayda sağlayabilir (Eyüboğlu, 2006: 33).

Yetişkin bir kişi olma yolunda ilerleyen ve bunun için elinden gelen çabayı gösteren çocuklar, toplumun değer ölçülerini benimsemelidir. Bunlar, doğruluk, dürüstlük, adil olmak, iyilik, başkalarına yardım etmek, anlayışlı ve hoşgörü sahibi olmak, diğer insanların hak ve özgürlüklerine saygılı olmak, sevgi, dostluk ve ahlak kurallarına uygun davranmak gibi hem ulusal hem de evrensel bir nitelik taşıyan

değerlerdir (Öztürk, 1990: 203). Gereksinimler zihinsel olarak değerlere dönüştürülmekte ve bu dönüşüm sağlandığında, bunlar kişisel olarak savunulabilmekte, haklı gösterilmekte ve hatta tavsiye edilebilir bir hale gelmektedir (K. Yılmaz, 2008: 63). Başarı, sorumluluk, işbirliği, saygı, hoşgörü, yardımlaşma vb. değerler öğrencilerin bilişsel dünyasında bir değer olarak karşılık bulduğunda, öğrenci bu değerleri içselleştirecek, baskı ve kontrol olmasa bile davranış haline dönüştürecektir. Bu sebeple öğrencilerin bu değerleri birer gereksinim haline dönüştürmelerini sağlamak gerekir. Bu noktada en önemli görev okula ve özellikle de öğretmenlere düşmektedir.

Son yıllarda okulların örgütsel yaşamında birer eğitim lider olarak okul yöneticilerinin okullara ilişkin değerlerinde de değişiklikler olmuştur. Ortaya çıkan bu yeni değerlere; yeni düşünceler ve katılıma açıklık, farklı bakış açılarına karşı hoşgörü, stratejik hatalara karşı hoşgörü, temel varsayımların sorgulanması, eleştirel düşünme, çalışanların egemenliği, birbirine bağlı olma, çatışmaya açıklık, hatalara açıklık örnek olarak verilebilir (Patterson 1993; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 2003; akt. K. Yılmaz, 2008: 94). Deal ve Peterson (2009: 152-153) ise, yüksek beklentileri, nitelikli öğrenmeyi ve öğrencilere ilgiyi vurgulayan değerlere sahip olan okul kültürlerinde;

1. Öğrenci gelişimini ve başarısını temel bir misyon yapma,
2. Bütün çocukların eğer bir fırsat verilirse öğrenebileceklerine inanma,
3. Öğrencilere eğlenebilecekleri çeşitli deneyimler sağlama,
4. Çalışan ve başarılı olanları onurlandırma ve takdir etme,
5. Okulu, herkesin öğrendiği ve herkesin hoş karşılandığı bir toplum merkezi yapma,
6. Öğrenme fırsatlarını geliştirecek kaynakları arayıp bulma,
7. Okul binasını ziyaret edilebilir ve çalışmak için zevkli bir yer haline getirme gibi değerleri örnek olarak vermiştir.

Bu olumlu değerler, zengin okul deneyimini, çaba ve başarı için ödüllendirmeyi, öğrencilerin öğrenebileceklerine ilişkin derin bir destek ve inancı, ailelerle ve okul toplumu ile olumlu bir iletişimi, nelerin önemli ve değerli olduğuna herkesin odaklanmasını sağlamaya ilişkin dikkati artıracaktır (Deal ve Peterson, 2009: 153). Öğrenci açısından baktığımızda, öğrenci, “başarı benim için önemlidir” gibi bir değer geliştirirse, buna karşın “okulum ilk sırada gelir” tutumunu geliştirecektir. Sonuç olarak öğrenci daha yüksek motivasyona ulaşacak ve isteyerek daha fazla çalışacak, her zaman

daha iyisini yapmayı deneyecek ve kendisi için önemli olan oyun, gezinti, eğlence gibi isteklerini ikinci plana atacaktır. Başarı artık öğrencinin anlam dünyasında bir değer ve öğrenme öğrenci için bir haz kaynağı haline gelecektir.

Mannix, Thatcher ve Jehn (2001: 290)'e göre, okul üyelerinin okul değerleri ve bu değerlerle oluşturulan normlar üzerinde uzlaşmasının; grup üyeleri arasında uyumu ve okulun cazibesini artıracacağı, güçlü bir okul kültürüyle birlikte gerilimleri ve çatışmalar azaltacağını ve performansı artıracığını belirtmektedir.

Değere dayalı yönetim, kurallarla yönetime göre daha etkilidir. Değerlerle yönetim, öğrencileri ortak değerler etrafında bütünleştirip değer odaklı davranmalarını sağlayan bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler arasında ortak bir ruhu oluşturabilecek en önemli faktör paylaşılan değerlerdir. Değerlerle yönetimi kurallarla yönetimi göre daha etkili kılan ise, insanların mantıklarıyla hareket eden varlıklar olmaktan çok değerleriyle hareket eden varlıklar olarak görülmesidir. Öğrencilerde değerleriyle hareket eden varlıklardır. Sınıf yönetiminde değerlerin sahip olduğu gücün iyi kullanılması gerekmektedir (Çelik, 2012b: 27). Demirtaş ve Emekyapar (2012: 535) tarafından yapılan araştırmada değerlere göre yönetimin okul kültürüne olan etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmada okul kültürünün, iklim, katılım, iletişim, denetim ve toplantılar alt boyutları üzerinde bireysel değerlere nazaran değerlere dayalı yönetim daha etkili olmuştur.

Sonuç olarak, değerlere dayalı yönetim uygulamalarının, yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğini artırdığını, okulun bütün üyelerinin motivasyonlarını daha üst düzeylere çıkardığını, üyelerin aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve saygı ihtiyaçlarını karşılandığını söyleyebiliriz. Ayrıca okulun amaçlarından birinin de iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul kültürü içinde oluşturulan ve öğrenciler tarafında yaşantılara dönüştürülen değerler, bireyin şimdiki ve gelecek yaşantısında toplumun bir üyesi olarak yaşamının bütün alanlarını olumlu olarak etkileyecektir.

2.4.3. İnançlar

İnançlar bir şeyin ifade ettiği anlamların toplamı, bireyin eşyaya ilişkin bilgisinin tamamı olarak ifade edilebilir (Eyüboğlu, 2006: 18). Bireylerin inancı ve değer

sistemleri birbiriyle uyumludur. Neyin iyi ve desteklenmesi gerektiğine ilişkin inançlar bireyin sahip olduğu değerler ile ilişki halindedir (Yıldırım, 2014: 79). Okul üyeleri sahip oldukları değerlere göre günlük davranışlarda bulunurlar (Balcı, 2013: 186).

İnançlar oldukça güçlüdür. Çünkü inançlar, öğrenci kapasitesi (değişmez-sabit durağan veya değişir-değişebilir), öğretimde öğretmenin sorumluluğu (az veya çok), öğretmenin bilgisinin uzmanlık kaynağı (tecrübe, araştırma ve sezgisel), işbirliği (faydasız iş veya temel prensip) ve öğretme ve öğrenme arasındaki bağ (doğrudan veya tesadüfi) ile kendini göstermesinden dolayı okullarda oldukça etkilidirler (Deal ve Peterson, 2009: 66).

2.4.4. Normlar

Değerlerin daha somut standart kurallara dönüşmüş şekilleri normlar olarak karşımıza çıkar. Normlar, değerleri temel alarak davranışları biçimlendiren yazılı olmayan kurallardır (Yıldırım, 2014: 81). Kültürel normlar, örgüt üyelerinin, birbirlerine nasıl davranacaklarını ve algılayacaklarını, kararların nasıl alınacağı ve problemlerin nasıl çözüleceğini etkiler (Flynn ve Chatman, 2001: 268). Okul üyelerinin rolleri normlarla değerlendirilir. Okulun kültürel normları kimi kez yasalarca benimsenerek, okul üyelerinin okula karşı tutumlarını, okul içindeki ahlaki davranışlarını, otoriteye boyun eğmelerini, sorumluluk üstlenmelerini düzenleyen yasal kural ve ölçütler olarak ortaya çıkar. Okulun kültürel normları okul üyelerinden beklenen rolleri belirlediği gibi, onların bu rolleri yapmasını da onaylar (Çelik, 2012a: 41). Ayrıca normlar bir okul üyesinden haksız yere istenecek rolleri de engeller. Böylece normlar okul üyelerinin hangi rolleri oynayacağını, hangilerini oynamayacağını göstererek davranışı yönlendirir. (Eyüboğlu, 2006: 17). Bireylerin normlara uyumu, ödül ve ceza ile sağlanmaktadır. Normlara uyan bireyler ödüllendirildiği gibi, uymayanlar da cezalandırılabilir (K. Yılmaz, 2008: 31).

Bazı okullarda normlar, öğretmenlerden ne giyilmesi beklendiğini (Jean ya da kadınlar için elbise, erkekler için takım elbise), ders saati aralarında neler konuşulması gerektiğini (yeni arabalar veya kurum), bir öğretmenin meslektaşlarıyla başarılı bir uygulamayı paylaşması gerekip gerekmediğini (ya da kendine sakla) ve okulun ne sıklıkta toplantı düzenleyeceğini (nadiren ya da sıklıkla) belirler (Deal ve Peterson, 2009: 67). Öğrenciler için normları belirleyen okul kuralları, öğrencinin ihtiyaçlarına ve

gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Çok katı kurallara sahip olan okullarda öğrenciler, bu kurallara uymakta zorluk çekerler. Bunun yanında kural sayısı da önemlidir. Çok fazla sayıda okul kuralının bulunması öğrenciler üzerinde kural karmaşası doğurabilir. Kuralların az sayıda olması ve öğrencinin mantığına uygun olması, bu kuralların uygulanma şansını artırır (Çelik, 2012b: 26).

Stoll ve Fink (1996), okulun gelişimini etkileyen 10 kültürel norm belirlemiştir

1. Paylaşılan hedefler- “Nereye gittiğimizi biliyoruz.”
2. Başarı için sorumluluk- “Başarılı olmalıyız.”
3. İşbirliği- “Burada birlikte çalışırız.”
4. Sürekli gelişim- “Daha iyisini yapabiliriz.”
5. Hayat Boyu Öğrenme- “Öğrenme herkes içindir.”
6. Risk alabilme- “Yeni bir şeyleri deneyerek öğrenebiliriz.”
7. Destek- “Orada yardım edecek biri her zaman vardır.”
8. Karşılıklı saygı- “Herkesin ortaya koyacağı bir şey vardır.”
9. Açıklık- “Fikir ayrılıklarını tartışabiliriz.”
10. Kutlama ve mizah- “Birbirimize iyi hislerimiz vardır.” (Akt. Stoll, 1998: 10).

Okulların sahip oldukları kültürlerde olumlu normların yanında, olumsuz normlar da bulunmaktadır. Deal ve Peterson (2009: 68);

1. Müdürle aynı fikirde olmayın
2. Kadınlara ve azınlıklara değersizmiş gibi davranın
3. Okulumuzu alçaltın
4. Diğerlerinden yeni fikir ve bilgileri saklayın
5. Meslektaşlarınıza kötü davranın
6. Meşgul ve yenilikçi görünün
7. Yenilikçi olanlara gülün ve eleştirin
8. Her şeye söylenin
9. Meslektaşımızı rahatsız edin gibi olumsuz, fonksiyonel olmayan normların da bulunduğunu belirtmişlerdir.

2.4.5. Semboller

Semboller, içsel değerlerin dışsal işaretleridir (Peterson, 2002: 11). Okulları da içeren birçok örgüt türü üzerinde yapılan araştırmalar, insanların belirli genel değerlere adandıklarında ve ana semboller vasıtasıyla örgütlere bağlandıklarında daha iyi çalıştıklarını göstermektedir (Deal ve Peterson, 1990: 9). Misyon ifadesi, kıyafetler, bayrak ve flamalar, rozetler, maskotlar, amblemler, marşlar, ödüller, plaketter, kupalar, onur köşesi, öğrenci çalışmaları sergisi, eski başarıların sergilenmesi, renkler ve dil, bazı sembolik artifaktlara örnek verilebilir (Deal ve Peterson, 2009: 34-36; Yıldırım, 2014: 84). Okul içinde de semboller, ortak tavır geliştiren, düşünce, duygu ve tepkileri kodlayan iletişim araçlarıdır. Sembol haline gelmiş bir nesneyi kullanmak, yönetim süreci ve kontrol konusunda bilgi sağlamayı, mesaj iletmeyi ve ortak değerleri sağlayan önemli bir araç olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 343).

Okul için belirli değerleri vurgulayan sloganlar, okul flamaları veya amblemlerinde kullanılan figürler ve okul koridorlarında ve sınıflarda kullanılan renkler, okul marşları, okulun giriş koridorunda sergilenen kupalar, madalyalar ve plaketter, okul çalışanlarına, öğrencilere ve velilerin de dâhil olduğu okul çevresine, okulun temel değerlerini, misyonunu ifade eder ve bunlar için motivasyon ve aidiyet kaynağı oluşturur.

2.4.6. Masallar, Hikâyeler ve Kahramanlar

Okulun kültüründe yer alan masallar, hikâyeler ve kahramanlar, okulun üyelerine okulun değerlerinin aktarılmasında, okulun üyelerinde okula aidiyet oluşturmada, okulun üyelerinin motivasyonunun yükseltilmesinde ve başarı isteklerinin artırılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Çelik (2012a: 41), hikâyeler ve masalları, “örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, abartılarak anlatılmasıyla ortaya çıkan kültür taşıyıcıları” olarak tanımlamaktadır. Okul içinde gerçekleşmiş olaylar, liderler, kahramanlar ve çalışanlarla ilgili öyküler ile okulun oldukça uzun bir zaman diliminden bugününe kadar gelen masal ve efsaneler okul kültürünün oluşumunda, okulu tanımlamada büyük rol oynarlar (Karcıoğlu, 2001: 278). Bu hikâye ve öyküler aracılığıyla okulun değerleri hakkında yeni üyelerine bilgi verilir. Olumlu hikâye ve masallar okul üyelerinde bağlılık oluşturmaya yönelikken (Yıldırım, 2014: 87), olumsuz hikâyelerin amacı, okul üyeleri

üzerinde kontrol sağlamak ve gözdağı vermektir (K. Yılmaz, 2008: 35). Okulun tarihi ve hikâyeleri, öğrenme ve gelişim için grup adanmışlığını içeriyorsa, profesyonel öğrenme gelişir. Olumsuz norm ve değerler, düşmanca ilişkiler ve karamsar hikâyeler, kültürü tüketir (Peterson, 2002: 12). Okulun bir öğrencisinin geçmiş yıllarda bir atletizm yarışmasında altın madalya getirmesi ve omuzlarda karşılanması ile ilgili bir hikâye, öğrenciler üzerinde okula aidiyet duygusunun gelişmesinde ve öğrencilerin spor ve sportif faaliyetlere karşı olumlu bir tutum oluşturmalarında etkili olurken, hikâyenin devamının, öğrencinin o yıl derslere devam edemediği için sınıf tekrarına kalması ile sonuçlanırsa, öğrencilerde sosyal ve sportif faaliyetlerden uzak durulması ve derslerine yoğunlaşması gerektiği algısı oluşturacaktır.

Kahramanlar, örgütün değerlerini ve kültürünü kişiliklerinde somutlaştıran kişilerdir. Örgüt içinde her üyenin bireysel performansını örnek aldığı kahramanlar, aynı zamanda ulaşılabilir bir kişiliği de temsil ederler (Özkalp ve Kırel, 2001; akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 344). Okulun geçmiş tarihinde çok başarılı olarak il veya ülke genelinde derece yapmış bir öğrencinin davranış, tutum ve çalışmaları, okulda sürekli elinde alet ile dolaşarak okulun tamir işlerini yapan eski bir okul müdürü veya ders saatini sürekli etkinliklerle işleyen, öğrencilerini müze, kütüphane ve kır gezilerine götüren bir öğretmenle ilgili anlatımlar, kahramanlara örnek verilebilir.

Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilere okulun değer ve normlarını benimsetmek, okula bağlılıklarını güçlendirmek için, motivasyon kaynağı olarak hikaye ve kahramanları kullanabilirler.

2.4.7. Törenler, Ritüeller ve Seremoniler

Törenler, ritüeller ve seremoniler, özel zamanlarda ya da belirli dönemlerde düzenlenen ve tekrarlanan faaliyetlerdir. Her çalışma gününde veya belirli günlerde yinelenen etkinlikler, örgüte bir karakter kazandırmaktadır. Seminer çalışmaları, bayram kutlamaları, veli toplantıları, okuma bayramı, öğretmenler günü gibi yinelenen olaylar okul kültürünün önemli bir üyesidir (Yıldırım, 2014: 86). Törenler, merasimler, mezuniyet törenleri, pilav günleri, yarışma programları vb. okul üyelerinin birbirleriyle daha fazla kaynaşmasını sağlamakta, birbirlerine daha çok bağlamakta, böylelikle güçlü bir okul kültürü oluşmasında büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2012a: 36; Karcıoğlu, 2001: 277). Törenler, örgütsel düzenin sürdürülmesi, örgüte yeni katılan üyelerin örgüte

tanıtılması, sembolik mesajların okulun üyelerine iletilmesi, sosyal bağlılık duygusunun geliştirilmesi, örgüt kültürüne ve değerlere bağlılığın artırılması gibi yararlar sağlar (K. Yılmaz, 2008: 32).

2.5. Okul Kültürü Sınıflamaları

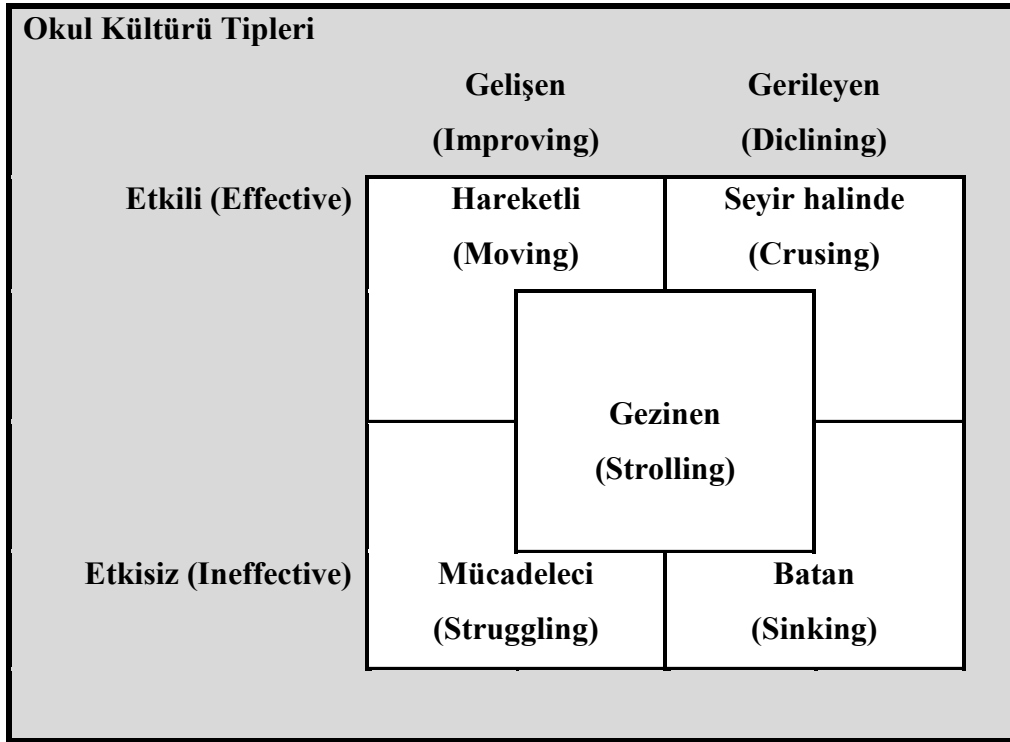
Okul kültürü kavramı ile ilgili literatürde güçlü-zayıf, olumlu-olumsuz, etkili-etkisiz, işlevsel-işlevsel olmayan, pozitif-toksik gibi çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır (Balcı, 2013; Şişman, 2012b; Peterson, 2002; Stolp ve Smith, 1995). Bu bağlamda işlevsel, etkili, güçlü okul kültürü kavramları, bazen birbirine yakın anlamlarda kullanılarak, etkili okulların aynı zamanda güçlü kültürlere sahip oldukları, bununla birlikte güçlü okul kültürü ile etkili ve mükemmel örgüt kavramlarının birbirinden bütünleyici anlamda kullanıldığı görülmektedir (Şişman, 2013: 169-170). Araştırmamızda aşağıda açıklanacağı gibi farklı okul kültürü sınıflandırmaları olmasına karşın, okulların sahip oldukları kültürleri güçlü ve zayıf olarak değerlendirilerek, bu kültürlerin özellikleri ele alınacaktır.

Okulun sosyal iklim ve kültürünün, okula duygusal ve psikolojik uyumda etkili olduğu bilinir. Birçok kişi bağlamın bulaşıcı olduğunu söyler. İyimser, şefkatli, destekleyici ve enerjik okullardaki durum, buna örnektir. Çalışanların, öğrencilerin ve toplumun bu karakteristik özelliklerin bazılarını alması muhtemeldir (Deal ve Peterson, 2009: 14). Bu sebeple okulların güçlü kültürlere sahip olması, öğrenci, öğretmen, veli ve okul çevresini de olumlu yönde etkilemektedir. Tam tersi durumda ise zayıf ve olumsuz bir okul kültürünün olumsuz etkileri de, okulun bütün üyeleri üzerinde gözlenebilmektedir.

Çelik (2012a: 52-53), dört tür okul kültüründen bahsetmektedir. Birinci okul kültürü, başarısızlığı vurgulayan okul kültürüdür. Okul kültüründe yönetici, öğretmen ve öğrenciler düşük bir başarı beklentisine sahiptirler. Başarısız kültürlerde kötü semboller bulunur. İkinci okul kültürü başarıyı vurgulayan okul kültürüdür. Bütün öğrenciler de yüksek başarı arzusu veya beklentisi vardır. Çalışma ve başarıya vurgu yapan, her tarafa asılı ilan tahtaları ve göze çarpan onur panoları, başarı sembollerini oluşturur. Üçüncü okul kültürü, insan kaynağını geliştirme ve yetiştirmeye eğilimli olan okul kültürüdür. Kültürel amaçlar açık bir şekilde gelişme ve yetiştirmeyi içerir. Akademik gelişme herkese açıktır. Temel değerlerden biri de insan kaynağının

geliştirilmesidir. Dördüncü tür ise savaş niteliği taşıyan okul kültürüdür. Alt kültürler farklı amaçlara ve beklentilere sahiptir ve okul kuralları düşmanlık tohumu saçmaktadır.

Stoll (1996), okul kültürü tiplerini etkili-etkisiz ve gelişen-gerileyen olmak üzere iki boyutta incelemiştir (Akt. Stoll, 1998: 11).



Şekil 2. Stoll'un Okul Kültürü Sınıflaması

Kaynak: Stoll (1998: 11).

Hareketli –Öğrencilerin gelişim ve ilerlemesinin artırılması
–Şartlarının değiştirilmesi için birlikte çalışma
–Nereye gittiklerini bilme ve varmak için yeteneklere ve isteğe sahip olma

–Gelişen okul normlarına sahiptirler

Seyir halinde –Etkili görünürler

–Genellikle varlıklı alanlardadırlar

–Öğrenciler öğretim niteliğine rağmen başarılılar

–Öğrencileri değişen dünyaya hazırlamaz

–Değişimi engelleyen normlara sahiptirler

Gezinen

–Ne özellikle etkilidirler, ne de etkisizdirler

–Değişim hızıyla baş etmede yetersiz derecede hareketlidirler

–Gelişimi engelleyen tanımlanmamış ve bazen tutarsız amaçları vardır

- Mücadeleci** –Etkisizdirler ve bunu bilirler
 –Gelişime önemli enerji harcar
 –Üründe üretken değildirler sonunda başarılı olacaklardır, çünkü istekleri vardır
 –Sıklıkla motivasyon bozucu olan başarısızlıklar belirtilir
- Batan** –Etkisizdir; izolasyona dair normlar, suçlama, özgüven ve gelişimi güçlü bir şekilde kısıtlayan inanç kaybı vardır
 –Personelin değişime gücü yetmez
 –Aileleri ve ya öğrencileri hazırlıksız olmakla suçlayan alanlarda dolaşırlar
 –Etkili eylem ve anlamlı desteğe ihtiyaç duyarlar (Stoll, 1998; s.11).

David Hargreaves, sosyal kontrol ve görev uyumunu temsil eden “yapısal çevre” ve olumlu ilişkilerle sürdürülen sosyal bağlılığı yansıtan “anlamlı çevre” olmak üzere iki boyuta dayanan bir okul kültürü modeli sunmuştur.

		Yapısal çevre (Instrumental domain) –Sosyal kontrol– (–social control–)		
		Yüksek	En uygun	Düşük
Anlamlı çevre (Expressive domain) –Sosyal bağlılık– (–social cohesion–)	Yüksek	Sera (Hothouse)		Refah (Welfarist)
	En uygun		İdeal	
	Düşük	Geleneksel (Traditional)		Düzensiz (Anomic)

Şekil 3. Hargreaves’in Okul Kültürü Sınıflaması

Kaynak: Stoll (1998: 11).

- **Geleneksel**– Düşük sosyal bağlılık, yüksek sosyal kontrol, muhafız, resmi, erişilemez.
- **Refah** – Düşük sosyal kontrol, yüksek sosyal bağlılık, rahat, şefkatli, sıcak.

- **Sera** – Yüksek sosyal kontrol, yüksek sosyal bağlılık, kloströfobik, baskıcı.
- **Düzensiz** – Düşük sosyal kontrol, düşük sosyal bağlılık, güvensiz, yabancı, izole.

Merkezdeki beşinci kültür en uygun sosyal bağlılık ve en uygun sosyal kontrol ile başarı standartlarını belirleyen ve oldukça yüksek beklentili etkili okuldur (Akt. Stoll, 1998: 11).

Güçlü okul kültürleri, okulun temel değerlerinin okul üyelerince benimsendiği ve paylaşıldığı okul kültürleridir (Eyüboğlu,2006: 21). Öğretmen ve öğrenciler, okulun amaçları ve değerlerine bağlılık ve sadakat gösterirler (Caldwell, 2007: 311). Okula adanmışlık duygusunun gelişmiş olduğu güçlü okul kültürlerinde (Maslowski, 2001: 71), bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak verilmez (Çelik, 2012a: 67).

Güçlü okul kültürleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerden, başarı için yüksek beklentilere sahiptir (Caldwell, 2007: 311) ve öğrenci gelişimi düzenli olarak izlenir (Levine ve Lazotte, 1990: 85). Öğrenciler, bütün öğrencilerden beklenen başarıya ilişkin normların farkındadırlar, öğrenciler davranışları ile bu beklentiyi karşılarlar. Öğrenciler üst düzey akademik benlik algısına sahiptirler (Şişman, 2013: 165). Güçlü okul kültüründe başarılar kutlanır ve ödüllendirilir (Şişman, 2013: 176), başarısızlık ise kaçınılması gereken bir durum değil bir öğrenme ve gelişim kaynağı olarak görülür (Sezgin, 2014: 141).

Güçlü okul kültürlerinde herkes kendi sorumluluğunu yerine getirir ve birbirine yardımcı olur. Okulda birlikte yaşamak için, okul yaşamının ölçütleri demokratik olarak, öğretmen, yönetici ve öğrenciler tarafından geliştirilmeye çalışılır (Çelik, 2012b: 27), öğrenci ve öğretmenler yönetime katılırlar (Stolp ve Smith, 1995: 55). Öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurullarda görev ve sorumluluk almaktadırlar (Şişman, 2013: 164). Karar almada görüşleri alınan ve dikkate alınan öğretmenler ve öğrenciler, alınan kararda etkileri olduğu için, bu kararları daha kolay benimsenmekte ve uygulanmaktadır. Bu da okulun gelişimine katkı sunmaktadır.

Güçlü okul kültürlerinde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin motivasyonu, morali ve memnuniyeti daha yüksektir (Stolp ve Smith, 1995: 21). Bu okulların kültürleri

değişim ve gelişime açıktır ve okul üyelerinin gelişimi desteklenir (Peterson, 2002: 10). Değişimin olağanüstü bir durum olarak değil, doğal bir süreç olarak görülür. Bu nedenle güçlü okul kültürleri olan okullar sürekli bir değişim ve yenilenme ihtiyacı içinde olacak ve bu değişim gerçekleştirmek için harekete geçecektir. Okulun değişim kapasitesi üyelerinin bireysel ve kolektif öğrenme kapasiteleri ile ilişkilidir. Öğrenen bir örgüt olarak okullarda yeni fikirlere ve düşüncelere açık olmak önem kazanmıştır. Bu doğrultuda, farklı bakış açılarına, değişik düşünce ve görüşlere karşı toleranslı olunur ve ortak bir görüşe varmak için farklı bakış açılarından yararlanılır (Sezgin, 2014: 141). Öğretmenler, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını esas alan, yani öğrenci merkezli bir öğretim sunarlar (Balcı, 2013: 198). Öğretmenlerde ve öğrencilerde yüksek düzeyde sorumluluk duygusu mevcuttur. Öğretmenler ve okul yöneticileri, okulun, eğitimin, öğrenmenin ve kendi derslerinin amaçlarını açıklamakta ve kendilerinden neler beklendiğini öğrencilere net olarak bildirmektedirler (Şişman, 2013: 152). Güçlü ve paylaşılan bir okul kültürü öğrenciler için içsel bir denetim sağlar. Okul kültürü adeta bir hava gibi okulun her yanını sarar. Kantinde, tuvalette, laboratuarda, yemekhanede, kısacası her yerde okul kültürü öğrencinin karşısına çıkar. Temizliğin bir değer olarak benimsendiği bir okulda, öğrencinin sınıfı kirli bırakması mümkün değildir. Öğretmenin bunu hatırlatmasına da gerek yoktur. Çünkü öğrenci temizliğin okul kültürü içinde yer alan temel bir değer olduğunu bilir (Çelik, 2012b: 27). Okulun değerlerini ve normlarını, öğrenmenin kendileri için gerekliliklerini öğrenen öğrenciler, bu değerlerin yaşatılmasının, okulun normlarına uyulmasının ve öğrenmenin değerini içselleştirecek ve güçlü bir okul kültürü oluşturulmasında ve bu kültürün yaşatılmasında etkili bir rol oynayacaktır.

Caldwell ve Spinks (1988) tarafından yapılan araştırmada, etkili okul kültürüne sahip olan okullarda, öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasında saygı, karşılıklı güven ve açık bir iletişim, bütün öğrencilerin başarabileceğine dair inanç, öğrenmeye karşı güçlü adanmışlık, öğretmenler ve öğrenciler arasında yüksek moral ve motivasyon, yöneticilerin çok az müdahale edecekleri disiplin olayları ve iyi bir disiplin, öğretmenler ve öğrenciler arasında düşük devamsızlık ve öğretmenlerin düşük nakil istekleri olduğu tespit edilmiştir (Akt. Caldwell, 2007: 311-312). Bu bağlamda, güçlü okul kültürlerinde öğrenci devamsızlık oranlarının düşük olması; öğrencilerin okullarını sevmeleri, okuldaki öğrenme yaşantıları ve ders dışı etkinliklerden haz alarak okula aidiyet duymaları ve yüksek motivasyona sahip olmalarından, öğretmenlerin ise düşük nakil

istekleri; öğretmenlerin işlerini sevmeleri, iş doyumuna ulaşmaları ve okulu adanmışlıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Güçlü bir okul kültürünün, öğrencilere olumlu bir özsaygı ve özgüven kazandırma, üretken ve gelişime açık bir öğrenme ortamı oluşturma, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilme, öğrencileri eğitsel hedeflerini gerçekleştirmeleri için motive etme, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu bilincini kazandırma vb. etkileri vardır. Okul kültürünün kendisine kazandırdığı bir değer olarak, değişim ve yeniliğe açık olan birey, hayatı boyunca bulunduğu toplumu geliştirme yönünde çaba gösterecektir. Okulun bu olumlu kültüründen etkilenerek, önemli değerlerle ve olumlu davranış kalıplarıyla donanmış nesiller, hayata daha hazır olacak, kendi değerlerini oluşturarak, kendi ile barışık, hayatın kendisine yüklediği sorumlulukları farkında olan ve bunları yerine getirmeye çalışan, bu sorumlulukları yerine getirirken haz alan, mutlu bireyler olacaktır.

Güçlü okul kültürlerinin yanında zayıf okul kültürleri de vardır. Deal ve Peterson (2009: 163-166), “toksik” olarak nitelendirdikleri bu okulların kültür özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Okul, olumsuz değerler ve bireylerin dar görüşlü kendi çıkarlarına odaklanır hale gelir.
2. Okul, kısıntı siloları haline gelir; anlam, alt kültür üyeliklerinden, öğrenci karşıtı duygulardan ve iş dışındaki yaşamdan elde edilir.
3. Okul, düşmanca ve yıkıcı hale gelir.
4. Okullarda olumsuz rol modeller ve karakterler vardır.
5. Toksik okullarda öğrenciler gereksiz ve yük görülür.
6. Septik okullar, ruhen çökmüştür.
7. Toksik okullarda, insanları bir araya getirecek çok az tören ve ritüeller vardır.
8. Toksik okullardaki hikâyeler, beceriksizlik, düşük beklenti ve ilgisizliği vurgular.
9. Toksik kültürleri değiştirmek zordur. Çünkü insanlar anlamı olumsuzluklarda bulurlar.

Zayıf okul kültürlerinde, açık olarak paylaşılan olumlu değerler ve amaçlar yoktur. Olumsuz alt kültürler ile birlikte, öğrenme ve gelişmeyi engelleyen olumsuz

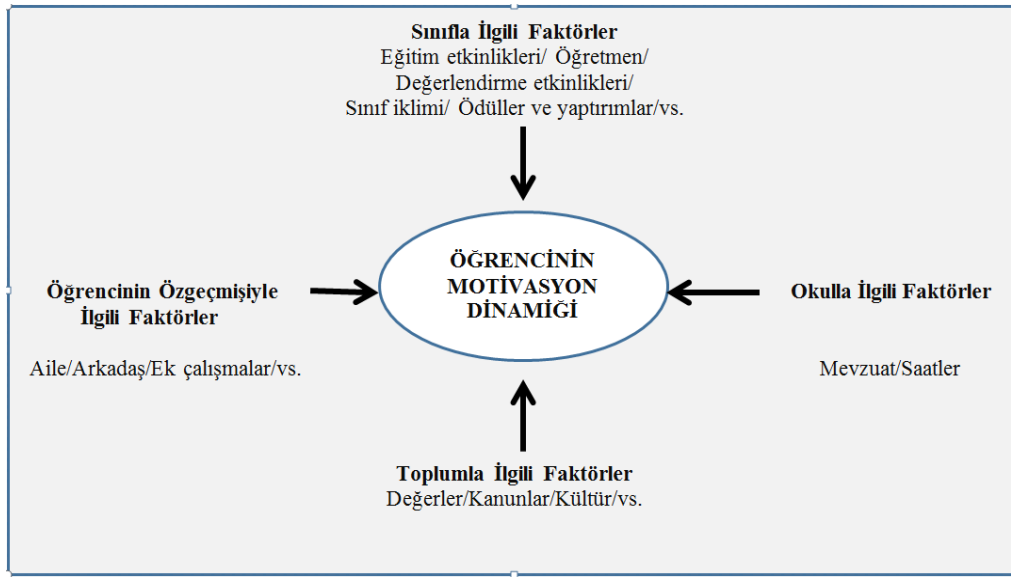
normlara ve değerlere sahiptir. Bu normlar tembelliği güçlendirir. Öğrencileri gelişim eksikliği ile suçlarlar, işbirliği engellenir ve sıklıkla çalışanlar arasında sürekli bir çatışma vardır (Peterson, 2002: 11). Yöneticiler ve çalışanlar arasında kopukluklar, diyalog eksikliği, kuşku ve düşmanlık hisleri görülür. Bu okullarda kazanma beklentisinden çok kaybetme kaygısı gözlenir.

Zayıf okul kültüründe, yenilik ve değişime karşı kayıtsız kalınır ve karşı çıkılır (Barth, 2002: 6). Profesyonel gelişimin değersiz olduğu bu okul kültüründe öğretmen, öğreneceği yeni bir şey olduğuna inanmaz ya da tek yeni bilgi kaynağının bir kişinin kendi sınıfındaki deneme yanılması olduğuna inanır. Okuldaki bir öğretmen, kitap veya makaleden yeni bir fikir paylaştığında ona gülünür (Peterson, 2002: 12). Olumlu davranış içerisindeki bireyler ya okulu terk ederler -ki bu durum okulda var olan gelişmeyi engelleyici kültürü kuvvetlendirir- ya da yalnızca kendi fikirlerinde olan çalışanlardan destek bekleyerek kadro dışı kalırlar (Çelikten, 2003).

2.6. Okul Kültürü Motivasyon İlişkisi

Etimolojik olarak motivasyon İngilizcede “motive” ve Latince “movere” sözcüklerinden gelmektedir. Her iki sözcük de, hareket etmek, eylemde bulunmak anlamındadır. Buna göre güdülenme; organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkiler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir (A. Aydın, 2010: 152). Çelik (2012b: 127) ise motivasyonun genellikle içsel koşullar altındaki hedef yönelimli davranış olduğunu belirtmektedir. Motivasyon, kaynağını öğrencinin kendisine ve çevresine ilişkin algılarından alan, öğrenciyi, öğrenmesi amacıyla kendisine sunulan eğitsel etkinliğe odaklayan ve onu tamamlama kararlılığı kazandıran bir olgudur (Viau, 2015: 5).

Çok fazla karmaşık kaynaklarının olması sebebiyle çok karmaşık bir olgu olan motivasyon (Viau, 2015: 16), öğrenci açısından düşünüldüğünde, öğrencinin özgeçmiş, toplum, okul, sınıf gibi pek çok dış faktörden etkilenir (Viau, 2015: 8).



Şekil 4. Öğrencinin Motivasyon Dinamiğini Etkileyen Dış Faktörler
Kaynak: Viau (2015: 9).

Okul kültürü açısından baktığımızda ise, okuldaki değerler ve normlar, okulun yapısı, eğitim-öğretim faaliyetleri, derslerde kullanılan öğretim strateji ve yöntemleri, ders dışı etkinlikler, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri, okulda verilen ödüller öğrencinin motivasyonunda etkili olmaktadır.

Fidan (1995), güdülenmiş davranışların güdülenmemiş davranışlardan; ilgi duyma ve dikkat etmede süreklilik, davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik, konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve zorluklarla karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma yönleriyle ayrıldığını belirtmektedir (Akt. Dilmaç, 2004a: 192).

İhtiyaçlar motivasyonda önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin ihtiyaçlarını tanımada Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden yararlanılabilir. Maslow insanların ihtiyaçlarını fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak belirlemiştir. Bunlardan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları zorunlu olan ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlardan öncelikle öğrencinin yeme, içme, barınma gibi zorunlu ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Çelik, 2012b: 29). Temel güvenlik ihtiyacı, öğrencilerin kendilerini üzüntü ve huzursuzluklara karşı koruma eğilimleridir (Gnagey, 1981: 12-13). Güvenliğin olmadığı, öğrencinin kendisini rahat hissetmediği bir ortamda öğrencinin aktif olması mümkün değildir (Çelik, 2012b: 130). Öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul görme ve değer verilme isteği, ait olma ihtiyaçlarının sonucu olarak ortaya çıkar. Öğrenciler, hayatta kalma, güvenlik ve ait

olma ihtiyaçlarını karşıladıklarında saygınlık ihtiyaçlarını karşılarlar. Bundan sonraki enerjisinin çoğunu kendilerini değerli ve yetenekli hissettirecek etkinliklere yöneltirler. Saygınlık, psikologların “benlik” olarak ifade ettikleri kavramın bir parçasıdır (Gnagey, 1981: 12-13). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin doruk noktasında kendini gerçekleştirme vardır. Altta bulunan diğer ihtiyaçlar yeterince karşılanırsa, birey kendi potansiyelini gerçekleştirmek için kendini gerçekleştirme ihtiyaçını gerçekleştirmeye çalışır (Gnagey, 1981: 14). Kendini gerçekleştirme ile bütünleşen bazı kişilik görevleri vardır: Bunlar kendini keşfetme, geliştirme, planlar yapma veya hayal kurabilme yetenekleridir. Bütün bunlar için gerekli olan şeyler kapasitenin anlaşılması, yalnızken rahat olabilme, kendini kabullenme ve kendi his ve düşüncelerini analiz etmedir (Dilmaç, 2004a: 211). Yüksek başarı ve onay gereksinimi duyan kişiler, kendini gerçekleştirmek için her türlü zorlukla baş etme gücü ne sahip olabilir. Fakat bu süreçte bireyin yeni başarılarla özendirilmesi ve güdülenmesi için, olumlu davranışlarını önemseyen ve ödüllendiren bir sosyal bağlama gereksinim vardır. (A. Aydın, 2010: 157). Bu bağlam ise okul kültürüdür. Okulun kültürü, öğrencinin kendini güvende hissetmesini, okula aidiyetini, öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini ortaya koymasını sağlayarak, öğrencilerin öz saygı kazanmalarını ve öğrencinin kendini keşfetmesine olanak sağlayacak bir okul ortamı sunmalıdır. Öğrenci okulun değerlerini, normlarını ve başarıyı kendisi için bir gereksinim olarak görmelidir. Öğrenci okul kültürünün unsurlarını içsel olarak benimsemiş ve bunları davranış haline dönüştürmüş olmalıdır. Çünkü, ödül, ceza, not gibi sadece dışsal motivasyon kaynaklarına dayanan davranışlar, bu dışsal motivasyon kaynakları ortadan kalktığında ortadan kalkmış olacak, okul kültürü ile öğrenciye kazandırılmak istenen değerler, normlar davranışa dönüşmemiş olacaktır.

Dilmaç (2004a: 208-209), Maslow’un piramidin de açıklanması gereken önemli noktaları aşağıdaki gibi açıklamıştır.

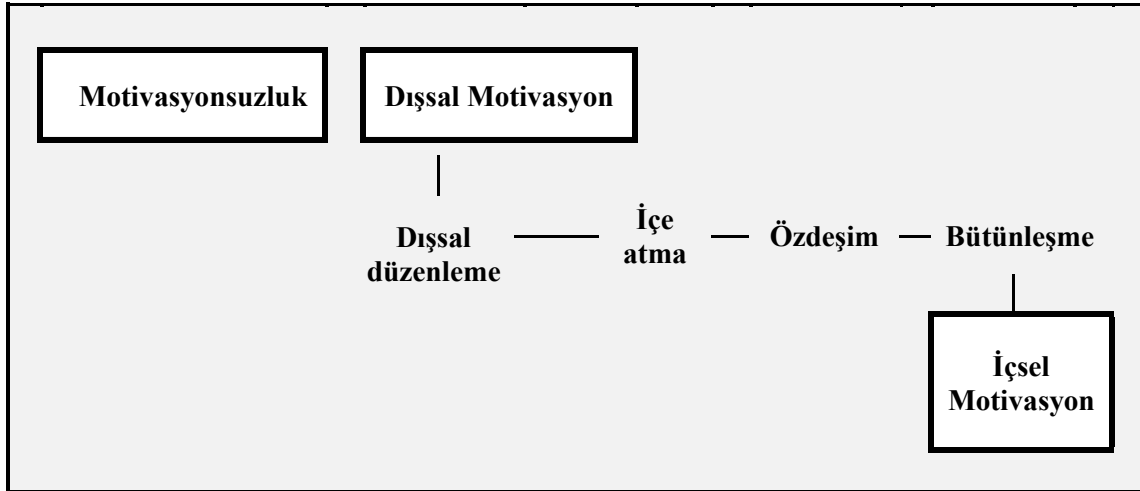
1. Üst düzeydeki her gereksinimi gidebilmek için alt düzeydeki bütün gereksinimlerin doyuma ulaşması gerekliliği yoktur. Belirli bir derecede de doyumluk bireyi öbür düzeye hazır hale getirebilir.
2. Bireyden bireye düzeyler arasında farklılıklar olabilir. Bazı kimseler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşma gereksinimi, emniyet ve korunma düzeyinden daha önce gelebilir, fakat bir başkası için bu doğru olmayabilir.

3. İnsanların içinde büyüdüğü aile ortamı ve kültür değerleri hangi düzeydeki güdülerin daha belirgin ve baskın rol oynayacağını saptar.

Deci ve Ryan (1987)'in öz belirleme kuramında, aralarında kabul edilmek ve bir gruba ait olmak dâhil doyurulması gereken üç ihtiyaç türü hatırlatılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen öğrencileri arasında bir işbirliği ve yardımlaşma anlayışının geliştirmelidir (Akt. Viau, 2015: 154). Arıca (2004: 246-252) ise temel fizyolojik ihtiyaçlar dışında, var olma, anlamlı olma, değerli ve önemli olma, sevme ve sevilme, saygı, üretme ve başarıma ihtiyaçlarını sıralamaktadır. Fromm'a göre insanın beş temel gereksinimi vardır Bunlar; ilişki gereksinimi, aşkınlık gereksinimi, köklülük gereksinimi, kimlik gereksinimi, yönelim veya bağlanma gereksinimidir. Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile benzerlik gösteren aşkınlık gereksinimi, bireyin tam ve yetkin insan olma çabasının ürünüdür. Dolayısıyla insan tüm yaratıcı güçlerini kullanarak kendini ifade etme ve açma gereksinimindedir (A. Aydın, 2010: 155). Bu bağlamda, okulda bütün öğrenciler oldukları gibi, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından kabul edilerek var olma ihtiyaçları onaylanmalı ve öğrencilerin var olma gereksiniminin olumlu şekilde karşılanması sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini başka öğrencilerin başarıları ve yetenekleri ile değerlendirilmemeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların olumlu yönlerini ortaya çıkarabilecekleri ders ortamını oluşturmalı ve bireyin kendini değerli ve önemli olma ihtiyacını karşılamasına ortam sağlanmalıdır. Bireyin olumlu davranışları ve özellikleri bulunarak bu davranış ve özellikler pekiştirilmelidir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerine onları oldukları gibi kabullendiği ve bütün özellikleriyle onların sevmeye değer olduğu ve bu sevginin karşılıksız olduğu mesajını hem sözleriyle, hem de davranışlarıyla göstermelidir. Yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı göstermeli, onları varlıklarının ve farklılıklarının saygıya değer olduğunu hissettirmeli, öğrencilerin akademik başarılarını kendi öğrenme hızlarına göre en yüksek düzeyde arttıracak çalışmalarını yaptırmanın yanı sıra, farklı ilgi ve yeteneklerini tatmin edecek sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere de yer vermelidirler. Bu, öğrencilerin hem motivasyonunu, hem de okula aidiyetlerini yükseltecektir.

İçsel ve dışsal olmak üzere motivasyon çeşitleri bulunmaktadır. Motivasyonun temelinde içsel kaynakların önemini vurgulayan bilişsel kuramcılar dış kaynaklardan

çok iç kaynakların önemli olduğunu ileri sürmektedir (Can vd., 1995; akt. Dilmaç, 2004a: 212).



Şekil 5. Deci ve Ryan'a Göre Farklı Motivasyon Tipleri

Kaynak: Viau, (2015: 178).

İçsel motivasyonun en düşük düzey dışsal düzenlemedir. Bu düzeyde öğrenci özdeşleşmediği, örneğin yaptırım cezası baskısıyla zorunlu olarak veya ödev ve derslerde ödüllendirilmeye bağlı olarak bir etkinlik yapma gibi dışsal uyarıcılarla güdülenir. Bu düzeyde öğrenci öz düzenleme yapmaz, aksine tamamen kendisi dışındaki koşullarda yönlendirilir. İçe atma düzeyinde öğrenci, kontrol kaynaklarını içselleştirmeye başlamıştır. Bu düzeyde öğrenci dış koşullara uyum sağlamaktadır ancak dış koşullar öğrencinin dilediği veya istedikleriyle tam tamına uyumlu değildir. Özdeşim düzeyinde öğrenci sonuçlarını kendisi için önemli olduğunu tahmin ettiğinden dolayı bir etkinliği ve ya davranışı yapar. Bütünleşme içsel motivasyona en yakın düzeydir. Kendi özel amaçlarına uygun olduğu için etkinlikleri odaklanan öğrenci bu düzeydedir. Örneğin iş yaşamında net ve doğru iletişim kurmak zorunda olduğunu bilmesinden dolayı bir öğrencinin ek Fransızca yazma dersleri almayı kabul etmesi bütünleşik bir düzenleme düzeyine ulaştığını gösterir ve bu nedenle motivasyonu dış koşullardan bağımsızdır. Böyle olmakla birlikte, Deci ve arkadaşlarına göre öğrenci yine de içsel olarak düzenlenmiş değildir. Çünkü kendisinden isteneni sadece yapma zevkiyle yapmamaktadır (Viau, 2015: 179).

Öğretmenler, öğrencilere olumlu tavırları, değerleri, gerekli olan bilgi ve becerileri dışsal ödül ve cezalarla değil, çocuğun içten gelişmesini sağlayacak güdülemelerle kazandırmaya önem vermelidir (Alıcıgüzel, 1998: 177). İçsel güdülenmiş öğrenciler, öğretim sürecinde içsel denetim sağlamışlardır. Çoğu kararı dışsal denetim ve baskı olmaksızın kendileri verirler. İçsel güdülenmiş öğrenci, kendi hedeflerini belirler ve bu hedef doğrultusunda uygun etkinliklere katılır. Dolayısıyla bu etkinlikler, öğrenci için tatmin edici ve ilgi çekicidir (Spaulding, 1992; akt. Gürkan, 2012: 311). Öğrencinin güdülenmesinde para, maddi değeri olan ödüller, not ve övgü gibi dışsal güdüleyicilerden daha çok içsel güdüleyicilerin kullanılması gerekir. İçsel motivasyon sağlama yöntemleri ise yenilik, güvenlik, tamamlama, uygulama, sezinleme, sürpriz, karşı koyma, geri bildirim, özdeşleşme, yansıtma, başarı, sahip olma, ait olma ve yarışma olarak sıralanmaktadır (Çelik, 2012b: 129-135).

Uzun pedagojik deneyler, öğretim içeriğinin pasif bir şekilde alınmasıyla ve mekanik bir şekilde verilmesiyle hiçbir dersin eğitim etkisi yaratmadığını göstermektedir. Bu tür bir öğrenme yüzeyde kalmaktadır, uzun süre devam edici değildir. Aynı zamanda öğrenciyi derin olarak motive edememektedir. Öğrenci tarafından işlenmeyen bir içerik alımı öğrenciyi pasif, sadece kabul edici bir tavra yöneltmektedir (Durmuş ve Çetin, 2004: 28). Etkili sınıf yöneticileri olan öğretmenler, kontrolden çok içsel denetime odaklanmıştır. Geleneksel sınıf yönetimi öğrencilerin derse motive olmasının önemli olduğunu vurgular ancak, geleneksel sınıf yönetiminde dışsal motivasyona önem verilir. Öğrenci öğrenmeye yönelik olarak motive etmek için ödül ve derece verme, kabul etme, ikramda bulunma ve ayrıcalık verme gibi dışsal ödüller kullanılır. Buna karşılık mükemmel sınıf yönetiminde öğrenci dersin içeriğine bizzat kendisi motive olmaktadır (Çelik, 2012b: 10-11). Sezgin (2014: 142), geleceğin okullarının sosyal bir sistem olarak katılıma önem vereceğini, daha güvenli sonuçlar üretmek zorunda olduğu ve öğrenen örgüt olması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlayışta da öğrenme aktif bir süre bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Katılıma dayalı okulda bireyi motive edecek temel güç, bireyin saygı ve kabul görme ihtiyacının karşılanmasıdır. Aynı zamanda okullar temel bilgi ve becerileri de kazandırmak zorundadır. Bu durumda motive edici güç, başarı ihtiyacının karşılanması olarak belirlenmektedir. Öğrenen örgüt olarak okul ise hem bireysel hem de örgütsel öğrenmeye önem vermekte ve kendini gerçekleştirme ihtiyacın karşılanmasını temel motive edici güç olarak görmektedir.

Öğrencilerde içsel motivasyonun sağlanması için ders içi ve ders dışı etkinliklerle, bir davranışın neden yapılması gerektiği öğrencilere anlatılmalı, bunların yapılmasının gereklilikleri öğrencilere benimsetilmelidir. Böylece yapılan her bir etkinlik veya okulun değerleri, kuralları öğrencinin anlam dünyasında bir değer oluşturacak ve yapmaya değer bulunacaktır. Öğrencinin anlam dünyasında karşılık bulan bu değerlerin davranışa dönüşmesi, normlara uyulması, okul faaliyetlerine katılım, başarı vb. öğrenci için bir haz kaynağına dönüşecektir. Öğrenciler, hem alınan kararlara, hem de yapılan eğitsel ve sosyal etkinliklere katılım gösterdiklerinde ve kendi yetenek ve yeterliklerini tanıdıklarında, içsel motivasyonları artacak, saygı ve kabul edilme ihtiyaçları karşılanacak, aidiyet duyguları artacak, işbirliği, dayanışma, yardımlaşma ve başkalarına saygı gibi değerler davranışa dönüşecektir.

2.7. Okul Kültürü Aidiyet İlişkisi

Aidiyet, bireyin kendisinin topluluk içinde bir yeri olduğunu, kabul edildiğini hissetmesi, bu durumun sonucunda da kendisini önemli ve değerli görmesi olarak tanımlanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle aidiyet, bireyin kendisi için önemli gördüğü kişiler tarafından tanınmayı, kabul edilmeyi, sevmeyi, değerli bulunup güvenilmeyi istemesi sonucunda yaşama yansıyan, doğuştan getirilen bir gereksinimdir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2015). Bu kavram aynı zamanda bireylerin içinde buldukları ortam ve kişilerle bütünleşmeleri ve ortak hedefe doğru ilerlemeleri için çok önemli olan bir duyguya karşılık gelmektedir. Doğuştan var olan bu duygu, hayatın doğal akışı içinde aileye, gruba, kuruma vb. aidiyet şeklinde farklı ortam ve durumlarda kendini gösterebilmektedir (Öz, 2014: 54).

Okula aidiyet çocuklar ve ergenler açısından önemli düzeyde olumlu bir anlam taşımaktadır; çünkü öğretmenleri ve diğer öğrenciler tarafından kabul gören ve sosyal açıdan da desteklenen öğrencilerin bağlılık ve motivasyonları olumlu yönde gelişmektedir (M. Sarı, 2013: 149). Bir öğrenci sınıftaki ve arkadaşları arasındaki yerinin ve statüsünün ne olduğu sorusunu kendine sorar. Öğrenci aslında kendisini okul topluluğunun bir üyesi olarak görür. Bir futbol takımının ya da folklor takımının üyesi olabilir. Değişik sosyal etkinliklere katılarak, saygı ihtiyacını karşılayabilir. Okula aidiyet duygusu aynı zamanda başarı duygusunun gelişmesine de katkı sağlayabilir (Çelik, 2012b: 134). Öğrencinin kabul görmesini, yani bir okula aidiyet hissetmesi mutluluk, huzur, coşku ve gurur duyma gibi pozitif duygulara neden olurken

reddedilme, dışlanma ya da göz ardı edilme ise kaygı, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi olumsuz duygularla neden olmaktadır (Osterman, 2000: 327). Sosyal ilişkiler bağlamında ise aidiyet duygusu, bir olma ve birlikte olma, birlikte hareket etme, grubun değerlerine uygun davranış sergileme kültürünü geliştirici bir etkiye sahiptir (Öz, 2014: 55).

Yapılan araştırmalar, öğrenci başarısında önemli temel psikolojik süreçlerin geliştirilmesi, akademik tutum ve güdüler, sosyal ve kişisel tutumlar, sorumluluk ve katılım ve akademik başarı gibi önemli eğitsel düzenlemelerin çıktıları ile aidiyeti ilişkilendirmektedir (Osterman, 2000: 327) ve okula aidiyet duygusuyla genel olarak kendini okula daha çok ait hissedenden öğrencilerin, akademik başarı, gelecek beklentisi, okula uyum, okuldaki etkinliklere katılım, okula ve öğretmenlere yönelik tutum, özyeterlik inancı, akran kabulü vb. bakımından daha olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, aidiyet duygusunun okulu terk etme, şiddete yönelik tutum, yalnızlık gibi olumsuz değişkenlerle de negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır (Özgök, 2013: 26). Öğrencinin şiddet eğilimi ile okula aidiyet duygusunun bir fonksiyonu olarak okula bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005: 92). Yani okula aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin şiddet eğilimi daha azdır.

Cemalcılar (2010: 247), okula bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının da düşük; özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha fazla ve akademik başarısının ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrenciler, eğitime daha fazla değer vermekte, sınıf ve sınıf dışı etkinliklere daha fazla katılmakta, daha yüksek özsaygı sahip olmakta, okula devam oranları daha yüksek olmakta, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurmakta ve genel olarak yaşamlarından daha çok doyum almaktadırlar.

Akranları ve öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde kabul duygusunu yaşayan öğrenci, sınıftan ve okulundan zevk alacak ve onlara karşı daha ilgili olacaktır. Bu okul algısı yüksek başarı beklentisi, çalışmalarına adanmışlık olarak yansıyacaktır (Osterman, 2000: 331). Çocuk ve gençlere, günlük zaman dilimlerinin önemli bir bölümünü geçirdikleri okullarda, kendilerini huzurlu, mutlu ve güvende hissettikleri eğitim ortamları sunulması, okula ve genel olarak eğitimlerine bağlılıklarını

arttırabilecek önemli faktörlerdendir. Okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmek, özellikle eğitimin bilişsel çıktıları üzerindeki etkisi nedeniyle eğitim alanında önemsenen konulardan biri olmuştur (M. Sarı, 2013: 147).

Öğrencilerin okul ile ilgili verilen kararlara katılmaları, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve buna yönelik ders dışı etkinliklerin yapılması, öğretmenleri, okul yöneticileri ve arkadaşları ile kendini rahatça ifade edebileceği olumlu ilişkiler geliştirmesi, bireysel yeteneklerinden, davranış ve tutumlarından, akademik başarısından ve bireysel gelişiminden dolayı takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, en önemlisi de okuldaki öğrenme yaşantılarının öğrencinin psikolojik, sosyal ve fizyolojik gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenerek öğrencinin haz alacağı bir şekle büründürülmesi, okulu öğrencinin mutlu olacağı bir yer haline getirecek ve öğrencinin okula aidiyetini artacaktır.

2.8. Okul Kültürü Akran Grubu İlişkisi

İnsanların bir araya gelerek çeşitli gruplar oluşturmaları, grup etkinlikleri ve yaşantısı, toplum yaşamına biçim veren ana etkenlerden biridir (Öztürk, 1990: 207). Çocukların davranışlarının odaklandığı temel alanlardan biri arkadaş ve akranlarıyla ilişkileridir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005: 83). Okul çağına denk gelen dönemde çocuğun yaşam alanını genişler. Zamanının önemli bölümünü mahallesindeki ve okuldaki arkadaşlarıyla geçirir. Bu süreç içerisinde çocuğun yaşamında arkadaşları ve onlarla olan ilişkileri önem kazanmaya başlar. Akranları ile olumlu ilişkiler geliştirme, ilköğretime devam eden çocuğun sosyal gelişimi için çok önemlidir (Oral, 2007: 1). Bu ilişkilerde aidiyet duygusunda belirleyici rol oynamaktadır (Viau, 2015: 75).

Akran grubu çocuğun gelişim döneminde öğrenci davranışlarını derinden etkiler. Öğrenci ailede bulamadığını akran grubu içinde bulabilir. Evde tartışmadığı bir konuyu rahatlıkla arkadaşlar arasında tartışabilir. Akran grubuna giren öğrenci ait olma duygusunu tatmin etmeye çalışır, kendisi gibi düşünen, duyan, giyinen ve davranan insanlarla bir arada bulunmaktan mutlu olur (Çelik, 2012b: 28). Akran grupları çocuğun ya da gencin toplumsallaşmasını sağlar. Önemli bir bilgi kaynağı olan akran grupları, öğrencilere birbiriyle çeşitli öğrenme fırsat ve etkinlikleri hazırlar. Hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğuna akran grubu karar verir. Akran grubu, sadakat, cesaret ve katılma duygularını besler ve güçlendirir. Çocuğa ve gence eşitlik tipindeki

ilişkilerde deneyim olanakları sağlar. Normlara uymak, normlara bağlanmak ve onları benimsemek yine akran gruplarında kazanılan davranışlardır. İş birliği ve takım ruhunu öğrenim akran grubunda gelişir (Tezcan, 2012: 166-168). Akran grubu bireye, kültürü, alt kültürün özelliklerini, kuralların nasıl ortaya çıktığını ya da kaldırıldığını, birey ve grup durumunda sorumlulukların neler olduğunu, ahlakı, sosyal sınıf rolünü öğretir. Yeni toplumsal roller almayı sağlar, özgeciliği, grup ruhunu ve sosyal hareketlilik bilincini tanıtır (Küçük, 1984; akt. Oral, 2007: 16). Bireye aramakta olduğu yeni toplumsal değerleri, yeni bakış açılarını ve yeni sorumluluk ölçütlerini akran grupları sunar. Bilgiye ulaşmada kolaylık ve yaşayarak öğrenmeyi, karşı cinsle ilişki kurulmasını ve sosyal destek kaynağı sağlar, okul başarılarını etkiler, kendisini tanıma olanağı yaratır (Topses, 2014: 90-94).

Akran grupları öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkide bulunabileceği gibi olumsuz etkide de bulunabilir. Okullarda olumsuz amaçlar taşıyan öğrenci grupları da bulunabilir. Hatta bu gruplar bir çete niteliği de taşıyabilir. Çete grupları kavga çıkarma, bıçak taşıma, hırsızlık yapma ve uyuşturucu kullanma gibi olumsuz davranışlarda bulunurlar (Çelik, 2012b: 28). Çocuğun büyümesiyle birlikte yoğunlaşan ait olma, kabul görme, bağlanma gibi sosyal gereksinimler, çocuğun tümüyle akran grubunun kontrole girmesine yol açabilir. Örneğin, çocuğun saldırganlık davranışları aile ve akraba grupları tarafından desteklenerek pekiştirilirse, saldırganlık önde gelen bir kişilik özelliği oluncaya kadar genellenebilir. Bu durum olumlu bir davranış olan yardımseverlik ve olumsuz bir davranış olan saldırganlık içinde geçerlidir (A. Aydın, 2010: 60). Grup toplantısı için derse girmeyen ya da grup kararları uğruna yakın arkadaşlarıyla kavga eden öğrenciler, akran grubunun benlik saygısına yönelik olumsuz isteklerine örnek olarak gösterilebilir (Topses, 2014: 93). Akran grubu güdülenmemiş ve sadece okulun zayıflıklarını araştırıyorsa, bu, öğrencinin okula ilişkin algılarını olumsuz şekilde etkileyecek ve bazen de öğrenci sınıf ve okul etkinliklerini sorguladığında, bu olumsuz algı bir referans noktası gibi model oluşturacaktır (Viau, 2015: 64).

Okula yeni gelen öğrencilerin ilk ilişki ve iletişim kuracakları, okulda ve okul dışında sürekli zaman geçirecekleri kişilerin arkadaş çevreleri olacağı düşünülürse, arkadaşlık ilişkileri yeni gelen öğrencilerin okul kültürüne uyumları açısından da önemlidir. Öğrencilerin sahip oldukları olumlu varsayımlar, değerler ve normlar yeni

gelen öğrencilere iletilirse, yeni gelen öğrenciler, arkadaşları, öğretmenleri ve yöneticiler hakkındaki bu olumlu varsayımlardan ve okulun değerlerinden yola çıkarak, okulun kültürünü benimseyecek ve kısa sürede okula uyum sağlayacaklardır. Akran gruplarının olumlu olarak yönlendirilmesi için okul içinde ve dışındaki eğitim-öğretim etkinliklerinde işbirliğine dayalı öğretim stratejileri kullanılarak, öğrenci katılımının sağlanacağı ve aktif olarak çalıştırılacak öğrenci kulüpleri, spor etkinlikleri, folklor çalışmaları, izcilik vb. faaliyetler yapılabilir ve törenler, kutlamalar, gezintiler düzenlenerek akran gruplarına olumlu değerler kazandırılabilir.

2.9. Okul Kültürü ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Okul kültürünün öğrencilere kazandırılmasında ve okul kültürü ile ilgili algıların oluşturulmasında en büyük etki, dersler boyunca öğrenci ile en fazla vakit geçirmesi ve öğrenci ile kurduğu iletişimle, öğretmenlerdedir. Okul kültürü sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür. Okulun paylaşılan bir kültüre ve olumlu bir iklime sahip olması, öğretmenin sınıfı yönetme biçimini etkilerken (Çelik, 2012b: 6), öğretmenin öğrencilerle olan iletişim şekli sınıf ikliminde ve okul kültüründe önemli bir rol oynar. İletişimin şekli ve öğretmenin iletişim yeterliliği öğrenci davranışları için bir model oluşturur (Gürsel, 2004: 150). Bir öğrenci, okuldaki gününün büyük bir bölümü öğretmenleri ile sözel ve sözel olmayan etkileşimlerle geçirmektedir. Bu iletişimde, öğretmenin öğrenciden beklediği akademik başarı ve öğrenciye sağladığı sosyal ve duygusal destek, öğrencinin okulla ilgili duygu ve düşüncelerinin şekillenmesinde etkili olmakta (Hallinan, 2008: 272), bu durum öğrenci motivasyonunu açısından büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2012b: 116). İletişim, anlamını ilişkiden alır. Öğretmenle öğrenci arasındaki gönül ilişkisi, öğrenilen bilgiye derinlik verir, lezzet katar (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2014: 86). Son yapılan çalışmalar, bunu destekler niteliktedir ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilemesinin yanı sıra öğrencilerin okula karşı olan duygularında da bir farklılaşma yapabileceklerini ileri sürmektedir (Cemalcılar, 2010: 261).

Güçlü okul kültürlerinde, öğretmenler en önemli motive ediciler ve rol modellerdir (Stolp ve Smith, 1995: 69). Viau (2005: 72) tarafından güçlü ve zayıf okul kültürlerinde özellikle motivasyonu artırıcı ve motivasyon bozucu olarak iyi ve kötü öğretmen davranışları olarak sınıflanan davranışlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 1

Okulu Bırakma Riskiyle Olan Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Özellikleri

“İyi” öğretmen	“Kötü” öğretmen
Yapmacıksız	Motivasyonu olmayan
Esprili	Baskın
Öğrencilere güvenle bakabilen	Çağın gerisinde kalmış
Öğrencilere karşı önyargısız	İşini sevmeyen
Öğrencileri cesaret veren	Bazı öğrencilere haksızlık yapan
Bireysel sorumluluklarını sınıfa taşımayan	Bazı öğrenciler önyargıyla davranan
Hatalarını kabul eden	Sadece ders odaklanan
Öğrenmeleri için öğrencileri yüreklendiren	Öğrencilerin yardımlaşabileceğini
Dersleri ilginç kılan	Kabul etmeyen
Öğretmenlerin çoğundan daha az sert	İyi öğretmeyen
Öğrencileri ekip çalışmasına özendiren	Öğrencilere çocuk muamelesi yapan
Herkesin başarısıyla ilgilenen	Öğrencileri durmaksızın çalıştıran
Öğrenme sorunlarını bilen ve üzerine giden	
Çeşitli eğitsel stratejilere başvuran	
Alanına hâkim	

Kaynak: Viau (2015: 72).

Güven veren ve destekleyici sosyal ilişkiler, öğrencilere güvenli bir zemin oluşturur ve bu his sırasıyla, onlara, hem sınıf içi, hem de sınıf dışı etkinliklere katılmak için enerji verir, en yüksek potansiyellerini ortaya koymalarına motive eder ve engeller karşısında bir tampon görevi yapar (Cemalcılar, 2010: 249).

Öğrenciler, öğretmenleri tarafından önemsenmediklerini, değersiz görüldüklerini ve sayılmadıklarını hissederlerse, olumsuz tepkiler vereceklerdir. Ancak öğrenciler, öğretmenlerinin onlara saygı duyduğunu, davranışlarını onayladığını ve onların mutluluğuyla ilgilendiklerini hissederlerse olumlu tepkide bulunacaklardır (Hallinan, 2008: 273). Olumlu niteliklere sahip olan öğretmenler, öğrenciler üzerinde olumlu etki yaparken, tam tersine olumsuz niteliklere sahip olan öğretmenler de öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yapacaktır (Öztürk, 2005: 145).

Öğretmenler, okul yaşamında önemli *rol modeli* kişilerdir. Öğrencilerin de sıklıkla öğretmenlerini rol model olarak gördükleri araştırmalarla desteklenmektedir. Burada rol modelliği, “öğretmenin sergileyeceği davranışlarla, okulun amaç ve standartlarının bir örneğini oluşturmasını” ifade etmektedir. Çocuğun gelişim dönemindeki yaşantısında kimlik edinme sürecinde özdeşleşme önemlidir (Topses, 2014: 99). Bazı öğrenciler öğretmenleriyle özdeşleşir. Onların kişiliğini model almaya çalışır. Özdeşim bir içsel güdülenme aracıdır. Öğretmenin sahip olduğu değerler ve

mesleki heyecanı, öğrenci açısından çekici görüldüğü zaman özdeşim gerçekleşir. Yaş düzeyi ne olursa olsun öğrenciler coşkulu öğretmenlerle özdeşleşirler. Öğretmen, öğrencinin varsayımlarını iyi bilmeli ve bu konuda dikkatli olmalıdır (Çelik, 2012b: 133-134). Rol modeller olarak öğretmen, okuldaki kurala ne kadar saygı duyuyorsa, öğrencinin gözünde kural o kadar önemli olacaktır (Tezcan, 2012: 226). Cüceloğlu ve Erdoğan (2014: 115-116), bir öğretmenin sahip olduğu değerlerle, bir ulusun geleceğini ve kaderini belirleyeceğini, bir öğretmende hakikat ve saygı, sorumluluk bilinci, gayret, sevgi, güven, hizmet etme bilinci, empati, adil olmak, dürüstlük, işbirliği gibi değerlerin bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler, okullarda öğrenciler için en önemli rol modeller olarak, kendilerini sevdirek ve öğrencilerin kendileriyle özdeşleşmelerini sağlayarak, sahip oldukları değerleriyle ve bunların yansıması olarak tutum ve davranışlarıyla, öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerinde ve bunları yaşantıya dönüştürmelerinde büyük etkiye sahiptirler.

Öğretmenlerin, öğrencilerin istenilen davranışı sergilemesi için sınıf ve okul içinde sahip olması gereken en önemli özelliklerden biriside sınıfta adil olmaktır. (Dilmaç, 2004b: 385). Öğrenciler, adalet duygusuna karşı oldukça duyarlıdır (Öztürk, 1990: 202). Öğrenciler, okul kuralları ve politikalarını uygulamalarıyla öğretmenlerini değerlendirirler. Öğretmenler eşitlik ilkesine uyduklarında ve öğrencilerin her birbirine sevecen ve adaletli davrandıklarında, öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu hissedeceklerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin onlara adil davranmadığını algıarlarsa, öğretmenlerinin onlara saygı duymadığı hissine kapılırlar (Hallinan, 2008: 273). Öğretmen, bireysel farklılıklar bir yana her öğrenciye eşit düzeyde insanlar olarak yaklaşmak, her öğrenciye eşit düzeyde öğrenme fırsatları sağlamak durumundadır. Öğretmenin sınıf içi öğretme-öğrenme süreçlerinde bazı öğrencilere ayrıcalıklı davranması, onlara daha çok katılım ve söz hakkı tanınması, sınıf içindeki eşitlik ilkesine zarar verir ve öğretmene olan güvenini zedeler (Şişman, 2013: 154). Eğer, bir öğrenci, öğretmenin bir öğrenciyi daha çok sevdiğini, cinsiyet faktörü göz önüne aldığını hissederse, öğretmen bir öğrenciyle akrabalık ilişkisi olduğunu ve bunun öğrencinin lehine olduğunu açıklarsa, öğrenciler ilişkilerin eşit olmadığını düşünecek ve sevdiği bir ders bile olsa, o derse karşı ilgisini düşürecektir. Bu yüzden sınıf içi eşitliğin sağlanması çok önemlidir. Öğretmen eşitsizliğe ve yanlış anlamalara izin vermemeli ve herkese eşit

davranmalıdır. Öğretmen tüm öğrencilere eşit uzaklıkta durduğunu ve herkese eşit değer verdiğini açıkça belli etmelidir (Sarı ve Dilmaç, 2004: 92).

Öztürk (2005: 126), iyi bir öğretmenin görevinin, öğrenciyi okulda temel öge olarak kabul edip, onun her türlü gelişmesine rehberlik etmesi, yardımcı olması, onları iyi ve faydalı yurttaşlar olarak yetiştirmesi olduğunu belirtmektedir. Bunu sağlarken de öğrencilere değer vermek ve kişiliklerine saygı göstermek gerekmektedir. Bütün bunları yapabilmek için öğrenciyi her bakımdan tanımak gerekir (Öztürk, 2005: 126). Dersi cazip kılmak, öğrencinin ilgi ve dikkatin uyanık tutmak, ödüllendirme, ödevleri değerlendirme gibi yöntemlerle okulu sevdirmek, çocuk psikolojisini bilmek, uygun öğretim yöntemini seçmek, çocuklara çalışma alışkanlığı kazandırmak, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken temel ilkeleri olmalıdır (Tezcan, 2012: 236).

Öğretmenler, öğrencilerine karşı destekleyici olmalıdırlar. Destekleyicilik, sınıf ortamında her öğrencinin hakkına saygı gösterme noktasında süreklilik gösteren bir ilke oluşmasını sağlar (Çelik, 2012b: 116). Destekleyici öğretmenler, öğrencilerine saygılı, şefkatli ve adaletli davranmanın yanı sıra öğrencilerinin akademik ve sosyal başarılarının ve öğrenmeye karşı olan çabalarını över (Hallinan, 200: 273).

Yakın bir geçmişe kadar bilgi sunan tek kaynak okul olarak görülürken günümüzde öğrenciler çok değişik kaynaklardan bilgiye ulaşma olanağına kavuşmuşlardır. Öğrenci artık geleneksel yöntemler ve sınıf yönetimini çekici bulmamaktadır (Çelik, 2012a: 145). Öğretmen, öğretim çalışmalarını “monolog” durumdan kurtarıp, “diyalog” durumuna sokmalıdır. Öğretim çalışmaları, öğrenciyi arka plana itilerek sadece öğretmenin etkinliğine dayanmamalıdır. Öğretim ve eğitim çalışmalarında sürekli olarak öğretmen ve öğrenci arasında işbirliği sağlanmalı ve bu çalışmalarda hem öğretmenler hem de öğrenciler etkin olmalıdır (Öztürk, 1990: 225). İşbirliği içinde çalışma gerektiren eğitsel etkinlikler, öğrencileri çalışma grupları oluşturmaya ve dolayısıyla diğer öğrencilerle en iyi şekilde kaynaşmaya ve okula yönlendirmektedir (Viau, 2015: 55). Öğrencilerin yaptıkları şeylerden daha iyi öğrendiklerinden hareketle, başkaları ile yakın ilişkide bulunma fırsatı sağlayacak şekilde tasarlanan çalışmalar, öğrencinin katılımı arttırır. Genelde birçok öğrenci organize ve faal grupların üyesi olmakla motive olurlar. Gruplar ve bu gruplarla yakın ilişkiler, okul ve sınıf çalışmalarına iyi veya kötü motivasyon kaynağı olur. Katılımı sağlayan öğretmenler, grup dinamiği ve grup süreçlerini çok iyi bilen ve kullanabilen

öğretmenlerdir. Grup çalışması karşılıklı dayanışma kadar bağımsızlık da gerektirir (Schlechty, 2014: 122-123).

Öğretmenler, sınıf ve okul ortamında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermek, işbirliği, dayanışma, yardımlaşma ve başkalarına saygı gibi değerleri kazanmalarını sağlamak ve okulu daha çekici bir hale getirmek için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini ve çoklu sınıf ortamlarını oluşturarak, öğrencilerin motivasyonu ve okula aidiyet duygularını artırabilir ve böylelikle öğrenciler arasında güçlü bir okul kültürü oluşmasını sağlayabilirler.

2.10. Okul Kültürü ve Okul Yönetimi

Okul kültürünün belirlenmesinde, şekillendirilmesinde, geliştirilmesi ve değiştirilmesinde, bu kültürün öğrenciler, öğretmenler ve okulun diğer üyeleri tarafından benimsenmesi ve paylaşılmasında en önemli rollerden biri okullardaki liderler olarak okul yöneticileridir. Stolp ve Smith (1995: 69), okul yöneticilerini “kültür inşacıları” olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticilerinin ortaya koyduğu liderlik, okul kültürünün ve etkili okulların oluşmasında temel belirleyici olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2013: 133). Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve toplum üyelerinin desteğini alarak ve onlarla işbirliği yaparak okul kültürünü okumalı ve şekillendirebilmelidir (Deal ve Peterson, 1990: 89). Okul müdürleri kültürü şekillendirirken, kültürün geçmişini ve o anki durumunu okuyarak kültürün içinde saklı olan derin anlamları bilmek, öğrenci için iyi olanı destekleyen esas değerleri ortaya çıkarmak, pozitif kültürel değerleri pekiştirerek, negatif ve işlevsel olmayan kültürel değerleri ise değiştirerek olumlu bir okul kültürü ortaya çıkarmak için çalışırlar (Çelikten, 2003). Okul yöneticileri, mevcut değerleri izlerken yeni değerler oluşturarak okullarının kültürlerini geliştirebilirler. Okul kültüründen beslenen değerler, sosyal ve örgütsel hayatta yol gösterici ilkeler olarak hizmet ederler (Demirtaş ve Emekyapar, 2012: 528).

Deal ve Peterson (2009: 200), okul müdürünün başlıca rollerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Tarihçi (historian): Okulun sosyal ve normatif geçmişini anlamak için araştırma yapma

Antropolojik hafiye (anthropological sleuth): Mevcut kültürel gelenek, değer ve inançları araştırma ve analiz etme

Hayalci (visionary): Okulun ideallerinin portresini betimlemek için yakın toplumlardaki liderlerinde dâhil olduğu diğer insanlarla çalışma

İkon (İcon): Giyim, davranış, özen, faaliyet ve rutinler aracılığıyla değerleri beyan etme, bildirme

Çömlekçi (Potter): Okulun sembolik dokusunu oluşturan kahramanları, ritüelleri, gelenekleri, törenleri, sembolleri şekillendirme

Ozan (Poet): Değerleri güçlendirmek ve okulun en iyi görüntüsünü sürdürme için etkili dil kullanma

Aktör-Oyuncu (Actor): Tahmin edilebilir drama, komedi ve trajediler doğaçlama

Şifacı-doktor (Healer): Aşırı dönüşüm ve değişimlerde zarar ve çatışmanın yaralarını sarma

Okul yöneticisinin okulun kültürel ve sosyal geçmişini, mevcut kültürel öğelerini tespit etme, geleceğe yönelik kültürel gelişimin yönünü belirleme, okulun değer ve normlarını öncelikle kendisi yaşayarak rol model olma, okulun kültürel unsurlarını şekillendirme ve okulda doğabilecek çatışmaları önleme ve bir denge unsuru olma gibi rolleri vardır.

Etkili yönetici sadece öğretmenle ilişkiye girmez, öğrenciyle de güçlü ilişki kurmalıdır. Okul kültürünün oluşturulmasında büyük iş düşen okul yöneticileri, müdür odalarında oturarak, okullarında olumlu okul kültürünü oluşturamazlar. Okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zaman da görülebilir olması, yenilikler başlatması, olumlu girişimlere destek vermesi, olumlu öğrenme ortamına ve oluşumuna zemin hazırlaması gerekmektedir (Balcı, 2013: 192). Okul yöneticisi, dürüstlük, saygı ve eşitlik gibi temel etik ilkeleri dikkate alarak özellikle dezavantajlı çevrelerden gelen öğrenciler için uygun bir okul kültürü oluşturmaya çalışmalıdır (Çelik, 2013: 243).

Bir eğitim yöneticisi için okuldaki kültürel unsurları yönetmede temel amaç, öğrencilerin öğrenmesi ve onları istendik becerilerle donatmaktır. Bu amaca hizmet edecek şekilde yönetici törenleri takip eder, kahramanları ödüllendirir, çalışan ve başarılı olanları takdir eder ve onurlandırır. Kültürel unsurlar arasında amaca hizmet edenleri destekler ve devamını sağlarken amaca hizmet etmeyenleri değiştirmeye çabalar. Böylece okulun kültürünü değiştirir ve geliştirir (Yıldırım, 2014: 75-76). Bu bağlamda, okulun varlık nedenini, eğitim-öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştiren (Çubukçu ve Girmen, 2006: 124) okul yöneticisi, vizyon ve beklentilerini öğretmen, öğrenci ve diğer okul çalışanlarına açıkça iletir, girişimlere değer verir ve teşvik eder, okul üyelerinin katılım ve adanmışlık gösterdikleri bir okul kültürü oluşturmak için esneklik ve çaba gösterir (Engels, Hotton, Devos, Bouckenoghe ve Aelterman, 2008: 166).

Güçlü okul kültürlerinde, okul yöneticileri öğrencilerin başarısı ile ilgili yüksek beklentilere sahiptirler (Çelik, 2013: 42). Balcı (2013: 146-147), okul yönetiminden beklenen davranışları; açık okul kuralları belirlemesi ve uygulaması, öğrenci başarısı ile ilgili yüksek beklentiler sahip olması, işbirliğine açık olması, okul programının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşması, öğrenci gelişim ve başarısının sıklıkla takip edilmesi, okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılması, başarıların ödüllendirilmesi, katılımı sağlaması, rol ve davranış modeli olması olarak sıralamaktadır.

Okul yöneticileri, okulun değerlerini ve normlarını şekillendirerek, bunların öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsenmesini ve paylaşılmasını sağlayarak okul kültürü üzerinde temel şekillendiricidir. Okul yöneticileri, yapılan törenler, kutlamalar, pilav günleri, kermesler, mezuniyet törenleri, geziler, anlatılan hikâyeler, okul için oluşturulan semboller, öğretmen ve öğrencilerle kurduğu etkili iletişim ve onların okul kültürünün oluşturulmasında yönetime katılımı ile güçlü okul kültürü oluşturulmasında önemli rol üstlenirler.

2.11. Okul Kültürü Akademik Başarı İlişkisi

Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır (Melton-Shutt, 2004: 25). Okul yönetimi, ders programları, öğretim yöntemleri (Tezcan, 2012:

235), yüksek başarı beklentisi, öğrenci gelişimini sıklıkla izleme (Maslowski, 2001: 99), okul-aile-çevre işbirliğinin olması, eğitim-öğretim süreçlerine etkin katılım, okul kültürü (Yeşilyurt, 2009: 196) vb. akademik başarıyı etkileyen unsurlara örnek olarak verilebilir. Okul kültürü ve öğrenci başarısı ayrı düşünülebilecek konular değildir (Gruenert, 2005: 50).

Geniş oranda öğrenci katılımını sağlayan öğretim programları ve ders dışı etkinliklerin öğrenci başarısını artırmayla ilişkili olduğu gösterilmiş ve bunların okul kültürünü güçlendirmedeki faydaları kanıtlanmıştır (Melton-Shutt, 2004: 25). Paylaşılan güçlü bir okul kültürü, akademik başarı üzerinde yoğunlaşmakta, performansla ilgili yüksek beklenti ve standartlar öngörmekte, okul içinde öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenebilecekleri bir düzen, disiplin ve ortam sağlanmakta, işbirliğini teşvik etmektedir (Şişman, 2013: 171).

Gruenert (2005: 46), yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarısıyla işbirlikçi okul kültürünün yüksek derecede ilişkili olduğunu belirlemiş, işbirlikçi okulların yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ve öğretmen-öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri arasında işbirliğini sağlayan işbirlikçi liderliğin akademik başarıyı desteklediği bulgularına ulaşmıştır.

Güçlü okul kültürleri, öğretmenlerin, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını esas alan, yani öğrenci merkezli bir öğretim sunmaları (Balcı, 2013: 198), yönetici, öğretmen ve öğrencilerin, başarı için yüksek beklentilere sahip olmaları, bütün öğrencilerin başarabileceğine dair inanç ve öğrenmeye karşı güçlü adanmışlık (Caldwell, 2007: 312), öğretmenler ve öğrencilerin yüksek düzeyde sorumluluk duygusu sahip olmaları (Şişman, 2013: 152), öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin motivasyonu, morali ve memnuniyetinin daha yüksek olması (Stolp ve Smith, 1995: 21), yardımlaşma ve işbirliği ile samimiyet ve dostluğun bulunması (Yeşilyurt, 2009: 211), öğrencilerin gelişim ve ilerlemesinin artırılmasını sağlayan okul normlarına sahip olmaları (Stoll, 1998: 11), okula adanmışlık duygusunun yüksek düzeyde olması (Maslowski, 2001: 71), başarıların kutlanması ve ödüllendirilmesi (Şişman, 2013: 176) gibi niteliklerinden dolayı akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Phillips (1996), okul kültürünün değerlendirildiği 3100'den fazla araştırmayı incelemiş ve okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin bir gerçeklik ve okul

kültürünün okulda meydana gelen her şeyi etkilediğine dair ilgi uyandıran deliller bulmuştur. Ayrıca, Phillips, okul kültürü ve personel tatmini, ebeveyn sorumluluğu ve toplum desteği arasında da ilişki tespit etmiştir (Akt. Wagner, 2006: 42). MacNeil, Prater ve Busch (2009: 81), Yeşilyurt (2009: 211-212) ve McGuffin (2011: 71) tarafından yapılan araştırmalar, okul kültürünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda güçlü okul kültürüne sahip okullarda öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Midgley, Anderman, Hicks (1995: 106) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin, ilköğretim öğretmen ve öğrencilerine göre okullarının kültürlerini daha fazla performans odaklı daha az görev odaklı olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Okulun kültürü görev odaklı olduğunda, performans odaklı kültürler göre öğrenciler daha sıkı çalışmakta, bunu daha uzun süre devam ettirebilmekte, daha ilgi çekici çalışmalara girişmekte ve daha yaratıcı olmaktadır. Okul kültürü görev odaklı olduğunda, öğrenciler, derin bilişsel süreçlerin kullanırken, önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etme ve daha kapsamlı izleme eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Performans odaklı kültürlerde ise öğrenci tekrar okuma, ezberleme ve tahmin etme gibi yüzeysel stratejilere odaklanır. Oral (2007: 1) tarafından belirtildiği gibi, ilköğretim okullarında öğrencilerin daha çok akademik bakımdan yeterliliklerine önem verilmektedir. Ancak, öğrencilerin; benlik tasarımlarına, sosyal uyumlarına ve etkili iletişim becerilerini geliştirici etkinlikler göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarıları okul kültürü içinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin gelişimi bir bütün olarak ele alınmış olacak ve böylelikle akademik başarılarının yanında sosyal olarak da gelişmiş, okuldan ve hayatından haz alan ve mutlu bireyler yetişmiş olacaktır.

2.12. İlgili Araştırmalar

Okul kültürü ile ilgili birçok araştırma olmasına karşın, bu araştırmaların daha çok öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Okul kültürü ile ilgili öğrenci algılarına dayalı araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki başlıkta ele alınmıştır.

2.12.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alp (2017) tarafından “Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi“ başlıklı yüksek lisans tez çalışması, 6.,7. ve 8. sınıfta eğitim gören 389 öğrencinin, bireysel değerleri ile okul kültürüne ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre, erkek ve kız öğrenciler okullarının kültürünü aynı düzeyde algılamaktadırlar. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri “öğretmene karşı tutum” alt boyutunda, anneleri ve babaların eğitim seviyeleri arttıkça, daha olumlu bir tutum sergiledikleri, “okula karşı tutum, okul-çevre ilişkisi, okul kültürel normları” alt boyutlarına göre annelerin eğitim seviyesi arttıkça daha olumlu bir tutum sergiledikleri, okula aidiyet duygusu değişkenine göre annelerinin eğitim seviyesi düştükçe okula daha az aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür. “Okul değerleri, okula karşı tutum ve okul-çevre ilişkisi” alt boyutlarına göre babalarının eğitim seviyesi arttıkça okul değerlerini daha olumlu algıladıkları, “okula aidiyet duygusu” alt boyutuna göre ise babalarının eğitim seviyesi düştükçe daha çok aidiyet duygusu hissettikleri, babaları okur-yazar olan veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilere olanlara göre okula daha çok aidiyet duygusu hissettikleri tespit edilmiştir. “Okula karşı tutum” alt boyutunda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, 8. sınıf öğrencilerine göre okula karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri, “okul çevre ilişkisi” ve “okula aidiyet duygusu” alt boyutlarında, 6. sınıfların, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve okula daha fazla aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, özel ortaokulda okuyan öğrencilerin, diğer okullarda okuyan öğrencilere göre öğretmenlerine karşı daha olumsuz bir tutum sergiledikleri, “okul değerleri” alt boyutunda imam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilerin, diğer okullarda okuyan öğrencilere göre okul değerlerine karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri, “okula karşı tutum”, “okul-çevre ilişkisi”, “okula aidiyet duygusu” alt boyutlarına göre özel ortaokulda okuyan öğrencilerin, diğer okullarda okuyan öğrencilere göre okula daha olumsuz bir tutum sergiledikleri görülmüştür. “Okulun kültürel normları” alt boyutunda, özel ortaokulda okuyan öğrencilerin, imam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilere göre daha olumsuz bir tutum sergiledikleri, resmi ortaokulda okuyan öğrencilerin, imam hatip ortaokulunda okuyanlara göre okulun kültürel normlarına karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Göldağ (2015) tarafından yapılan “Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)” başlıklı doktora çalışması, liselerde görev yapan 326 öğretmenin ve öğrenim gören 447 öğrencinin okul kültürü algılarının "değerler" eğitimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin okul kültürü hakkındaki algılarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği” ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan “Okul Kültürü Ölçeği (School Culture Survey)” kullanılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin değer algılarını belirlemek amacıyla Schwartz vd. (2001) geliştirdiği ve Demirutku ile Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%66,7'si) devam ettikleri okulların kültürlerini orta düzey olarak algılamaktadır. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre "öğretmeni algılama", "okulu algılama" ve "okulun kültürel normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "okul değerleri", "okul çevre ilişkisi" ve "okula aidiyet duygusu" boyutlarında ise farklılık göstermektedir. Okul değerleri ve okula aidiyet duygusu boyutlarında bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehine iken, okul çevre ilişkisi boyutunda ise erkek öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre "öğretmeni algılama", "okul değerleri" ve "okula aidiyet duygusu" boyutlarında farklılık göstermemekte; "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi" ve "okulun kültürel normları" boyutlarında ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmalar sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre "okul değerleri", "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi" ve "okulun kültürel normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öğretmeni algılama" ve "okula aidiyet duygusu" boyutlarında ise öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve annesi okuryazar olan öğrenciler, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Anne eğitim düzeyi okuryazar okuryazar olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları anneleri lise veya üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre "okul değerleri", "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi", "okulun kültürel

normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öğretmeni algılama" ve "okula aidiyet duygusu" boyutlarında ise öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Baba eğitim düzeyi okuryazar ve ilkokul olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne mesleğine göre "okul çevre ilişkisi", "okul kültürel normları", "okulu algılama", "okula aidiyet duygusu" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öğretmeni algılama" ve "okul değerleri" boyutlarında ise öğrencilerin anne mesleğine göre farklılık göstermektedir. Anneleri ev hanımı olan öğrenciler öğretmeni ve okulun değerlerini daha olumlu algılamaktadır. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba mesleğine göre "okulu algılama", "okul değerleri", "okul çevre ilişkisi", "okulun kültürel normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öğretmeni algılama", "okula aidiyet duygusu" boyutlarında ise öğrencilerin baba mesleğine göre farklılık göstermektedir. Baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne doğum yerine göre "öğretmeni algılama", "okul değerleri", "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi", "okulun kültürel normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "okula aidiyet duygusu" boyutunda ise öğrencilerin anne doğum yerine göre farklılık göstermektedir. Anne doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba doğum yerine göre "öğretmeni algılama", "okul değerleri", "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi", "okul kültürel normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "okula aidiyet duygusu" boyutunda ise öğrencilerin baba doğum yerine göre farklılık göstermektedir. Baba doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre "okul değerleri", "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi", "okul kültürel normları", "okula aidiyet duygusu" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öğretmeni algılama" boyutunda ise öğrencilerin ailelerinin gelirine göre farklılık göstermektedir. Ailelerinin geliri 702-1000 TL olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre "okul değerleri", "okulu algılama", "okul kültürel normları" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öğretmeni algılama", "okul

çevre ilişkisi” ve “okula aidiyet duygusu” boyutlarında ise öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre farklılık göstermektedir. Ailelerinin oturduğu yer köy olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Ailelerinin oturduğu yer ilçe olan öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdiğini düşünmektedir. Ailelerinin oturduğu yer köy ve ilçe olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre "öğretmeni algılama" boyutunda farklılık göstermemekte; "okul değerleri", "okulu algılama", "okul çevre ilişkisi", "okulun kültürel normları", "okula aidiyet duygusu" boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, "okul değerleri" ve "okula aidiyet duygusu" boyutlarında İmam Hatip Lisesi, "okulu algılama" boyutunda Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise, "okul çevre ilişkisi" ve "okul kültürel normları" boyutlarında ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Öğrencilerin değerlerin "evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, başarı, geleneksellik" boyutlarına anlam ve önem yüklemeleri ise, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Okul kültürünü yüksek düzeyde algılayan öğrenciler, okul kültürünü orta ve alt olarak algılayan öğrencilere göre değerlerin "başarı, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik" boyutlarına daha fazla anlam ve önem yüklemektedirler.

Koç (2014) tarafından “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Tespiti-Bozkır Örneği-“ adlı yüksek lisans tez çalışmasında 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda eğitim-öğretim gören 390 öğrenciye Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin katılımları “aidiyet” boyutuna ($\bar{x}=3,65$), “semboller” alt boyutuna ($\bar{x}=3,44$), “güç mesafesi” alt boyutuna ($\bar{x}=3,62$), “iletişim-ilişki” alt boyutuna ($\bar{x}=3,58$) ortalama ile iyi düzeyde, “örgütsel yapı-etkinlik” alt boyutuna ($\bar{x}=3,37$) ise orta düzeydedir. Cinsiyete göre “güç mesafesi” alt boyutunda kız öğrencilerin okul kültürünü erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları sonuçları elde edilmiştir. Yaş değişkenine göre “semboller” ve “örgütsel yapı-etkinlik” alt boyutlarında 15 yaş ve daha küçük öğrencilerin okul kültürünü 17 yaşındaki öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin okuduğu sınıf değişkenine göre “aidiyet”, “semboller”, “güç mesafesi” ve “örgütsel yapı-etkinlik” alt boyutu puan ortalamalarının göre anlamlı farklılık gösterdiği; “İletişim-İlişki” alt boyutunun ise farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. “Aidiyet” ve “semboller” alt boyutlarında, hazırlık, 10. sınıf ve 11. sınıftaki öğrencilerin okul

kültürünü 12. sınıftaki öğrencilere göre; “güç mesafesi” alt boyutunda 10. sınıftaki öğrencilerin 11 ve 12. sınıftaki öğrencilere göre; “örgütsel yapı-etkinlik” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin 11 ve 12. sınıftaki öğrencilere göre; 10. sınıftaki öğrencilerin 12.sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları sonuçları elde edilmiştir.

E.Yılmaz (2014)’ın “Okul Binaları ve Örgüt Kültürü” adlı doktora tezi çalışması ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 750 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği “motivasyon”, “okula aidiyet”, “arkadaşlık ilişkileri”, “yönetici desteği” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisi” olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin okul kültürü algıları ($\bar{x}=3,95$) ortalama ile iyi düzeydedir. E. Yılmaz (2014)’ın araştırmasında öğrencilerin katılım düzeyleri “Motivasyon” ($\bar{x}=4,38$) ve “Arkadaşlık İlişkileri” ($\bar{x}=4,22$) alt boyutlarına çok iyi, “Okula Aidiyet” ($\bar{x}=4,10$), “Yönetici Desteği” ($\bar{x}=3,99$) ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” ($\bar{x}=3,95$) alt boyutlarında iyi düzeydedir. E. Yılmaz, öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarını öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri okuldaki öğrenim sürelerine, öğrenim gördükleri okulların statüsüne (devlet-özel), öğrenim gördükleri okulların büyüklüğüne ve öğrenim gördükleri okulların yaşına göre incelemiştir. Öğrencilerin, cinsiyet bakımından okul kültürüne ilişkin algıları ölçek genelinde ve tüm boyutlarda kız öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algıları, sınıf düzeylerine göre ölçek genelinde önemli farklılık göstermektedir. “Arkadaşlık ilişkileri” alt boyutunda fark önemli değilken diğer alt boyutlarda fark önemlidir. Ölçek genelinde, “motivasyon” ve “okula aidiyet” alt boyutlarını 6. sınıf öğrencileri, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bulmaktadırlar. “Yönetici desteği” boyutunu 6. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olarak algılamakta, “öğretmen-öğrenci ilişkisi” alt boyutunu 6. ve 7. sınıflar 8. sınıflara göre daha olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların statüsüne göre, okul kültürü ölçek geneline ilişkin algıları arasında önemli farklılık görülmektedir. “Arkadaşlık ilişkileri” boyutunda önemli bir farklılık bulunmazken diğer boyutlarda fark önemlidir. Devlet okulunda okuyan öğrenciler özel okulda okuyan öğrencilere göre ölçek genelini, “motivasyon”, “okula aidiyet”, “yönetici desteği” ve “öğrenci-öğretmen ilişkisi” alt boyutlarını daha olumlu algılamaktadır. Okulların büyüklüğü bakımından, öğrencilerin okul kültürü ölçek geneline ilişkin algıları önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Küçük okulda öğrenim gören öğrenciler

büyük okulda öğrenim gören öğrencilere göre ölçek geneli, “motivasyon”, “okula aidiyet”, “yönetici desteği” ve “öğrenci-öğretmen ilişkisi” alt boyutlarını daha olumlu düzeyde algılamaktadırlar.

Alemdar ve Köker (2013)’in “Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği” adlı araştırmalarında Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen ve aidiyet, semboller, güç mesafesi, iletişim/ilişki, örgütsel yapı/etkinlik alt boyutlarından oluşan okul kültürü ölçeği 365 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin okul kültürü algıları tüm sınıflarda orta düzeydedir. Araştırmada kurum kültürünün boyutları arasındaki korelasyon da test edilmiştir. Boyutlar arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. En yüksek korelasyon “güç mesafesi” ve “iletişim” alt boyutları arasında saptanmıştır.

Karaman (2011)’in “İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü ve Fiziksel Özellikler” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda eğitim-öğretim gören 411 öğrenciye, Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri’ne Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından 1982 yılında yaptırılmış ve Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması Acarbay (2006) tarafından yapılmış on beş alt boyuttan oluşan “Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Şiddetin görüldüğü okullarda okuyan öğrencilerin okul iklimini algılamaları cinsiyet açısından karşılaştırıldığında; öğrencilerin Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin, yol gösterme, ders yönetimi, cinsiyet ayrımcılığı ve cinsel taciz alt boyutları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuş olup, bu farklılıklar kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani kız öğrencilerin okul iklimini algılamalarına yönelik olarak yol gösterme, ders yönetimi, cinsiyet ayrımcılığı ve cinsel tacize yönelik algılamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul iklimini algılamaları sınıf düzeyi açısından karşılaştırıldığında; Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin, güvende hissetme alt boyutu dışında kalan diğer boyutlar için alt sınıflarda okuyan öğrencilerin algıları üst sınıflarda okuyan öğrencilerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Güvende hissetme alt boyutunda ise 8.sınıf öğrencilerinin algılarının daha olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş (2010)'un "Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları" adlı yüksek lisans çalışmasında lise 9.,10.,11. ve 12. sınıfta eğitim gören 320 öğrenciye lise öğrencisine Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin katılımları "aidiyet" alt boyutuna ($\bar{x}=3,50$), "semboller" alt boyutuna ($\bar{x}=3,86$), ortalama ile iyi düzeyde, "örgütsel yapı-etkinlik" alt boyutuna ($\bar{x}=2,97$) "güç mesafesi" alt boyutuna ($\bar{x}=3,08$) ve "iletişim-ilişki" alt boyutuna ($\bar{x}=3,29$) ortalama ile orta düzeydedir. Okul türüne göre okul kültürünü oluşturan tüm boyutlarda (aidiyet, semboller, güç mesafesi, iletişim-ilişki ve örgütsel yapı etkinlik) endüstri meslek lisesi öğrencileri ile teknik lise öğrencileri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşma endüstri meslek lisesi öğrencileri lehinedir. Sınıf seviyelerine göre "güç mesafesi" ve "iletişim-ilişki" boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılık, her iki boyutta da 10. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

Çayırdağ (2006) "İlköğretim Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları İle Zorbalık Eğitimleri ve Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan 14 maddelik okul kültürü ölçeği kullanılmıştır. Okul kültürü ölçeği "Gelişim", "başarı", ve "katı kurallara bağlılık" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmuştur. 300 öğrenciye uygulanan okul kültürü ölçeğinde öğrenciler en yüksek katılımı "gelişim" alt boyutuna daha sonra ise "başarı" alt boyutuna göstermişlerdir.

Gezer (2005)'in, 1020 öğrenci ve 255 öğretmen üzerinde yaptığı "Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri (Elazığ İli Örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan okul kültürü ölçeği, öğrenciyi "motive edici kültür", "okul ortamı", "öğretmenlerin olumlu özellikleri", "öğretmenlerin olumsuz özellikleri", "okulu yeterli bulma" ve "yönetici yeterlikleri" hakkındaki görüşlerini kapsayan alt boyutlara ayrılmıştır. Araştırmada öğrenciler "motive edici kültür" alt boyutuna ($\bar{x}=2,85$) ortalama, "okul ortamı" alt boyutuna ($\bar{x}=2,85$) ortalama, "öğretmenlerin olumlu nitelikleri" alt boyutuna ($\bar{x}=3,07$) ortalama, "öğretmenlerin olumsuz nitelikleri" alt boyutuna ($\bar{x}=3,22$) ortalama, "okulu yeterli bulma" alt boyutuna ($\bar{x}=2,71$) ortalama ve "yönetici yeterlikleri" alt boyutuna ($\bar{x}=3,26$) ortalama ile orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Gezer, araştırmasında "motive edici kültür" ve "okul ortamı" alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmezken, ailenin gelir durumuna göre, ailesi en üst gelir

grubuna mensup öğrenciler lehine, babalarının ve annelerinin öğrenim durumuna göre, babaları üniversite, anneleri üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin lehine farklılaşma tespit etmiştir. “Öğretmenlerin olumlu niteliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri arasında, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine, babalarının öğrenim durumuna göre babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine, anne öğrenim durumuna göre, annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler lehine ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre ailesinin geliri en üst gelir grubuna mensup öğrenciler lehine farklılaşma tespit etmiştir. Öğrencilerin olumsuz öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği görüşüne ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, baba ve anne öğrenim durumu ile aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okul yöneticisinin yeterli olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri arasında, baba ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, aile gelir düzeyi değişkenlerine göre ise orta gelir grubuna mensup olan öğrenciler okul yöneticilerini, en alt gelir grubuna mensup olan öğrencilere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Yılmaz ve Oğuz (2005) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencilerinin örgüt kültürüne ilişkin algılarını tespit etmeye çalıştıkları “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne İlişkin Algıları” adlı çalışmada Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen ölçek 275 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, “diğer üniversitelerin eğitim fakültelerinin aynı bölümündeki öğrenciler ile rekabette kendimi şanslı görüyorum” (% 65,5), “fakültenin dışarıda (kampüste, kentte) olumlu bir imajı vardır” (% 57,5), “fakültenin araştırma görevlileri öğrencilere içtenlikle yardımcı olurlar” (% 55,6), “öğretim üyelerinin öğrencilere yaklaşımı insancıldır” (% 54,1), “bu üniversitede Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır” (% 53,1) öğrencilerin en olumlu algıladıkları ifadelerdir. “Fakültenin geçmişine ilişkin anılar, öyküler, olaylar eski öğrenciler tarafından yenilere aktarılır” (% 60,8), “fakültenin fiziki mekânları diğer fakültelere göre farklı ve özgündür” (% 56,0), “fakültemizde uygulamalar açısından bölümler arasında yüksek uyum vardır” (% 56,0), “farklı sınıflardaki öğrencileri arasındaki iletişim güçlüdür” (% 52,3), “fakültenin yöneticileri sorunların giderilmesinde başarılıdır” (% 51,3) ifadeleri ise öğrencilerin en olumsuz olarak algıladıkları ifadelerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte kültürüne ilişkin algıları cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte kültürüne ilişkin algıları, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bölümler arasında, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” ve “Zihin Engelliler Öğretmenliği (ZEÖ)”, “Sınıf Öğretmenliği” ve “ZEÖ”, “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” ve “Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)”, “BÖTE” ve “ZEÖ”, “ZEÖ” ve “Okul Öncesi Öğretmenliği” bölümleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Köse (2003) tarafından yapılan “İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarı ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışması, 4., 6. ve 8. sınıfta eğitim-öğretim gören 2823 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada okul kültürünün ilk ögesi olan okulunu sevip sevmeme konusunda öğrenci görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin oldukça yüksek düzeyde okullarını sevdiğikleri görülmektedir. Cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Erkek öğrenciler kız öğrencilerin nazaran daha yüksek düzeyde okullarını sevmektedir. Öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görüp görmediklerini konusunda kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin ortamlara bakıldığında tüm öğrenciler yüksek düzeyde kendilerini okullarının bir üyesi olarak görmektedirler. Öğrencilerin kendilerini okullarının bir üyesi olarak görmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrenciler kız öğrencilerin nazaran kendini daha yüksek düzeyde okulun bir parçası olarak görmektedirler. Yine araştırmada öğrenciler, okulun kendisine çok şeyler kazandırması ile ilgili soruya iyi düzeyde ve okulun adını duyduğunda heyecanlanma ile ilgili soruya orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Her iki soruda da cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer personel arasında işbirliği ile ilgili maddeye öğrenciler orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu maddede cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları” adlı çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve aidiyet, semboller, güç mesafesi, iletişim/ilişki, örgütsel yapı/etkinlik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan ölçek Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) son sınıf öğrencilerinden 221 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda fakültenin fiziki mekanları (%89.5), törenleri (% 85.9), öğretim üyelerinin insancıl yaklaşımı (% 66.9) ve iletişime açık olmaları (% 66.6), araştırma görevlilerinin ilgisi (% 65.6), İ.İ.B.F. öğrencisi olma ayrıcalığı (% 59.4) öğrencilerin en olumlu

algılamaları anlatan ifadelerdir. Diğer yandan, bölümler arası uyumun olmadığı (% 61.5), diğer bölümlerin işleyişinin bilinmediği (% 70.8), derslerin verilmiş şeklinin beceri ve düşünceyi geliştirme özelliğinin olmadığı (% 52) yönündeki ifadeler, en güçlü olumsuz algılamaları yansıtmaktadır.

İpek (1999) tarafından, Ankara ilinde 125 yönetici, 562 öğretmen ve 1315 öğrenci ile yapılan “Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” adlı doktora tezi çalışmasında, öğrenci-öğretmen ilişkileri, otoriter, demokratik ve başıboş alt boyutlarıyla değerlendirilmiş, özel okullarda demokratik ilişki boyutu, resmi liselerde ise otoriter ve başıboş ilişki boyutlarında öğrenci algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okulun sahip olduğu kültür ile öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutu arasında korelasyon manidar çıkmıştır. Örgütsel kültür boyutlarının tümünde otoriter ve başıboş ilişki boyutları ile negatif, demokratik ilişki boyutu ile pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Hem özel, hem de resmi okullarda öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutu ile en yüksek düzeyde korelasyon, örgüt kültürünün destek kültürü alt boyutu ile başarı kültürü alt boyutları arasındadır. Bu boyutlar, her iki okul türünde de, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, demokratik ilişki alt boyutu ile pozitif, otoriter ve başıboş ilişki alt boyutu ile negatif yönde ilişki göstermiştir. Otoriter ilişki ve başıboş ilişki alt boyutlarında, her iki okul türünde de (Özel-Resmi) öğrenci algılarının yönetici ve öğretmen algılarından daha üst düzeyde gerçekleştiği, yani öğrencilerin sınıflarında öğretmenleri ile olan ilişkilerini yönetici ve öğretmenlere göre daha başıboş ve otoriter olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu sonuç, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde başıboşluk ve otorite eğiliminin sorumlusu öğrencilerden çok öğretmen ve yöneticiler olduğu için, yönetici ve öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının özelleştirilmeden uzak olabileceğini düşündürmektedir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Keiser ve Schulte (2009) tarafından şehir ve banliyö okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören 179 öğrenciyle yapılan çalışmada, şehir okullarında eğitim gören öğrenciler “öğretmen-öğrenci ilişkilerine” ($\bar{x}=4,47$), banliyö okullarında eğitim gören öğrenciler ise ($\bar{x}=4,49$) ortalama ile çok iyi düzeyinde katılım gösterirken, şehir okullarında eğitim gören öğrenciler “arkadaşlık ilişkilerini” ($\bar{x}=3,90$), banliyö okullarında eğitim gören öğrenciler ise ($\bar{x}=3,99$) ortalama iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Araştırmada şehir okullarında öğrencilerin algı puanlarının bütün

alt boyutlarda öğretmen algı puanlarından daha yüksek olduğu, banliyö okullarında ise, öğrenci algı puanlarının bütün alt boyutlarda öğretmen algı puanlarından daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Keiser ve Schulte, çalışılan şehir ve banliyö okullarının her ikisinde de öğrencilerin okul kültürü algılarına, öğretmenlerin ayna tutmadığı sonucunun dikkate değer olduğunu belirtmektedirler.

MacNeil, Prater ve Busch (2009: 81), tarafından Teksas'ta 29 okulda yapılan "Okul Kültürü ve İkliminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" adlı araştırmada, okullar akademik başarılarına göre üst, orta ve alt gruplara ayrılmış, üst düzey öğrenci başarısı olan okullar ile alt düzey öğrenci başarısı olan okullar arasında hedefe odaklanma, iletişim yeterliliği, ideal güç dengeleme, kaynak kullanımı, aidiyet, moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve sorun çözme yeterliliği alt boyutlarının tamamında farklılaşma olduğu görülmektedir. Üst düzey öğrenci başarısı olan okullarla, düşük düzeyde öğrenci başarısı olan okullar arasında bütün alt boyutlarda, üst düzey öğrenci başarısı olan okullar ile orta düzeyde başarısı olan okullar arasında ise "hedeflere odaklanma" ve "uyum" alt boyutlarında farklılaşma olduğu ve farklılaşmanın üst düzey başarısı olan okullar lehine olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okulda var olan olumlu okul kültürü ve ikliminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Gruenert (2005), "İşbirlikçi Okul Kültürü İle Öğrenci Başarı Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasında, öğrencilerin akademik başarısıyla işbirlikçi okul kültürünün yüksek derecede ilişkili olduğunu belirlemiş, işbirlikçi kültüre sahip okulların yüksek akademik başarıya sahip olduklarını, öğretmen-öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri arasında işbirliğini sağlayan işbirlikçi liderliğin akademik başarıyı desteklediği bulgularına ulaşmıştır.

Melton-Shutt (2002: 147) tarafından "Kentucky İlköğretim Okullarının Okul Kültürü" adlı 66 ilköğretim okulunda yapılan doktora çalışmasında, en yüksek okul kültürü algı puanları, en yüksek öğrenci başarı puanlarına sahip okullardan elde edilmişken, en düşük okul kültürü algı puanları ise en düşük öğrenci başarı puanlarına sahip okullardan elde edilmiştir.

Zollers, Ramanathan ve Moonset (1999) yaptıkları çalışmada okul kültürü algısına öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerinin etki ettiğini belirlemişlerdir. Ayrıca

araştırmada ortak bir okul kültürü algısı için kaynaştırılmış kültüre sahip öğrencilerden oluşan okulların daha yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Higgins- D'Alessandro ve Sath (1998) tarafından yapılan "Okul Kültürünün Ölçümü ve Boyutları" adlı çalışma 264 lise öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği okul yönetimi, kurallar ve okullun politikası ile ilgili "normatif beklentiler", öğretmenlerin rolleri ve öğretim metotları ile okula bağlılık ile ilgili maddeleri içeren "öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenci-okul ilişkisi", öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri ile ilgili "öğrenci ilişkileri" ve eğitsel fırsatlar ve çıktılar ile ilgili "eğitsel imkanlar" alt boyutlarından oluşmaktadır. Örnekleme biri orta ve orta-üst tabakadan diğeri alt tabakadan olmak üzere iki okul alınmıştır. Araştırma sonucunda okul kültürü ölçeği genelinde, "normatif beklentiler", "öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenci-okul ilişkisi ve öğrenci ilişkileri" alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Araştırmaya göre, daha düşük sosyal tabakada bulunan okulun daha dezavantajlı olmasına karşın orta ve orta-üst tabakada olan okul öğrencilerine göre okul kültürü algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre "öğrenci-öğretmen ve öğrenci- okul ilişkisi" alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Kız öğrencileri öğretmenlerin rollerini daha olumlu algılayarak, okula aidiyet düzeyleri de daha yüksektir.

Midgley, Anderman ve Hicks (1995) yaptıkları "İlkokul ve Ortaokul Öğretmen ve Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar" başlıklı çalışmalarında, ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin okullarının kültürlerini daha çok performans odaklı, ilkököl öğretmen ve öğrencilerin ise okullarının kültürlerini daha fazla görev odaklı algıladıklarını tespit etmişlerdir. Okulun kültürü görev odaklı olduğunda, performans odaklı kültürlerle göre öğrenciler daha sıkı çalışmakta, bunu daha uzun süre devam ettirebilmekte, daha ilgi çekici çalışmalara girişmekte ve daha yaratıcı olmaktadır. Midgley, Anderman ve Hicks (1995), okul kültürü görev odaklı olduğunda, öğrenciler, derin bilişsel süreçlerin kullanırken, önemli bilgi önemsiz bilgiden ayırt etme ve daha kapsamlı izleme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Performans odaklı kültürlerde ise öğrenci tekrar okuma, ezberleme ve tahmin etme gibi yüzeysel stratejilere odaklanır. Bunun sonucu olarak motivasyonel uyumdaki bu değişim ve ergenlik çağının ilk yıllarındaki akademik başarı deneyimi, onların akademik hedeflerindeki değişikliklerle ve ilkökulda ve

ortaokulda vurgulanan hedeflerindeki farklılıklarla ilişkili olabileceğini belirtmektedirler.

Deblois ve Corriveau (1994) yaptıkları bir araştırmada alanda yaygın olan çalışmalarda olduğu gibi okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada okul kültürü seviyesi yüksek olan okullarda başarısızlık ve öğrenci devamsızlığının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Millikan (1984) yaptığı çalışmada özel ve devlet okulların başarılarını ayrıntılı bir biçimde incelemiştir. Araştırmada devlet okullarının güçlü bir okul kültürü oluşturmada başarısız olduklarını saptamıştır. Devlet ve özel okulların “okul kültürü” arasındaki farkın giderilmesi için devlet okullarında güçlü bir okul kültürünün geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir (akt., Şişman, 1994).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır. İlişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğu bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 15).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Malatya İli Merkez (Yeşilyurt ve Battalgazi) ilçelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya İli merkez ilçelerinde 9909 4.sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmada, okullarında eğitim-öğretim yılı olarak daha fazla süre geçirmelerinden dolayı okullarının kültürlerini daha iyi algıladıkları için 4.sınıf öğrencilerine veri toplama aracı uygulanmıştır. Ayrıca okula yıl içinde nakille gelen öğrenciler okullarının kültürünü algılamak için gerekli süreyi geçirmediğinden dolayı örnekleme dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın örnekleme, oranlı örneklem olarak seçilmiştir. Oranlı örneklem alt evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür. Oranlı örnekleme evren araştırma açısından önemli görülen “alt evren”lere ayrılarak her bir alt evrenden alınacak örneklem, alt evrenin tüm evren içindeki oranına göre belirlenir. Bu sayede örneklemin, evreni tüm tabakaları ile tabakaların evren içindeki ağırlıklarına göre temsil etmesi garantilenmiş olur (Karasar, 2015: 113). Günümüzde genel olarak toplumlarda üst sınıf, orta sınıf ve alt sınıf olmak üzere üç toplumsal tabaka görülmektedir (Tezcan, 1997: 127; Tatar ve Tatar, 2014: 186; Doğan, 2011: 171). Toplumdaki ekonomik kaynakların büyük bir kısmını elinde bulunduran üst sınıfı (Tezcan, 1997: 127), bürokrasinin yetişmiş insan gücü, siyasal düşünce ve oluşumlar, geleneksel aristokrasinin modern kuşakları, MÜSİAD ve TUSİAD gibi büyük ölçekli işletme sahip ve yöneticileri çevresinde gelişen meslek kuruluşları oluşturmaktadır

(Doğan, 2011: 186). Bu bağlamda üst tabakaya mensup öğrencilerin sayılarının az oluşu, hangi okullarda okuduklarının tespitinin güçlüğünden dolayı evren sosyal tabaka değişkenine göre; alt ve orta tabaka olarak sınıflandırılmıştır. Okulların sosyal tabakalara göre sınıflandırıldığı herhangi bir dokümana rastlanmamıştır. Okulların sosyal tabakaları öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve mahalle muhtarlarının görüşleri ile okulların öğrenci profili ve okulun bulunduğu yerleşim yeri dikkate alınarak belirlenmiştir. Okulun büyüklüğü ile ilgili araştırmalar devam etmekle birlikte, ideal okul büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği belirgin değildir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Okulun büyüklüğü ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar (Öğülmüş ve Özdemir, 1995; Lee, 2000; E.Yılmaz, 2004; Luyten, Hendriks ve Scheerens, 2014; Karakütük ve diğerleri, 2014; Kılıç, 2015; Egalite ve Kisida, 2016) incelenmiş, öğrenci sayısına göre okulun büyüklüğü; küçük, orta ve büyük okullar olarak sınıflandırılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde büyüklüğü belli olan evrenler için (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 70) $[n = Nt^2 pd / d^2 (N-1) + t^2 pq]$ formülü kullanılmıştır. Bu formülde hata payı %5 ($d=0.05$); güven aralığı %95 ($\alpha=0.05$ için $t=1.96$); olayın gerçekleşme olasılığı (p) 0.70; olayın gerçekleşmeme olasılığı (q) 0.30 ve çalışma evrenindeki toplam öğrenci sayısı (N) 9909 alınarak örneklem büyüklüğü $[n=9909 \times (1.96)^2 \times (0.70 \times 0.30) / (0.05)^2 \times 9908 + (1.96)^2 \times (0.70 \times 0.80) = 312]$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan sınıflamalara göre rastgele örneklem tekniği ile 40 okul seçilmiş ve her okuldan 20 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Malatya Valiliğinden gerekli izin belgeleri (Ek-2) alınarak 800 4.sınıf öğrencisine ölçekler dağıtılarak uygulanmıştır. Bu ölçeklerden eksik ve hatalı doldurulan 17 tanesi çıkarıldıktan sonra geriye kalan 783 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 2
Sosyal Tabakalara Göre Okullar

	Alt tabaka		Orta tabaka		Toplam	
	Okul sayısı	n	Okul sayısı	n	Okul sayısı	n
Battalgazi	72	4063	8	1177	80	5240
Yeşilyurt	71	3195	14	1474	85	4669
Toplam	143	7258	22	2651	165	9909

Tablo 2’de sosyal tabakalara göre okulların dağılımı yer almaktadır. Malatya Merkez İlçelerinde toplam 165 okulun 143’ü alt, 22’si orta tabakada yer alan okullardır. Öğrenci sayıları açısından bakıldığında alt ve orta sosyal tabakadaki okullarda toplam

9909 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 7258'i alt, 2651'si orta sosyal tabakada yer almaktadır.

Tablo 3
Sosyal Tabakalara Göre Alınacak Oranlı Örneklem Sayısı

Sosyal Tabaka	Tabakadaki Birey Sayısı	Tabaka Ağırlığı	Örneklem Girecek Birey Sayısı
Alt	7258	$7258/9909 = 0,74$	$800*0,74 = 592$
Orta	2651	$2651/9909 = 0,26$	$800*0,26 = 208$
Toplam	9909	1	800

Tablo 3'te alt tabakada 7258 öğrencinin olduğu, tabaka ağırlığına göre 592 öğrencinin örneklem alınması gerektiği, orta tabakada ise 2651 öğrencinin bulunduğu, tabaka ağırlığına göre 208 öğrencinin örneklem alınması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda alt tabakadan 30 okul, orta tabakadan ise 10 okul örneklem dâhil edilmiştir.

Tablo 4
Öğrenci Sayısına Göre Okulların Büyüklüğü

Öğrenci Sayısına Göre Okul Büyüklüğü	Tabakadaki Birey Sayısı	Tabaka Ağırlığı	Örneklem Girecek Birey Sayısı
Küçük (1-250)	2050	$2050/9909 = 0,21$	$800*0,21 = 168$
Orta (251-750)	5001	$5001/9909 = 0,50$	$800*0,50 = 400$
Büyük (751 ve üstü)	2858	$2858/9909 = 0,29$	$800*0,29 = 232$
Toplam	9909	1	800

Tablo 4'te küçük okullarda 2050 öğrencinin olduğu, tabaka ağırlığına göre 168 öğrencinin örneklem alınması gerektiği, orta büyüklükte olan okullarda 5001 öğrencinin bulunduğu, tabaka ağırlığına göre 400 öğrencinin örneklem alınması gerektiği, büyük okullarda ise 2858 öğrencinin olduğu ve 232 öğrencinin örneklem dâhil edilmesi gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda küçük okullardan 9 okul, orta büyüklükteki okullardan 20 ve büyük okullardan 11 okul örneklem dâhil edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, ailenin gelir durumu, babalarının eğitim durumu, annelerinin eğitim durumlarını belirlemek için “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Okul Kültürü Ölçeği” (OKÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1. Ölçeğin Hazırlanması ve Kapsam Geçerliliği

Araştırma ile ilgili alan yazın taranmış, örgüt ve okul kültürü ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Alan yazından ve daha önce geliştirilmiş okul kültürü ölçeklerinden yararlanılarak 120 maddelik soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 4.sınıf okutan 3 sınıf öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 2 okul idarecisi ve 10 ilkokul 4.sınıf öğrencisi ile gözden geçirilmiş, benzer ifadeler birleştirilmiş, anlaşılmayan maddeler düzeltilmiş veya çıkarılmıştır. Ölçeğin maddelerinin istenen nitelik ve nicelikte olup olmadığını göstergesi kapsam geçerliliğidir (Büyüköztürk, 2015: 179). Ölçeğin maddelerinin kapsam geçerliliğini belirlemek için 67 madde olarak hazırlanan “Okul Kültürü Ölçeği” taslağı alanla ilgili 2 uzman görüşü alınarak ölçmeye uygun hale getirilmiştir.

Likert tipi ölçeklerde en çok 5’li dereceleme kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2014: 145). Likert tipi ölçeklerde derecelendirmeyi belirleyen önemli noktalardan biride katılımcıların yaşıdır. Yaşları daha küçük olan öğrencilerin daha fazla dereceli ölçekleri ayırt etmekte zorlandıkları ve daha az dereceli ölçekler kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Adelson & McCoachk, 2010: 797). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini 4.sınıf öğrencilerinin oluşturması ve daha alt sınıflarda kullanılacak olmasından dolayı, ölçek “Evet”, “Ara sıra” ve “Hayır” ifadeleriyle 3’lü Likert olarak hazırlanmıştır.

3.3.2. Ölçeğin Uygulanması ve Yapı Geçerliliği

Ölçek Malatya İli merkez ilçelerinde (Yeşilyurt ve Battalgazi) 370 öğrenciye uygulanmıştır. 27 ölçek veri eksikliklerinden dolayı analize dâhil edilmemiştir. Ön uygulama sonucu geçerli olan 343 ölçek SPSS programı ile analiz edilmiştir. Tavşancıl (2014: 146-147), ölçeğin geçerlilik çalışmalarında faktör analizine uygulanacağı için, örneklem büyüklüğünün ölçekteki maddelerin en az beş katı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda ön uygulama için alınan örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır.

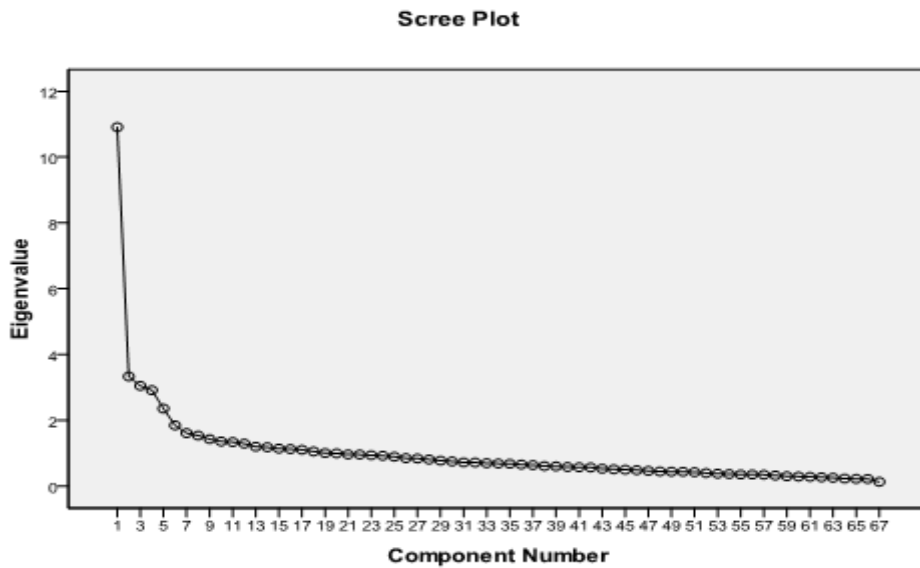
Tablo 5
Okul Kültürü Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,847
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7601,451
	df	2211
	Sig.	,000

Örneklemeden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır. Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70'lerde ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2014: 50). Tablo 5 incelendiğinde KMO örneklem yeterliliği ölçümü (.847>.60), Bartlett's Testi ($p<.05$) bulunarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Faktör analizi ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Büyüköztürk, 2015; 180). Faktör analizinde başlangıçta, genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Ancak, araştırmacı bu eşik değerleri artırabilir (Büyüköztürk, 2015: 135). Açımlayıcı faktör analizine göre öz değer ve çizgi grafiği (Scree Plot) tablosuna bakıldığında ölçeğin 5 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Tabloda öz değerler ve faktörleri gösteren çizgi grafiği verilmektedir.

Şekil 6
Scree Plot



Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği, faktörlerin öz değerlerinin eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesiyle elde edilir. Yüksek ivmeli ve hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verirken, yatay çizgilerdeki faktörlerin ise varyansa katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2015; 135-136). Çizgi grafiğinde yüksek ivmeli ve hızlı düşüşler ile öz değerler incelendiğinde ölçeğin 5 ana faktörden oluştuğu görülmektedir.

Döndürülmüş bileşen matrisine göre; hiçbir faktöre girmeyen 4, 8, 12, 20, 27, 32, 38, 41, 51, 58,59, 62, 63. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tavşancıl (2014: 48), 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2015: 134-135), açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlandığından, açıklanan varyansı artırmak için açıklanan madde seçiminde daha yüksek faktör yükü değerleri aranabileceğini ve faktör yük değerinin, 0,45 ya da yüksek olmasının madde seçimi için iyi bir ölçü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda faktör yükü .45'in altında olan 5,6, 10, 22, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 57, 64. maddeler toplam 36 madde ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra yinelenen faktör analizine göre, OKÖ 5 boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin boyutlarında yer alan maddeler incelenmiş, 1. boyut "Aidiyet", 2. boyut "İletişim", 3. boyut " Değerler", 4. boyut "Semboller", 5. boyut "Törenler" olarak adlandırılmıştır.

OKÖ'nin alt boyutlarının öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6
Okul Kültürü Ölçeği Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Ölçek Boyutları	Öz Değerler	Toplam Varyansı Açıklama Yüzdesi	İlgili Maddeler
Aidiyet	6,34	20,46	11, 15,21, 24, 26, 54,
İletişim	2,99	9,66	17, 18, 23, 52, 61, 67
Değerler	2,76	8,92	2, 7, 13, 16, 19, 60, 65
Semboller	2,44	7,89	9, 25, 30, 55, 56
Törenler	2,07	6,68	1, 3, 14, 37, 43
OKÖ (Genel)		53,63	

“Aidiyet”, “İletişim”, “Değerler”, “Semboller” ve “Törenler” boyutlarının öz değerleri sırası ile 6.34, 2.99, 2.76, 2.44, 2.07 olduğu görülmektedir.

“Aidiyet” boyutu varyansın %20,46’sını, “İletişim” boyutu varyansın %9,66’sını, “Değerler” boyutu varyansın % 8,92’sini, “Semboller” boyutu varyansın %7,89’unu, “Törenler” boyutu varyansın 6,68’ini açıklamaktadır. OKÖ’nin geneli toplam varyansın %53,63’ünü açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2015: 135). Tavşancıl (2014: 48) ise sosyal bilimlerde %40 ile %50 arasında değişen varyans oranlarının yeterli kabul edildiğini belirtmektedir. Bu durumda %53,63’lük bir değer toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu görülmektedir.

3.3.3. Güvenirlik ve Madde Analizi

Güvenirlik, ölçe aracının ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2015: 181-182). Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı en sık kullanılan güvenilirlik ölçüm araçlarından biridir (DeVellis, 2014: 35). Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015: 183). Bu bağlamda ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı kullanılmış olup, OKÖ ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Okul Kültürü Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	
Boyutlar	
Aidiyet	,808
İletişim	,831
Değerler	,807
Semboller	,850
Törenler	,820
OKÖ (Genel)	,862

“Aidiyet” boyutu katsayısı (.808), “İletişim” boyutu katsayısı (.831), “Değerler” boyutu katsayısı (.807), “Semboller” boyutu katsayısı (.850), “Törenler” boyutu katsayısı (.820) olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2015: 183), güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olmasının verilerin güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğunu

belirtmektedir. Bu bağlamda ölçek genelinin ve boyutlarının yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip oldukları görülmektedir.

OKÖ'nin maddelerinin faktörlere göre faktör yükleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 8
Okul Kültürü Ölçeği Aidiyet Boyutu Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
1	26	Okulumu seviyorum.	,756
2	24	Okulumuzda eğitim görmekten mutluyum.	,715
3	54	Okulumuzdan ayrılmak beni üzer.	,626
4	21	Okulumuzda öğrenci olmaktan gurur duyuyorum.	,622
5	15	Okulumuzda kendimi mutlu hissederim.	,620
6	68	Okulum beni geleceğe iyi bir şekilde hazırlar.	,599
7	11	Okulumuzda kendimi güvende hissederim.	,585
8	66	Okulum evim gibidir.	,511

Tablo 8'de "Aidiyet" boyutuna ilişkin faktör yükleri verilmektedir. "Aidiyet" boyutunda 8 madde bulunmaktadır. En yüksek faktör yükü (,756) ile 26 numaralı maddede iken, en düşük faktör yükü (,511) ile 66 numaralı maddedir.

Tablo 9
Okul Kültürü Ölçeği İletişim Boyutu Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
1	17	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını hoşgörü ile karşılar.	,789
2	67	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilere karşı nazik konuşur.	,789
3	61	Okulumuzda yönetici ve öğretmenlere güvenirim.	,761
4	52	Okulumuzda öğrencilerle ilgili konularda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin de görüşlerini alır.	,668
5	23	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını yumuşak bir şekilde uyarır.	,635
6	18	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine önem verir.	,575

Tablo 9'da "İletişim" boyutuna ilişkin faktör yükleri verilmektedir. "İletişim" boyutunda 6 madde bulunmaktadır. En yüksek faktör yükü (,789) ile 17 numaralı maddede iken, en düşük faktör yükü (,575) ile 18 numaralı maddedir.

Tablo 10
Okul Kültürü Ölçeği Değerler Boyutu Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Ölçek No	Maddeler	Faktör Yüğü
1	2	Okulumuzda herkes birbirine saygılı davranır.	,726
2	16	Okulumuzda öğrenciler derslerde, kantinde ve okul bahçesinde birbirinin hakkına saygı gösterir.	,697
3	65	Okulumuzda herkes kurallara uyar.	,664
4	7	Okulumuzda herkes sorumluluklarını yerine getirir.	,651
5	60	Okulumuzda sınıf, koridor, tuvalet ve bahçe gibi yerlerin temizliğine herkes dikkat eder.	,648
6	13	Okulumuzda öğrenciler birbirleriyle yardımlaşır.	,631
7	19	Okulumuzda herkes birlik ve beraberlik içindedir.	,628

Tablo 10'da "Değerler" boyutuna ilişkin faktör yükleri verilmektedir. "Değerler" boyutunda 7 madde bulunmaktadır. En yüksek faktör yükü (,726) ile 2 numaralı maddede iken, en düşük faktör yükü (,628) ile 18 numaralı maddedir.

Tablo 11
Okul Kültürü Ölçeği Semboller Boyutu Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Ölçek No	Maddeler	Faktör Yüğü
1	56	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler başarılı öğrencilerle ilgili anılarını anlatır.	,879
2	55	Okulumuzda koridorlarda (başarı, doğruluk, dürüstlük vb.) değerlerle ilgili yazılar asılıdır.	,856
3	25	Okul formamı seviyorum.	,843
4	30	Okulumuzda başarılı öğrencilerle ilgili anlatılan hikâyeler çalışma isteğimi artırıyor.	,717
5	9	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler giyimleriyle bize	,629

Tablo 11'de "Semboller" boyutuna ilişkin faktör yükleri verilmektedir. "Semboller" boyutunda 5 madde bulunmaktadır. En yüksek faktör yükü (,879) ile 56 numaralı maddede iken, en düşük faktör yükü (,629) ile 9 numaralı maddedir.

Tablo 12
Okul Kültürü Ölçeği Törenler Boyutu Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Ölçek No	Maddeler	Faktör Yüğü
1	43	Okulumuzda belirli gün ve haftalar (anneler günü, öğretmenler günü) etkinliklerle kutlanır.	,805
2	37	Okulumuzda yapılan törenler boşa yapılmaktadır.	,764
3	3	Okulumuzda düzenlenen törenlere öğrenciler istekle katılır.	,755
4	14	Okulumuzda başarılarımız ve örnek davranışlarımız sözlü olarak (Aferin, tebrik ederim vb.) veya hediye (kitap, gezi, madalya) ile ödüllendirilir.	,716
5	1	Okulumuzda öğrencilerin katıldığı geziler (müze, kitap fuarı vb.) düzenlenir.	,713

Tablo 12’de “Törenler” boyutuna ilişkin faktör yükleri verilmektedir. “Törenler” boyutunda 5 madde bulunmaktadır. En yüksek faktör yükü (,805) ile 43 numaralı maddede iken, en düşük faktör yükü (,713) ile 1 numaralı maddedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılara ilişkin veriler SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesinde Kolmogorow-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogrow-Smirnov değeri (0,000; $p > 0,05$) olduğu için dağılımın normal dağılım olmadığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin okullarının kültürlerine ilişkin algılarının cinsiyet, ailenin gelir durumu ve sosyal tabaka değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi; annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının değerlendirilmesi ve yorumlanmasında Tablo 13’te verilen puan aralıkları ve nitelikleri kullanılmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,66 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/3 = (3 – 1)/3 =

2/3 = 0,66). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Puan Aralıkları ve Katılım Düzeyleri

Puan Aralıkları	Katılım düzeyi	Nitelik
1.00-1.66	Hayır	Zayıf
1.67-2.33	Ara Sıra	Orta
2.34-3.00	Evet	İyi

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının açıklanması ve yorumlanmasında 1.00- 1.66 puan aralığı “zayıf”, 1.67-2.33 puan aralığı “orta”, 2.34- 3.00 puan aralığı “iyi” nitelikte algı düzeyi olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde veri aracı ve verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 14’te frekans ve yüzde olarak yer almaktadır.

Tablo 14
Öğrenci Sayılarının Demografik Özelliklere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Değişken	Seçenekler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	386	49,3
	Erkek	397	50,7
	Toplam	783	100
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt Gelir Düzeyi	536	68,5
	Orta Gelir Düzeyi	247	31,5
	Toplam	783	100
Annenin Eğitim Durumu	Okuryazar değil	42	5,4
	İlkokul	207	26,4
	Ortaokul	176	22,5
	Lise	187	23,9
	Üniversite	145	18,5
	Lisansüstü	26	3,3
	Toplam	783	100
Babanın Eğitim Durumu	Okuryazar değil	16	2,0
	İlkokul	151	19,3
	Ortaokul	159	20,3
	Lise	201	25,7
	Üniversite	219	28,0
	Lisansüstü	37	4,7
	Toplam	783	100
Sosyal Tabaka	Alt	587	75,0
	Orta	196	25,0
	Toplam	783	100
Okulun Büyüklüğü	Küçük	175	22,3
	Orta	390	49,8
	Büyük	218	27,8
	Toplam	783	100

Tablo 14 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin yüzde 49'u (%49,3) kız öğrencilerden oluşmakta iken, yüzde 50'si (%50,7) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; yüzde 68'i (%68,5) alt gelir düzeyinde, yüzde 31'inin (%31,5) orta gelir düzeyinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; yüzde 5'inin (%5,4) okur-yazar olmadığı, yüzde 26'sının (%26,4) ilkokul mezunu olduğu, yüzde 22'sinin (%22,5) ortaokul mezunun olduğu, yüzde 23'ünün (%23) lise mezunu olduğu, yüzde 18'inin (%18,5) üniversite mezunu olduğu, yüzde 3'ünün (%3,3) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; yüzde 2'sinin (%2) okur-yazar olmadığı, yüzde 19'unun (%19,3) ilkokul mezunu olduğu, yüzde 20'sinin (%20,3) ortaokul mezunun olduğu, yüzde 25'inin (%25,7) lise mezunu olduğu, yüzde 28'inin (%28) üniversite mezunu olduğu, yüzde 4'ünün (%4,7) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüzde 75'inin (%75) alt sosyal tabakaya mensup olduğu, yüzde 25'inin (%25) orta sosyal tabakaya mensup oldukları görülmektedir. Öğrencilerin okudukları okulun büyüklüğüne göre dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin yüzde 22'si (%22,3) küçük okullarda, yüzde 49'u (%49,8) orta büyüklükte okullarda, yüzde 22'si (%22,8) büyük okullarda öğrenim görmektedirler.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri nasıldır?" şeklinde belirtilmişti. Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algıları ile ilgili bulgular Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Ölçek Maddeleri	Öğrenci	
			\bar{x}	s
Aidiyet	6	Okulumuzda kendimi güvende hissedirim.	2,79	,50
	9	Okulumuzda kendimi mutlu hissedirim.	2,82	,44
	12	Okulumu seviyorum.	2,89	,38
	14	Okulumuzda öğrenci olmaktan gurur duyuyorum.	2,86	,40
	16	Okulumuzda eğitim görmekten mutluyum.	2,89	,36
	23	Okulumuzdan ayrılmak beni üzer.	2,79	,54
	29	Okulum evim gibidir.	2,72	,60
	31	Okulum beni geleceğe iyi bir şekilde hazırlar.	2,90	,37
Toplam			2,83	,30
Değerler	2	Okulumuzda herkes birbirine saygılı davranır.	2,27	,66
	4	Okulumuzda herkes sorumluluklarını yerine getirir.	2,38	,62
	7	Okulumuzda öğrenciler birbirleriyle yardımlaşır.	2,40	,59
	10	Okulumuzda öğrenciler derslerde, kantinde ve okul bahçesinde birbirinin hakkına saygı gösterir.	2,25	,70
	13	Okulumuzda herkes birlik ve beraberlik içindedir.	2,44	,61
	26	Okulumuzda sınıf, koridor, tuvalet ve bahçe gibi yerlerin temizliğine herkes dikkat eder.	2,06	,76
	28	Okulumuzda herkes kurallara uyar.	2,10	,67
	Toplam			2,27
İletişim	11	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını hoşgörü ile karşılar.	2,50	,67
	15	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını yumuşak bir şekilde uyarır.	2,53	,65
	18	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine önem verir.	2,71	,53
	22	Okulumuzda öğrencilerle ilgili konularda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin de görüşlerini alır.	2,56	,64
	27	Okulumuzda yönetici ve öğretmenlere güvenirim.	2,83	,45
	30	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilere karşı nazik konuşur.	2,62	,59
Toplam			2,63	,40
Semboller	5	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler giyimleriyle bize örnek olur.	2,55	,74
	17	Okul formamı seviyorum.	2,53	,75
	19	Okulumuzda başarılı öğrencilerle ilgili anlatılan hikâyeler çalışma isteğimi artırır.	2,60	,63
	24	Okulumuzda koridorlarda (başarı, doğruluk, dürüstlük vb.) değerlerle ilgili yazılar asılıdır.	2,68	,59
	25	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler başarılı öğrencilerle ilgili anılarını anlatır.	2,27	,75
Toplam			2,53	,39
Törenler	1	Okulumuzda öğrencilerin katıldığı geziler (müze, kitap fuarı vb.) düzenlenir.	2,02	,67
	3	Okulumuzda düzenlenen törenlere öğrenciler istekle katılır.	2,54	,70
	8	Okulumuzda başarılarımız ve örnek davranışlarımız sözlü olarak (aferin, tebrik ederim vb.) veya hediye (kitap, gezi, madalya) ile ödüllendirilir.	2,47	,69
	20	Okulumuzda yapılan törenler boşa yapılmaktadır.	2,80	,52
	21	Okulumuzda belirli gün ve haftalar (anneler günü, öğretmenler günü) etkinliklerle kutlanır.	2,58	,66
Toplam			2,48	,34
Genel			2,56	,27

*20. madde ters kodlanmıştır.

Öğrencilerin okul kültürü algı düzeyleri aşağıdaki tabloda puan aralıkları ve katılım düzeylerine göre verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Boyutlar	Puan Aralıkları	Katılım düzeyi	Nitelik
	1.00-1.66	Hayır	Zayıf
	1.67-2.33	Ara Sıra	Orta
	2.34-3.00	Evet	İyi
Aidiyet	2,83	Evet	İyi
Değerler	2,27	Ara Sıra	Orta
İletişim	2,63	Evet	İyi
Semboller	2,53	Evet	İyi
Törenler	2,48	Evet	İyi
OKÖ Genel	2,56	Evet	İyi

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algı düzeyleri “**OKÖ Genel**” için ($\bar{x}=2,56$) ortalama ile evet düzeyindedir. Öğrencilerin “**Aidiyet**”, “**İletişim**”, “**Semboller**” ile “**Törenler**” boyutlarına evet düzeyinde, “**Değerler**” boyutunda ise ara sıra düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrenciler en yüksek puanı “**Aidiyet**” ($\bar{x}=2,83$) alt boyutuna vermişler, bunu “**İletişim**” ($\bar{x}=2,63$), “**Semboller**” ($\bar{x}=2,53$), “**Törenler**” ($\bar{x}=2,48$) ve “**Değerler**” ($\bar{x}=2,27$) boyutları izlemiştir. Öğrenciler “**Aidiyet**”, “**İletişim**”, “**Semboller**” ile “**Törenler**” boyutlarını iyi düzeyde, “**Değerler**” boyutunu ise orta düzeyde değerlendirmektedirler.

E. Yılmaz (2014) “Okul Binaları ve Örgüt Kültürü” adlı doktora tezinde ilköğretim ikinci kademe 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 750 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin okul kültürü algıları ($\bar{x}=3,95$) ortalama ile iyi düzeydedir. Benzer olarak Alp (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin okul kültürü algıları ($\bar{x}=3,54$) ortalama ile iyi düzeydedir. Bu sonuçlar bizim araştırmamızda elde ettiğimiz ($\bar{x}=2,56$) ortalama ile öğrencilerin okul kültürü algılarının iyi düzeyde olması ile uyusmaktadır.

Alemdar ve Köker (2013)’in “Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği” adlı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin okul kültürü algılarının tüm sınıflarda orta düzeyde olduğunu

tespit etmişlerdir. Göldağ (2014)'ın, “Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)” adlı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin okul kültürü algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla uyuşmamaktadır.

“**Aidiyet**” alt boyutunda; “Okulum beni geleceğe iyi bir şekilde hazırlar.” ($\bar{x}=2,90$), “Okulumu seviyorum.” ($\bar{x}=2,89$), “Okulumuzda eğitim görmekten mutluyum.” ($\bar{x}=2,89$), “Okulumuzda öğrenci olmaktan gurur duyuyorum.” ($\bar{x}=2,86$), “Okulumuzda kendimi mutlu hissedirim.” ($\bar{x}=2,82$), “Okulumuzda kendimi güvende hissedirim.” ($\bar{x}=2,79$), “Okulumuzdan ayrılmak beni üzer.” ($\bar{x}=2,79$), ve “Okulum evim gibidir.” ($\bar{x}=2,72$) maddeleri sıralanmaktadır. Öğrenciler “**Aidiyet**” alt boyutundaki bütün maddeleri iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Aidiyet, “bireyin kendisinin topluluk içinde bir yeri olduğunu, kabul edildiğini hissetmesi, bu durumun sonucunda da kendisini önemli ve değerli görmesi” olarak tanımlanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle aidiyet, bireyin kendisi için önemli gördüğü kişiler tarafından tanınmayı, sevilmeyi, değerli bulunup kabul edilmeyi ve güvenilmeyi istemesi sonucunda yaşamında var olan, doğuştan getirilen bir gereksinimdir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2015). Çocuk ve gençlere, günlük zamanlarının büyük ölçüde önemli bir bölümünü geçirdikleri okullarda, kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri eğitim ve öğretim ortamlarının oluşturulması, onların okula bağlılıklarını arttıracak önemli unsurlardandır (M. Sarı, 2013: 147). Araştırmamızda aidiyet alt boyutuna ilişkin öğrenci algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okullarını sevdiğini, okullarında mutlu oldukları, okullarının kendilerini geleceğe iyi bir şekilde hazırladığını düşündüklerini ve kendilerini okullarının önemli bir parçası olarak gördükleri söylenebilir.

Durmuş (2010)'un “Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları” adlı tez çalışmasında lise öğrencilerinin “aidiyet” alt boyutunu ($\bar{x}=3,50$) ortalama ile, Alp (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin “okul değerleri” alt boyutuna ($\bar{x}=3,64$) ortalama ile olumlu ve iyi düzeyde algılamaları araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

Erdem ve İşbaşı'nın (2001) "Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları" isimli çalışmalarında, öğrencilerin aidiyet boyutunu olumlu algılamaktadır. E. Yılmaz (2014: 152) tarafından 750 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet alt boyutuna katılımları ($\bar{x}=4,10$) ortalama, Öz (2014: 59) tarafından 225 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmada, öğrencileri aidiyet boyutuna katılımları ($\bar{x}=3,89$) ortalama, Koç (2014: 56) tarafından meslek lisesi öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin aidiyet boyutuna katılımları ($\bar{x}=3,65$) ortalama ve M. Sarı (2013: 153) tarafından Adana ili Yüreğir İlçesi'nde 274 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet duygularının ($\bar{x}=3,51$) ortalama ile iyi düzeyde olması ile araştırmamızda elde edilen ($\bar{x}=3,61$) ortalama benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızdan farklı olarak, Göldağ (2015)'in, "Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)" adlı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin "okula aidiyet" alt boyutuna katılımlarının ($\bar{x}=3,06$) ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

"Değerler" alt boyutunda; "Okulumuzda herkes birlik ve beraberlik içindedir." ($\bar{x}=2,44$), "Okulumuzda öğrenciler birbirleriyle yardımlaşır." ($\bar{x}=2,40$) ve "Okulumuzda herkes sorumluluklarını yerine getirir." ($\bar{x}=2,38$) maddeleri öğrenciler tarafından daha olumlu ve iyi düzeyde algılanırken, "Okulumuzda herkes birbirine saygılı davranır." ($\bar{x}=2,27$), "Okulumuzda öğrenciler derslerde, kantinde ve okul bahçesinde birbirinin hakkına saygı gösterir." ($\bar{x}=2,25$), "Okulumuzda herkes kurallara uyar." ($\bar{x}=2,10$) ve "Okulumuzda sınıf, koridor, tuvalet ve bahçe gibi yerlerin temizliğine herkes dikkat eder." ($\bar{x}=2,06$) maddeleri öğrenciler tarafından orta düzeyde algılanmaktadır.

Değerler, okul kültürü içinde önemli bir yer tutmaktadır. Okul kültürü ya da okulun benimsediği değerler sistemi, okulda okulun üyeleri arasındaki ilişkilerin niteliğini etkilemektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmaların bulguları okul kültürünün ya da değerler sisteminin öğrenciler tarafından olumlu algılanmasının öğrencilerin okula karşı tutumunu etkilediği ve okuldaki disiplin sorunlarını en aza indirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda okullarda öğrencilere değerlerin kazandırılması için, okullarda değerler eğitimi için gerekli olan imkanlar sağlanmalı ve değerlerin kazandırılması için çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir (Ay, 2016: 19). Değerler

bakımından davranış kalıplarının önemli ve işlevsel olması için, toplumsal değer ölçülerinin olması gerekir. Toplumun büyük çoğunluğu tarafından benimsenen davranışlar daha önemli ve kabul edilir olurken, çoğunluk tarafından benimsenmeyen davranışlar, belli bir önem kazanmazlar (Doğan, 2011: 324). Değerler eğitiminde model olmak, çocuklara değerlerin yaşayarak kazandırılmasında büyük önem arz etmektedir. Okulda değerler eğitiminde değerlerin, çocuklar tarafından içselleştirilerek yaşantı haline getirilmesine özen gösterilmelidir. Ülkemizde iyi ve verimli bir değerler eğitiminin verilebilmesi için okullarımızın örgüt yapısının, işleyişinin ve okul kültürünün yeniden sorgulanması, okulun amaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerekir (Ulusoy ve Arslan, 2016: 8-10). Araştırmamızda, öğrencilerin değerler alt boyutuna ve özellikle saygı, kurallara uyma ve temizlik gibi değerleri içeren anket maddelerine katılımlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuldaki değerleri orta düzeyde olmakla beraber öğrenci puan ortalamalarına bakıldığında iyiye yakın düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Göldağ (2015)'in, "Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)" adlı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin "okul değerleri" alt boyutuna katılımlarının ($\bar{x}=3,18$) ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla uyumaktadır.

Araştırmamızdan farklı olarak, Alp (2017) tarafından yapılan "Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin "okul değerleri" alt boyutunu ($\bar{x}=3,71$) ortalama ile iyi düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

"İletişim" alt boyutunda öğrenciler; "Okulumuzda yönetici ve öğretmenlere güvenirim." ($\bar{x}=2,83$) maddesini en yüksek olarak algılayarak, "Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine önem verir." ($\bar{x}=2,71$), "Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilere karşı nazik konuşur." ($\bar{x}=2,62$), "Okulumuzda öğrencilerle ilgili konularda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin de görüşlerini alır." ($\bar{x}=2,56$), "Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını yumuşak bir şekilde uyarır." ($\bar{x}=2,53$) ve "Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını hoşgörü ile karşılar." ($\bar{x}=2,50$) maddelerini iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenler ve okul yöneticileri, oluşturacakları güvenli ve rahat iletişim ortamıyla öğrencilerin kendilerini ifade etme ve kendilerini değerli görmelerinde önemli bir role sahiptirler. Saygılı, güvenli ve iletişime açık bir eğitim ortamı hem başarının hem de kişilik ve karakter sahibi bir birey yetiştirme için en önemli yoldur (Yaman, 2012: 174). Bir okulda öğretmen, öğrenci, yönetici ve okul çalışanlarının aralarında kuracakları iletişim, okul kültürünün gelişimi açısından oldukça önemlidir. Okulun üyeleri arasındaki iletişim, okulda gerekli olan görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili bilgi akışı sağlarken aynı zamanda okulda ortak bir dilin oluşmasını ve kültürün aktarılmasını sağlar (Elkatmış, 2016: 69). Bu bağlamda araştırma yapılan okullarda öğrencilerin iletişim boyutundaki maddelerin hepsine iyi düzeyde katılım göstermeleri ile öğrencilerin yöneticilere ve öğretmenlere güvendikleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, öğretmen ve yöneticiler tarafından düşüncelerinin önemsendikleri, okulla ve öğrencilerle ilgili konularda öğrencilerin görüşlerinin de alındığı, öğrencilerinin hatalarının hoşgörüsü ile karşılanıp yumuşak bir şekilde uyarıldıkları söylenebilir.

Keiser ve Schulte (2009: 54) tarafından 179 şehir ve banliyö okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencisine yapılan araştırmada, öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkilerine çok iyi düzeyde katılım göstermeleri araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Durmuş (2010)'un araştırmasında “**İletişim**” alt boyutunda öğrencilerin öğretmenlerden çok idare ve okul yönetimi ile yeterli düzeyde iletişim kuramadığı sonucuna ulaşmışken (s.60-61), araştırmamızda 4.sınıf öğrencilerinin yönetici ve öğretmenlerle olan ilişkilerini iyi düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Cemalcılar (2010: 255) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin “**öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği**” boyutuna ($\bar{x}=3,67$) ortalama ile iyi düzeyde katılımı araştırmamızda öğrencilerin ($\bar{x}=2,63$) ortalama ile iyi düzeyde katılım göstermeleri ile uyusmaktadır.

“**Semboller**” alt boyutunda öğrenciler; “Okulumuzda koridorlarda (başarı, doğruluk, dürüstlük vb.) değerlerle ilgili yazılar asılıdır.” ($\bar{x}=2,68$), “Okulumuzda başarılı öğrencilerle ilgili anlatılan hikâyeler çalışma isteğimi artırır.” ($\bar{x}=2,60$), “Okulumuzda yönetici ve öğretmenler giyimleriyle bize örnek olur.” ($\bar{x}=2,55$) ve “Okul formamı seviyorum.” ($\bar{x}=2,53$) maddelerini iyi düzeyde algılayarak, “Okulumuzda

yönetici ve öğretmenler başarılı öğrencilerle ilgili anılarını anlatır.” ($\bar{x}=2,27$) maddesini orta düzeyde algılamaktadırlar.

Misyon ifadesi, kıyafetler, bayrak ve flamalar, rozetler, maskotlar, amblemler, marşlar, ödüller, plaketler, kupalar, onur köşesi, öğrenci çalışmaları sergisi, eski başarıların sergilenmesi, renkler ve dil, bazı sembolik artifaktlara örnek verilebilir (Deal ve Peterson, 2009: 34-36; Yıldırım, 2014: 84). Ayrıca paylaşılan hikâyeler, efsaneler, kahramanlar, törenler, toplantılar; resim, afiş, yazı gibi okul ortamında yer alan nesnelere, konuşmalar, davranışlar, uygulamalar semboller arasında yer almaktadır (Şişman, 1998). Okuldaki semboller, okulda ortak bir tavır geliştiren, düşünce, duygu ve tepkileri kodlayan iletişim araçlarıdır. Sembol haline gelmiş bir nesneyi kullanmak, yönetim süreci ve kontrol konusunda bilgi sağlamak, mesaj iletmek ve ortak değerleri sağlamak bakımından önemli bir araç olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 343). Bu bağlamda öğrencilerin “Okulumuzda başarılı öğrencilerle ilgili anlatılan hikâyeler çalışma isteğimi artırır.” maddesine ($\bar{x}=2,60$) ortalama ile iyi düzeyde katılım göstermeleri ile “Okulumuzda yönetici ve öğretmenler başarılı öğrencilerle ilgili anılarını anlatır.” maddesine ($\bar{x}=2,27$) orta düzeyde katılım göstermeleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin başarılı öğrencilerle ilgili anlatılan hikâyelerden etkilendikleri, ancak öğretmen ve yöneticilerin, sembollerin önemli bir parçası ve okul kültürünün güçlendirilmesinde önemli bir yeri olan hikâyeleri ve kahramanları yeterince kullanmadıkları söylenebilir.

Araştırmamız Durmuş (2010) “Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları” adlı çalışmasında öğrencilerin, “semboller” alt boyutuna ($\bar{x}=3,86$) ortalama ile iyi düzeyde katılım göstermiş olmalarıyla uyumaktadır. Ayrıca Göldağ (2015)’in, “Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)” adlı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin okulun sembolleriyle ilgili olan “Okulumda başarıların (ödül, kupa, madalya, plaket vb.) sergilendiği bir bölüm yer almaktadır.” maddesine ($\bar{x}=3,75$) ortalama ve “Okulumun kendine özgü sembolleri vardır.(Logo, arma, amblem vb.)” maddesine ($\bar{x}=3,68$) ortalama ile katılımlarının iyi düzeyde olması araştırmamızın bulgularıyla uyumaktadır.

“**Törenler**” alt boyutunda ise öğrenciler; “Okulumuzda yapılan törenler boşa yapılmaktadır.” ($\bar{x}=2,80$), “Okulumuzda belirli gün ve haftalar (anneler günü,

öğretmenler günü) etkinliklerle kutlanır” ($\bar{x}=2,58$), “Okulumuzda düzenlenen törenlere öğrenciler istekle katılır.” ($\bar{x}=2,54$), “Okulumuzda başarılarımız ve örnek davranışlarımız sözlü olarak (aferin, tebrik ederim vb.) veya hediye (kitap, gezi, madalya) ile ödüllendirilir.” ($\bar{x}=2,47$) maddelerini iyi düzeyde algılamakta, “Okulumuzda öğrencilerin katıldığı geziler (müze, kitap fuarı vb.) düzenlenir.” ($\bar{x}=2,02$) maddesini orta düzeyde algılamaktadırlar.

Törenler; okulun açılış ve kapanış törenlerini, millî ve dinî bayramları, mahalli kurtuluş günlerini, büyük işler yapmış olan insanların doğum ve ölüm günlerini anma etkinliklerini, belirli gün ve haftaların kutlanmalarını, bayrak törenleri, okul ve sınıf gecelerinde yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (Binbaşıoğlu, 2000: 10). Bu tür etkinliklerle öğrenciler, millî değerlerine ve cumhuriyete sahip çıkmayı, Atatürk ilke ve inkılaplarını, demokratik yaşamın kurallarını, üzerlerine düşen görevleri ve sorumlulukları, tarihî olaylardan ders almayı, milletine faydası olan büyüklerine saygı duymayı, dinin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini vb. öğrenirler. Ayrıca törenler, güçlü bir okul kültürünün meydana gelmesine ve bir toplumu toplum yapan değerlere manevi bağlılığın oluşmasına yardımcı olurlar. Özellikle ilköğretim yaşamında çocuklar, cumhuriyet, demokrasi, istiklal marşı, bayrak gibi soyut kavramlarla karşı karşıya gelmekte ve bu etkinliklerle çocukların yaşantılarında önemli yer tutacak bu kavramların anlamını öğrenmektedirler (Köse, 2013: 344-354).

Araştırmamızda öğrencilerin törenler alt boyutunda yer alan sorulara iyi düzeyde katılım göstermiş olmalarına rağmen “Okulumuzda öğrencilerin katıldığı geziler (müze, kitap fuarı vb.) düzenlenir.” ($\bar{x}=2,02$) maddesini orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Çocuğun gelişiminde, gezileri de içeren ders dışı etkinlikler, ders içi faaliyetler kadar önemlidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin örgün eğitimi içerisinde öğrendiklerini pekiştiren, bu öğrenmelerin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren ve kuramsal öğrenmelerin uygulamaya konulmasını sağlayan etkinliklerdir (Köse, 2013: 336). Bu etkinlikler, çocukların yaşadıkları yer, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve kültürel seviyeleriyle farklılaşmaktadır (Genç, 2016: 22). Bu bağlamda okulların sahip oldukları maddi imkânlardan, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarından, gezi faaliyetlerinin öğretmenler için fazladan iş yükü ve sorumluluk getirmesinden kaynaklı olarak, okulların okul dışı etkinliklere yeterli önemi vermediği veya veremediği söylenebilir.

Araştırmamız Durmuş (2010)'un “Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları” adlı çalışmasında öğrencilerin, “Okulda, açılış, kuruluş, kapanış gibi günlerde törenlere önem verilir” maddesine ($\bar{x}=4,2$) ortalama ile en yüksek katılımı göstermiş olmalarıyla uyuşmaktadır.

Ayrıca Göldağ (2015)'in, çalışmasında öğrencilerin okulun tören ve kutlamalarıyla ilgili olan “Okulumda öğrenciler törenlere aktif olarak katılırlar.” maddesine ($\bar{x}=3,06$) ortalama ve “Okulumda öğrenciler kutlamalara aktif olarak katılırlar” maddesine ($\bar{x}=2,97$) ortalama ile katılımlarının orta düzeyde olması araştırmamızın bulgularıyla uyuşmamaktadır.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin okul kültürü algıları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” ifadeleriyle belirtilmişti.

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	OR	TR	U	p
Aidiyet	Kız	386	413,05	159437,50	68495,500	,00*
	Erkek	397	371,53	147498,50		
Değerler	Kız	386	407,31	157222,50	70710,500	,06
	Erkek	397	377,11	149713,50		
İletişim	Kız	386	417,23	161051,50	66881,500	,00*
	Erkek	397	367,47	145884,50		
Semboller	Kız	386	417,18	161032,00	66901,000	,00*
	Erkek	397	367,52	145904,00		
Törenler	Kız	386	420,25	162216,50	65716,500	,00*
	Erkek	397	364,53	144719,50		
OKÖ Genel	Kız	386	429,10	165633,00	62300,000	,00*
	Erkek	397	355,93	141303,00		

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algılarında cinsiyetlerine göre “OKÖ Genel” (p=.00; p<0.05), “Aidiyet” (p=.00; p<0.05), “İletişim” (p=.00; p<0.05), “Semboller” (p=.00; p<0.05), “Törenler” (p=.00; p<0.05) alt boyutlarında anlamlı

farklılaşma olduğu, “Değerler” ($p=.06$; $p>0.05$) alt boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Değerler boyutunda, okulun değerlerini hem kız öğrencileri hem de erkek öğrencilerin benzer düzeyde algıladıkları söylenebilir. “OKÖ Genel”, “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller” ve “Törenler” alt boyutlarında sıra ortalamalarına bakıldığında farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Kız çocukları bakımından daha çok teşvik edilen itaat, sevgi, arkadaş severlik gibi kişilik özellikleri, özellikle onların ilkokul yıllarında başarılı ve okula daha uyumlu olmalarını sağlamaktadır (Tezcan, 1997: 152). Ayrıca Sesli ve Başaran (2016) tarafından yapılan araştırmada, okulda kız öğrencilerin başarı, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik-uyma ve güvenlik değerlerini daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Kağıtçıbaşı ve Ataca (2017: 97)’ya göre, kuşaklararası duygusal yakınlık ifadesi olarak psikolojik gereksinim ve değerler çok önemli hale gelmiş ve bunlar daha çok kız çocukları tarafından yerine getirilme eğilimindedir. Aidiyet duygusu bakımından bakıldığında ise öğrenciler birbirleriyle, öğretmen ve okul yöneticileri ile olumlu ilişkiler kurdukça, öğrencilerin okula aidiyetleri artmakta, öğrenciler tarafından olumsuz olarak algılanan ve onlar üzerinde stres oluşturan durumlar arttıkça ise öğrencilerin okula aidiyet duygusunda azalma meydana gelmektedir (M. Sarı, 2013). Daha sosyal olma eğiliminde olan kız öğrenciler için okula aidiyet duygusu daha önemli olabilmektedir (Uwah, McMahan ve Furlow, 2008: 302). Bu bağlamda kız öğrencilerin okullarının kültürlerini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları, kız öğrencilerin okula aidiyetlerinin daha yüksek olduğu, öğretmen ve okul yöneticileri ile daha iyi iletişim kurdukları, okulun sembollerini benimsediklerini ve okulun sembollerinden daha fazla etkilendikleri ve okulda yapılan törenleri daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

E.Yılmaz (2014: 161)’in araştırmasında, OKÖ ve tüm alt boyutlarında öğrencilerin cinsiyetleri bakımından farklılaşma bulunmuştur. Kız öğrencilerin okul kültürü algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olması araştırmamızla uyusmaktadır. Higgins- D’Alessandro ve Sadh (1998) tarafından yapılan “Okul Kültürünün Ölçümü ve Boyutları ” adlı çalışmada cinsiyet değişkenine göre “öğrenci- öğretmen ve öğrenci- okul ilişkisi” alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Kız öğrenciler öğretmenlerin rollerini daha olumlu algılayarak, okula

aidiyet düzeyleri de daha yüksektir. Ayrıca Göldağ (2015)'in araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre okula aidiyet alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu bulgusu araştırmamız bulgularıyla uyumaktadır.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010: 221)'in araştırması, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde olduklarını göstermiştir. Gezer (2005: 66), araştırmasında “motive edici kültür” alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını, kız ve erkek öğrencilerin, “**motive edici kültür**” ile ilgili benzer bakış açılarına sahip olduklarını tespiti etmiş, araştırmamıza benzer olarak “**öğretmenlerin olumlu nitelikleri**” ve “**yönetici yeterlikleri**” alt boyutunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Her iki alt boyutta da kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir.

Özgök (2013: 36)'ün araştırmasında, araştırmamızdan farklı olarak kız ve erkek öğrenciler arasında “**okula aidiyet**” boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilememişken, araştırmamıza benzer olarak “**arkadaş bağlılığı**” boyutunda farklılaşma kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Aktepe ve Yalçınkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuldaki değerleri algılamaları cinsiyet bakımından farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Yani kız öğrenciler okulun değerlerini erkek öğrencilere göre daha olumlu bulmaktadırlar. Köse (2003: 83)'nin araştırmasında ilköğretim 4., 6. ve 8.sınıf öğrencilerinin, öğrenci-öğretmen işbirliği konusunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki bulunamazken, okulunu sevip sevmeme ve kendilerini okulun bir parçası olarak görüp görmedikleri konusunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Erkek öğrenciler kız öğrencilerin nazaran daha yüksek düzeyde okullarını sevmekte ve kendini okulun bir parçası olarak görmektedirler. Alp (2017) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul kültürü algılarında ve bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Karaman (2011: 82)'in ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada “öğretmen-öğrenci ilişkisi”, “idare” ve “öğrenciler arası ilişki” alt boyutlarında, Cemalcılar (2010: 255) ve Koç (2014: 56) tarafından meslek lisesi öğrencileriyle yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okula aidiyet algılarında ve M. Sarı (2013: 153) tarafından yapılan araştırmalarda okula aidiyet duygusu ve reddedilmişlik

duygusu alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Göldağ (2015: 228-229)'ın araştırmasında cinsiyet değişkenine göre okul kültürü ölçeği toplamında ve okulun değerleri alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin okul kültürü algıları, öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” ifadeleriyle belirtilmiştir.

Öğrencilerin okul kültürü algılarının ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için dağılım parametrik olmayan testlere uygun olduğundan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Ailenin Gelir Durumu	n	OR	TR	U	p
Aidiyet	Alt gelir	536	400,99	214928,50	61379,5	,06
	Orta gelir	247	372,50	92007,50		
Değerler	Alt gelir	536	416,68	223338,50	52969,5	,00*
	Orta gelir	247	338,45	83597,50		
İletişim	Alt gelir	536	401,37	215135,50	61172,5	,08
	Orta gelir	247	371,66	91800,50		
Semboller	Alt gelir	536	390,76	209446,00	65530,0	,81
	Orta gelir	247	394,70	97490,00		
Törenler	Alt gelir	536	380,15	203759,50	59843,5	,02*
	Orta gelir	247	417,72	103176,50		
OKÖ Genel	Alt gelir	536	403,46	216256,50	60051,5	,03*
	Orta gelir	247	367,12	90679,50		

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algılarında öğrencilerin ailelerini gelir düzeyine göre, “**OKÖ Genel**” (p=.03; p<0.05), “**Değerler**” (p=.00; p<0.05), “**Törenler**” (p=.02; p<0.05) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu, “**Aidiyet**” (p=.06; p>0.05), “**İletişim**” (p=.08; p>0.05), “**Semboller**” (p=.81; p>0.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. “**OKÖ Genel**” ve

“**Değerler**” alt boyutlarında sıra ortalamalarına bakıldığında farklılaşma ailelerin geliri daha düşük olan öğrencilerin lehine iken, “**Törenler**” alt boyutlarında farklılaşmanın ailelerin gelir durumu daha yüksek olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Kırsaldan kentsel yaşam tarzına doğru geçildikçe, kentli düşük gelir gruplarını da kapsayan çeşitli değişimler meydana gelmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017: 95-96). Çocukların okula giriş yaşları düşmekte ve bitirme yaşları ise uzamaktadır. Bunun sonucu olarak okul, çocuğun yaşamında çok uzun süreleri kapsamakta (Aslan, 2002: 30) ve çocukların aileye bağlılık yaşları artmaktadır. Bu koşullar çocukların ekonomik/faydacı değerlerindeki düşüşe paralel olarak maddi katkılarını daha az önemli hale getirmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017: 96). Düşük gelirli ailelerin eğitime önem vererek çocuğunu okutma isteği artmaktadır. Düşük gelirli ailelerin değerleri de çocuğun başarısını ve okuldaki tutumlarını etkilemektedir. Yapılan araştırmalar düşük gelirli ailelerin çocuklarını okutmak isteklerinin çok olduğunu, ancak üniversite gönderme isteğinin ise az olduğunu göstermiştir (Tezcan, 1997: 140). Düşük gelirli alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için okul, çocuğun hayatını kurtarmasını tek yolu olarak görülmektedir (Tatar ve Tatar, 2014: 203). Bu bağlamda eğitim, sosyo-ekonomik düzey olarak daha aşağıda bulunan bireylerin toplumsal hareketlilik yoluyla yukarı çıkmasını sağlayarak, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan diğer insanlara örnek olarak onları da aynı duruma gelmek için özendirerek, başarı isteklerini artırır ve böylece toplumsal değişmeye doğru bir yönelim ve hareket başlatır (Tezcan, 1997: 141).

Araştırmamızda OKÖ genelinde, alt gelir grubuna mensup öğrencilerin lehine çıkan farklılaşma için, özellikle zorunlu eğitim çağının 12 yıla çıkmasıyla dar gelirli ailelerin çocuklarından maddi katkı beklentilerinin düştüğü, alt gelir grupları için eğitiminin öneminin artması ve çocukları için okulun en önemli kurtuluş yolu olarak görülmesi ile ailesinin gelir durumu düşük olan çocukların okula karşı daha olumlu tutum geliştirdiği, bu bağlamda okul kültürü algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Okul kültürü ve bu kültürün içinde var olan değerler sistemi okulda kurulan ilişkilerin niteliğini etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenciler tarafından okul kültürünün ya da değerler sisteminin olumlu algılanmasının öğrencilerin okula karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini ve okulda meydana gelen disiplin sorunlarını en

aza indirdiğini göstermektedir (Ay, 2016: 19). Çocuğun ailede aldığı değerler ile okuldaki değerlerin uyumunun da çocuğun okuldan memnuniyetini arttıracığı söylenebilir. Değerler alt boyutu ile ilgili maddelere bakıldığında, öğrencilerin birbirine saygı göstermesi, birbirleriyle yardımlaşması, birlik ve beraberlik içinde olmaları, temizlik kurallarına uyması gibi değerlerin ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda ailesinin geliri daha düşük olan çocukların ailede aldıkları değerlerin okul değerleri ile daha uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durum ise Doğan (2011: 333)'ın belirttiği gibi cemaat tipi yapılanmalarda geleneksel değerlerin, modern bilgi toplumunda ise bireyin ve rekabetin en büyük değer haline gelmesi ile açıklanabilir.

Törenler alt boyutunda ise orta gelire mensup çocukların lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Genç (2016: 22), boş zamanları değerlendirme faaliyetleri çocukların yaşadığı çevre, ailelerin ekonomik ve kültürel seviyesine göre farklılaştığını belirtmektedir. Tiyatro, sinema, konser, spor karşılaşmaları, geziler gibi kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma noktasında ailesinin gelir durumu yüksek çocuklar daha şanslı olabilmektedir. Ayrıca okulun kısıtlı bütçesiyle yıl boyunca etkin ve bir zengin şekilde düzenlenmesi gereken törenler, parasal gereksinimler sağlanamadığından, sıradan, cılız, sönük ve baştan savma yapılmakta, veli için de ek bir yük getirmektedir (Şişman ve Küçük, 2011: 45). Bu bağlamda aile geliri daha yüksek öğrencilerin olduğu okullarda törenlerin daha etkin kutlandığı, özellikle öğrencilerin okulun düzenlediği gezilere katılabildikleri, aileleri daha yüksek gelire sahip öğrenciler için okullarının sağladığı ve velilerinin sunduğu maddi katkılar sayesinde törenlerin daha etkin ve zengin bir şekilde düzenlendiği ve bunların sonucu olarak, törenler alt boyutundaki farklılaşmanın ailelerinin gelir düzeyi daha yüksek olan çocukların lehine gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırmamıza benzer olarak, Köse (2003: 111-112), araştırmasında öğrenciler kendilerini okullarının bir üyesi olarak görmeleri yani öğrencilerin okula aidiyet duyguları öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Göldağ (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul kültürü ölçeği genelinde ve okulun değerleri alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre öğrenci algılarında anlamlı bir farklılaşma olmaması çalışmamızla uyuşmamaktadır. Ayrıca Göldağ (2015) araştırmasında “okulu algılama”, “okul-çevre ilişkisi”, “okulun kültürel

normları”, “okula aidiyet” boyutunda öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edememesi araştırmamızla uyusmaktadır.

Araştırmamızdan farklı olarak, Gezer (2005)’in araştırmasında, öğrencilerin okulda “motive edici kültüre” ilişkin görüşlerinin ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Farklılaşma en üst gelir grubuna mensup öğrenciler ile en alt gelir grubuna mensup öğrenciler arasındadır. Gelir durumu en üst düzeyde olan öğrenciler motive edici kültürle ilgili olarak en yüksek görüşü bildirmişlerdir (s.70). Öğrencilerin “öğretmenlerin olumlu nitelikleri” alt boyutunda ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılaşma en üst gelir grubuna mensup olan öğrencilerle en alt gelir grubuna mensup olan öğrenciler arasındadır. En üst gelir grubuna mensup öğrenciler, en alt gelir grubuna mensup öğrencilere göre daha yüksek ortalama ile görüş belirtmişlerdir (s.85). Öğrenciler “yönetici yeterlikleri” hakkındaki görüşleri arasında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu fark orta gelir grubuna mensup olan öğrenciler ile en alt gelir grubuna mensup olan öğrenciler arasındadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında orta gelir grubuna mensup olan öğrencilerin yönetici yeterliklerini en alt gelir grubuna mensup olan öğrencilere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır (s.103).

Bellici (2015: 53) tarafından yapılan araştırmada, araştırmamızdan farklı olarak ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğrenciler ile ailesinin ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin okula aidiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri daha yüksektir.

Özgök (2013: 42)’ün araştırmasında, ailelerinin gelir durumuna göre “okula aidiyet” ve “arkadaş bağı” boyutlarında öğrencilerin katılım düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve farklılaşmanın ailelerinin gelir düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine olduğuna ilişkin bulgular araştırmamızla uyusmamaktadır.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğrencilerin okul kültürü algıları, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” ifadeleriyle belirtilmişti.

Öğrencilerin okul kültürü algılarının ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için dağılım parametrik olmayan testlere uygun olduğundan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Annenin Eğitim Durumu	n	OR	Sd	p	Anlamlı Fark
Aidiyet	OYD	42	350,80	5	,00*	İ-OYD
	İlkokul	207	420,94			İ-O
	Ortaokul	176	377,40			İ-Ü
	Lise	187	413,49			İ-LÜ
	Üniversite	145	374,54			O-LÜ
	Lisansüstü	26	269,75			L-LÜ
Değerler	OYD	42	452,10	5	,00*	OYD-L
	İlkokul	207	459,90			OYD-Ü
	Ortaokul	176	400,52			OYD-LÜ
	Lise	187	374,24			İ-O
	Üniversite	145	315,89			İ-L
	Lisansüstü	26	248,88			İ-Ü
					O-Ü	
					O-LÜ	
					L-Ü	
					L-LÜ	
İletişim	OYD	42	381,37	5	,61	
	İlkokul	207	401,43			
	Ortaokul	176	394,20			
	Lise	187	395,41			
	Üniversite	145	387,98			
	Lisansüstü	26	317,15			
Semboller	OYD	42	362,26	5	,41	
	İlkokul	207	381,74			
	Ortaokul	176	399,61			
	Lise	187	414,03			
	Üniversite	145	388,06			
	Lisansüstü	26	333,71			
Törenler	OYD	42	362,50	5	,23	
	İlkokul	207	370,26			
	Ortaokul	176	409,58			
	Lise	187	389,56			
	Üniversite	145	419,99			
	Lisansüstü	26	355,21			

OKÖ Genel	OYD	42	394,86	5	,00*	OYD-LÜ
	İlkokul	207	422,55			İ-Ü
	Ortaokul	176	397,00			İ-LÜ
	Lise	187	396,39			O-LÜ
	Üniversite	145	359,38			L-LÜ
	Lisansüstü	26	260,63			Ü-LÜ

OYD: Okuryazar değil; İ: İlkokul; O: Ortaokul; L: Lise; Ü: Üniversite; LÜ: Lisansüstü

*p < .05

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algılarında öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre, “**OKÖ Genel**” (p=.00; p<0.05), “**Aidiyet**” (p=.00; p<0.05), “**Değerler**” (p=.00; p<0.05) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu, “**Törenler**” (p=.23; p>0.05), “**İletişim**” (p=.61; p>0.05) ve “**Semboller**” (p=.41; p>0.05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Aidiyet, Değerler, OKÖ Genel” boyutlarında Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın;

Aidiyet boyutunda annesi,

- İlkokul mezunları ile okuryazar olmayanlar arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile ortaokul mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- Ortaokul mezunları ile lisansüstü mezunlar arasında, annesi ortaokul mezunu olanların lehine,
- Lise mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi lise mezunu olanların lehine,
- Üniversite mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Değerler boyutunda annesi,

- Okuryazar olmayanlar ile lise mezunları arasında, annesi okuryazar olmayanların lehine,
- Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunları arasında, annesi okuryazar olmayanların lehine,
- Okuryazar olmayanlar ile lisansüstü mezunları arasında, annesi okuryazar olmayanların lehine,
- İlkokul mezunları ile ortaokul mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile lise mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- Ortaokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, annesi ortaokul mezunu olanların lehine,
- Ortaokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi ortaokul mezunu olanların lehine,
- Lise mezunları ile üniversite mezunları arasında, annesi lise mezunu olanların lehine,
- Lise mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi lise mezunu olanların lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

OKÖ Genelinde annesi,

- Okuryazar olmayanlar ile lisansüstü mezunları arasında, annesi okuryazar olmayanların lehine,
- İlkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi ilkokul mezunu olanların lehine,

- Ortaokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi ortaokul mezunu olanların lehine,
- Lise mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi lise mezunu olanların lehine,
- Üniversite mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, annesi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Topluma ait değer yargıları, dünya görüşü, örf ve adetler aile aracılığıyla çocuğu aktarılır. Böylece aile, çocuğun sosyalleşmesinde ve değerlerin oluşturulmasında ilk ve önemli işlevi yerine getiren sosyal bir kurum halindedir (Kaya ve Tuna, 2010: 141). Aile içinde ise anne, çocuk üzerinde en önemli etkiye sahiptir. Ailedeki eğitim düzeyinin yükselmesiyle, annenin ekonomik yaşama katılarak daha çok sorumluluk alması ile birlikte geleneksel aile ilişkileri yerini modern aile ilişkilerine bırakmaya başlamıştır (Yapıcı, 2010: 1565). Çalışan anne sayısının artması, çocukların bakıcıları tarafından büyütülmesi, anne-babanın çocukları ile yeterince zaman geçirememesi, teknolojik gelişmeler sonucunda televizyon ve internetin yaygın sosyalleşme araçları haline gelmesiyle, ailenin sosyalleşme sürecindeki etkisi (Esgin, 2014: 87) ve ailenin çocuklara değer kazandırmadaki işlevi oldukça azalmaktadır. Bu da birçok ailenin değerlerini çocuğa aktaramaması neden olmaktadır (Yazar, 2016: 105).

Modern aile ile birlikte azalan çocuk sayısı çocuğa yüklenen değeri daha da artırmış, çocuk değerli ve itina ile korunması gereken üstün varlıklara dönüşmeye başlamıştır (Yapıcı, 2010: 1565). Çocuğa karşı aşırı hoşgörölü ve şımartıcı tutum, çocuğun yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışları geliştirmesini engelleyerek bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olmaktadır (Aktepe, 2016: 85). Sesli ve Başaran (2016) tarafından yapılan araştırmada annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin algı puanları ortalamaları arasında annesi üniversite mezun olan çocukların lehine hazcılık ve başkalarından çok kendi isteklerini yapabilmek olarak tanımlanan özyönelim değerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, annesi üniversite mezunu olan çocukların daha çok kendi isteklerinin yapılmasını istemekte olduğu, diğer arkadaşlarının isteklerini ise göz ardı etmekte olduklarını göstermektedir. Çalışan anne çocuğuna göstermesi gereken ilgiyi tam anlamıyla gösterememektedir. Anne tarafından çocuğun duygusal gelişiminde

boşluk bırakan bu eksikliğin giderilmesi için gösterilen çaba ise, çoğu kez anneyi ödün verme, çocuğun üstüne fazla düşme davranışlarına yol açmaktadır (Aslan, 2002: 30).

Annenin eğitimi düzeyi düştükçe, öğrencilerin okul kültürü algılarının daha yükseldiği, okulun değerlerini daha olumlu algıladıkları ve okullarına aidiyet duygularının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çalışma hayatına girmesi ile çocuklarına karşı olan ilgilerinin azaldığı, değişen modern aile yapısı ile birlikte çekirdek ailenin çoğalmasıyla, çocuğa aktarılan değerlerinin farklılaştığı, özellikle çocukların daha dokunulmaz hale getirilerek daha bencil hale gelmeleri ile okulun bu çocuklar gözündeki değer azaldığı söylenebilir. Bu durum ise hem okuldaki değer algılarını farklılaştırılmış hem de okula aidiyet duygularını azaltmış olabilir. Annesinin eğitim durumu daha düşük olan çocuklar bakımından ise, eğitim durumu daha düşük olan annelerin, çocukları için okulu tek kurtuluş yolu olarak görmelerinin ve çocuklarına aktardıkları geleneksel değerlerin, çocukların okula karşı algılarının daha olumlu olması üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Göldağ (2015) tarafından yapılan araştırmada, okula aidiyet alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşma annesinin eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrenciler arasındadır ve annesi okuryazar olmayan öğrencilerin lehinedir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla uyurken, okul kültürü ölçeği genelinde ve değerler alt boyutunda öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre bir farklılaşma bulunmaması araştırmamız bulgularıyla uyuşmamaktadır.

Alp (2017) yaptığı çalışmada okula aidiyet duygusu boyutunda öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Alp (2017)'in çalışmasında farklılaşmanın annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Yani anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin, anneleri lise veya üniversite mezunu olan öğrencilere göre okula daha az aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla uyuşmamaktadır. Alp (2017) araştırmasında “okul değerleri” alt boyutunda annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin algılarında

anlamli bir farklılaşma olmaması araştırmamızla uyuşmazken, “okula karşı tutum” alt boyutunda anneleri ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin, anneleri lise, üniversite veya lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre okula karşı anlamli bir şekilde daha olumlu bir tutum sergilemeleri araştırmamız bulgularıyla uyuştuğu görülmüştür.

Araştırmamızdan farklı olarak Özgök (2013: 42)’ün araştırmasında, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre “okula aidiyet” ve “arkadaş bağlığı” boyutlarında öğrencilerin katılım düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın anlamli olduğu ve farklılaşmanın eğitim düzeyi daha yüksek anneleri olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bellici (2015: 54) tarafından yapılan araştırmada, araştırmamızdan farklı olarak öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre okula aidiyetlerinde anlamli bir farklılaşma görülmektedir. Anneleri üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin, anneleri ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gezer (2005)’in araştırmasında “motive edici kültür” alt boyutunda anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler ile anneleri diğer gruplarda olan öğrenciler arasında anlamli bir farklılaşma tespit etmiştir. Anneleri üniversite mezun olan öğrenciler daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir (s.69). Öğrencilerin “olumlu öğretmen nitelikleri” alt boyutu hakkındaki görüşleri arasında annenin öğrenim durumuna göre anlamli bir farklılık olduğu görülmektedir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okullarındaki öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler konusunda annesi okur-yazar olmayan ve annesi ilkokul ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir (s.82). Bu bulgular araştırmamız bulgularıyla uyuşmamaktadır.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğrencilerin okul kültürü algıları, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” ifadeleriyle belirtilmişti.

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	n	OR	Sd	p	Anlamlı Fark
Aidiyet	OYD	16	305,44	5	,23	
	İlkokul	151	399,12			
	Ortaokul	159	404,24			
	Lise	201	391,13			
	Üniversite	219	394,97			
	Lisansüstü	37	334,95			
Değerler	OYD	16	467,78	5	,00*	OYD-L
	İlkokul	151	441,01			OYD-Ü
	Ortaokul	159	434,71			OYD-L.ÜSTÜ
	Lise	201	389,96			İ-L
	Üniversite	219	344,12			İ-Ü
	Lisansüstü	37	270,12			İ-L.ÜSTÜ
						O-Ü
						O-L.ÜSTÜ
						L-Ü
						L-L.ÜSTÜ
						Ü-L.ÜSTÜ
İletişim	OYD	16	337,13	5	,11	
	İlkokul	151	377,95			
	Ortaokul	159	418,88			
	Lise	201	397,31			
	Üniversite	219	394,76			
	Lisansüstü	37	312,34			
Semboller	OYD	16	341,53	5	,82	
	İlkokul	151	379,78			
	Ortaokul	159	405,76			
	Lise	201	398,45			
	Üniversite	219	390,23			
	Lisansüstü	37	380,03			
Törenler	OYD	16	372,88	5	,05	
	İlkokul	151	347,23			
	Ortaokul	159	397,28			
	Lise	201	386,65			
	Üniversite	219	419,13			
	Lisansüstü	37	428,80			
OKÖ Genel	OYD	16	378,66	5	,12	
	İlkokul	151	394,66			
	Ortaokul	159	424,29			
	Lise	201	396,57			
	Üniversite	219	376,13			
	Lisansüstü	37	317,30			

OYD: Okuryazar değil; İ: İlkokul; O: Ortaokul; L: Lise; Ü: Üniversite; LÜ: Lisansüstü

* p < .05

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algılarında öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre “Değerler” ($p=.00$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu, “Aidiyet” ($p=.23$; $p>0.05$), “İletişim” ($p=.11$; $p>0.05$), “Semboller” ($p=.82$; $p>0.05$), “Törenler” ($p=.05$; $p>0.05$) alt boyutlarında ve “OKÖ Genel” ($p=.12$; $p>0.05$)’inde ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Değerler” boyutunda Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın;

Değerler boyutunda babası,

- Okuryazar olmayanlar ile lise mezunları arasında, babası okuryazar olmayanların lehine,
- Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunları arasında, babası okuryazar olmayanların lehine,
- Okuryazar olmayanlar ile lisansüstü mezunları arasında, babası okuryazar olmayanların lehine,
- İlkokul mezunları ile lise mezunları arasında, babası ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, babası ilkokul mezunu olanların lehine,
- İlkokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, babası ilkokul mezunu olanların lehine,
- Ortaokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, babası ortaokul mezunu olanların lehine,
- Ortaokul mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, babası ortaokul mezunu olanların lehine,
- Lise mezunları ile üniversite mezunları arasında, babası lise mezunu olanların lehine,
- Lise mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, babası lise mezunu olanların lehine,
- Üniversite mezunları ile lisansüstü mezunları arasında, babası üniversite mezunu olanların lehine, anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Sesli ve Başaran (2016) tarafından yapılan araştırmada, ailelerinin yüksek eğitim düzeyi ile ilişkili olabilecek yüksek yaşam standartlarının öğrencilerde hazırlık değerini yükselttiği, ayrıca anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe başkalarından çok kendi isteklerini yapabilmek olarak tanımlanan özyönelim değerinin arttığı görülmekte iken babasının eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin iyilikseverlik değerini daha yüksek düzeyde algıladığı görülmüştür. İyilikseverlik, geleneksellik-uyma değerleri daha muhafazacı yaklaşım içinde yer almakta, daha çok itaat etme, sadık olma, toplumsal düzenin sürmesini isteme davranışları ile ilişkilidir.

Araştırmamızda öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre babalarının eğitim durumu düşük olan öğrencilerin değerlerle ilgili algılarının daha yüksek olması sonucu için, babalarının eğitim seviyesi düştükçe bu ailelerde daha ataerkil, baba merkezli, babanın daha koruyucu olduğu bir aile yapısı olduğu ve bu yapının daha geleneksel değerlere sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun ise çocuğun ailede aldığı değerler ile okuldaki değerlerin daha uyumlu olmasını sağladığı, bunun sonucu olarak çocuğun okuldaki değerler ile ilgili algılarının daha da olumlu olduğu söylenebilir.

Alp (2017)'in yaptığı çalışmada değerler alt boyutunda anlamlı farklılığın babaları ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babaları ortaokul veya lisansüstü mezunu olan öğrencilere arasında olduğu, babasının eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin okul değerlerine karşı anlamlı bir şekilde daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgular araştırmamız bulgularını desteklemektedir. Alp (2017)'in yaptığı çalışmada aidiyet duygusu değişkenine göre öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, babaları lise veya üniversite mezunu olan öğrencilere göre okula anlamlı bir şekilde daha çok aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilere göre okula anlamlı bir şekilde daha az aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür.

Göldağ (2015) yaptığı çalışmada okul kültürü ölçeği genelinde, “okulu algılama”, “okul-çevre ilişkisi”, “okulun kültürel normları” alt boyutlarında öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmamız bulgularıyla benzerlik göstermekteyken, “okul değerleri” alt boyutunda öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın tespit

edilmemesi araştırmamız bulgularıyla uyuşmamaktadır. Ayrıca Glđađ (2015) araştırmasında, okula aidiyet boyutunda babasının eğitim durumu okur-yazar olan ve ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası niversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşma babası okuryazar olan ve ilkokul mezunun olan öğrenciler lehinedir.

Araştırmamızdan farklı olarak, zgk (2013: 42)'n araştırmasında, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre "okula aidiyet" ve "arkadaş bağlığı" boyutlarında, öğrencilerin katılım düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve farklılaşmanın babalarının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Bellici (2015: 54) tarafından yapılan araştırmada, araştırmamızdan farklı olarak öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre, okula aidiyetlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Babaları niversite mezunu olan öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin babaları lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gezer (2005), "motive edici kültür" alt boyutunda babalarının öğrenim durumuna göre babaları niversite mezunu olan öğrencilerin, babaları okuryazar olmayan öğrenciler ile babaları ilkokul ortaokul mezunu olan öğrencilere arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Babası niversite mezunu olan öğrenciler "motive edici kültür" alt boyutuna daha olumlu görüş bildirmişlerdir (s.68). Öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre "ğretmenlerin olumlu nitelikleri" hakkındaki görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılaşma babası niversite mezunu olan öğrenciler ile babası okuryazar olmayan öğrenciler ve babası ilkokul ortaokul mezunu olan öğrenciler arasındadır ve babası niversite mezunu olan öğrenciler lehinedir (s.82). Gezer (2005)'in araştırmasında, araştırmamıza benzer olarak "yönetici yeterlikleri" alt boyutuna ilişkin ğrenci görüşleri arasında baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (s.101).

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğrencilerin okul kültürü algıları, öğrencilerin sosyal tabaka durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” ifadeleriyle belirtilmişti.

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının sosyal tabaka değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmektedir

Tablo 21
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Sosyal Tabaka Durumu Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sosyal Tabaka	n	OR	TR	U	p
Aidiyet	Alt	587	401,03	235405,50	52224,500	,02*
	Orta	196	364,95	71530,50		
Değerler	Alt	587	402,46	236245,50	51384,500	,02*
	Orta	196	360,67	70690,50		
İletişim	Alt	587	395,01	231872,00	55758,000	,50
	Orta	196	382,98	75064,00		
Semboller	Alt	587	391,49	229807,50	57229,500	,91
	Orta	196	393,51	77128,50		
Törenler	Alt	587	374,40	219771,00	47193,000	,00*
	Orta	196	444,72	87165,00		
Genel	Alt	587	394,63	231647,00	55983,000	,57
	Orta	196	384,13	75289,00		

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algılarında sosyal tabaka değişkenine göre, “**Aidiyet**” (p=.02; p<0.05), “**Değerler**” (p=.02; p<0.05), “**Törenler**” (p=.00; p<0.05) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu, “**İletişim**” (p=.50; p>0.05), “**Semboller**” (p=.91; p>0.05) alt boyutlarında ve “**OKÖ Genel**” (p=.57; p>0.05)’inde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

“**Aidiyet**” ve “**Değerler**” alt boyutlarında sıra ortalamalarına bakıldığında farklılaşma alt sosyal tabakada olan öğrencilerin lehine iken, “**Törenler**” alt boyutunda ise farklılaşmanın orta sosyal tabakada olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda sosyal tabakalar bakımından ortaya çıkan bu farklılaşma cemaat- cemiyet toplum yapısı ve cemaat yapısında geleneksel aile tipi, cemiyet

yapısında ise modern çekirdek aile tipi ile açıklanabilir. Cemaat toplum yapısı birbirine duygusal bağlarla bağlı, toplumsal ilişkilerin yüz yüze olduğu, düşüncede, duyguda ortaklık gösteren, aynı kültüre bağlı, aralarında akrabalık ve manevi dayanışma olan birincil ilişkilerin olduğu genel topluluğu ifade etmektedir (Gezgin, 1988: 185). Cemaat tipi toplumlarda, aidiyet hissi birey için yaşamın tartışmasız bir gerçeği olması bakımından önemlidir. Bu aidiyet hissiyle birlikte birey, toplumun temel algısal ve normatif özelliklerini kabul eder (Swift, 1973: 30). Geleneksel ailede gelirler tek elde toplanır, ekonomik işbirliği ve iş bölümü vardır. Aile, üyelerinin her türlü eğitiminden sorumludur, aile dinlenme ve eğlence ortamıdır, çocuk yapma ve yetiştirme, eşler arasında sevgiyi koruma geleneksel ailenin en önemli işlevidir (Gökçen, 2014: 106). Modernleşmekte olan toplumlarda geçiş süreci sürmekte, kentte veya kırsalda çekirdek aile görünümünde yaşamasına rağmen, sosyal ilişkiler bağlamında geniş aile özelliğini yitirmemiş ‘bağlantılı çekirdek aile yapısı’ kentlerde aile apartmanları inşa ederek, akraba veya hemşerilerinin bulunduğu yerlerde ikamet ederek, geniş aile yapısını köyden kente göçün getirdiği zorlukları aşmak için devam ettirmektedir (Ö.Sarı, 2014: 33-34). Kalabalık geleneksel ailelerde yaşayan ve yakın akrabaları ile büyüyen çocuklar, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri daha kolay benimsemekte, modern çekirdek ailede yetişen çocuklar ise yalnızlaşmakta, bencilleşmekte ve hırçınlaşmaktadır (Yaman, 2012:42). Yaman (2012: 42), ailenin çekirdek aile yerine olabildiğince geniş yapılandırılmasında değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi ve kültürel aktarımın sağlanabilmesi için, ailenin geniş tutulmasının çocuklar bakımından büyük önem arz ettiğini belirtmektedir. Değerler bakımından davranış kalıplarının önemli ve işlevsel olması için, genellikle toplumsal baskı ve toplumsal değer ölçülerinin olması gerekir ve çoğunluk tarafından benimsenmeyen, uymayanların yaptırımla karşılaşmadığı davranışlar, belli bir önem kazanmazlar (Doğan, 2011: 324). Ülkemizde kent merkezinden, kenar semtlerde doğru, kırsala ve köylere doğru gidildikçe okulların sahip olduğu değerler açısından farklılaşmalar görülmektedir. Kırsaldan kentin merkezine doğru insanların sosyo-ekonomik kültürel düzeylerindeki yükselme eğilimine bağlı olarak okullardaki değerlerin değiştiği gözlenmektedir. Kırsal kesimde geleneksel, geçmişe bağlı, dini inançlara önem veren, aile ve akraba ilişkilerine vurgu yapan değerler baskın iken, kent merkezine yakın sosyo-ekonomik kültürel düzeyi yüksek yerlerde bireyseliğin, rasyonelliğin daha baskın olduğu değerler ön plandadır. Kadın ve erkek rolleri de değişme gösterir. Kırsaldan kentin merkezinde doğru erkek egemen yapıdan kadınların ailede ve toplumda öne çıktığı yapılara doğru bir değişim

görülmektedir (Yıldırım, 2014: 81). Alt sosyal tabakadaki çocuklar daha geniş geleneksel ailelerde yaşamakta, belli davranışları teşvik edilmekte ve ödüllendirilmekte, yapılması istenmeyen davranışları çeşitli yaptırımlarla karşılanmaktadır. Alt sosyal tabakadaki çocuklar aynı yerleşim yerinde ikamet ettiği, ailelerinin sürekli yardımlaşma ve iletişim içinde olduğu, aynı sokakta oynadığı, misafirlige gittiği akraba ve komşuları ile aynı okula gitmektedir. Alt tabakadaki çocuklar, paylaştıkları değerler bakımından daha homojen bir yapıdadırlar. Bu bağlamda, alt sosyal tabakada itaat ve gelenek-uymanın önemli değerler olarak görülmesi, alt sosyal tabakadaki çocuklar gittikleri okulda tanıdıkları arkadaşlarıyla, akrabalarıyla daha iyi iletişime sahip olmaları ve aynı değerleri paylaştıkları için birbirine karşı olan davranışlarının daha olumlu olması nedeniyle okuldaki değerleri daha olumlu algıladığı söylenebilir.

Ait olma ihtiyacı öğrenci için çok önemli psiko-sosyal bir ihtiyaçtır. Bir öğrenci benim sınıftaki ve arkadaşlarım arasındaki yerim ve statüm nedir sorusunu kendine sorar. Öğrenci aslında kendisini okul topluluğunun bir üyesi olarak görür (Çelik, 2012b: 134). Aidiyet boyutuna bakıldığında ise Esgin (2014: 78), aidiyetin bir ait olma haline karşılık, okula aidiyetin çocuğun kendisini yaşadığı okula ait hissedebilmesi için okulun değerlerini özümsemiş ve içselleştirme olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda alt sosyal tabakadan gelen çocuklar yukarıda saydığımız nedenlerden dolayı okulun değerlerini daha çok olumlu algılamakta, bununda sonucu olarak alt sosyal tabakadaki çocukların okula aidiyet düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Törenler alt boyutunda ise orta sosyal tabakaya mensup öğrenciler lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Genç (2016: 21), çocukların ve gençlerin boş zaman ve ders dışı faaliyetlerinde farklılaşmasında ailelerin sosyo-ekonomik niteliklerinin önemli bir rolü olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca törensel etkinliklerin, uygun zaman ve mekânlarda yapılması önemlidir. Okuldaki törensel etkinlikler için gerekli parasal kaynak, hem okul hem de veliler için ek bir yük getirmekte, etkin ve zengin bir içerikle düzenlenmesi gereken törensel etkinlikler parasal sorunlardan dolayı, sıradan, cılız, sönük ve baştan savma biçimde gerçekleştirilmektedir (Şişman ve Küçük, 2012: 41-45). Bu bağlamda okulların törensel etkinliklerin için gerekli olan ses sistemi, kostüm, sahne dizaynı için gerekli materyaller, geziler için gerekli parasal kaynak gibi maddi katkıları sağlayabilmelerinden dolayı orta sosyal tabakaya mensup çocukların törenler ile ilgili algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin törenler ile

ilgili algılarının farklılaşması, ailelerin ve ya okulun ekonomik kaynaklarından, ailelerin bu faaliyetlere kültürel yaklaşımlarından, okullarda törenleri uygun zaman, mekan ve öğrencileri ilgisine yönelik etkin ve zengin bir içerikle yapılıp yapılmamasından kaynaklanmış olabilir.

Alan yazın da okul kültürü ve sosyal tabaka ilişkisini inceleyen çok az araştırmaya rastlanmıştır.

Higgins-D'Alessandro ve Sadh (1998) tarafından okul kültürü üzerine yapılan çalışmada düşük sosyal tabakada bulunan okulun daha dezavantajlı olmasına karşın orta ve orta-üst tabakada olan okul öğrencilerine göre okul kültürü algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapılan çalışmada okul kültürüne ilişkin genel ortalama alt sosyal tabakada yer alan okullar lehinedir. Higgins-D'Alessandro ve Sadh (1998)'in yaptığı çalışma ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. Göldağ (2015)'in çalışmasında, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre, öğrenci algıları ortalamalarında okula aidiyet alt boyutu ile okulun değerleri alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olmaması ve okulu algılama alt boyutunda orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler lehine farklılaşma olması araştırmamızın bulgularıyla uyusmamaktadır. Göldağ (2015)'in araştırmasında, araştırmamıza benzer olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul kültürü ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir.

Araştırmamızdan farklı olarak, Özgök (2013) araştırmasında, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik durumun okulun kültürel boyutlarını etkilediğini tespit etmiştir. Araştırma, okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre “okula aidiyet” ve “arkadaş bağı” boyutlarında, sosyo-ekonomik durumu iyi olan okullarda eğitim gören öğrenciler ile sosyo-ekonomik durumu alt ve orta düzeyde olan okullarda eğitim gören öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve farklılaşmanın sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (s.40).

Keiser ve Schulte (2009) tarafından şehir ve banliyö okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören öğrencilerle yaptığı araştırmada, banliyö okullarında eğitim gören öğrenciler “öğretmen-öğrenci ilişkileri” alt boyutuna ve “arkadaşlık ilişkileri” alt boyutuna şehir okullarında eğitim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir.

Araştırmamızdan farklı olarak, Şişman ve Küçük (2011) tarafından Eskişehir İl merkezinde merkez ve kenar semtlerde 239 ilköğretim öğrenciyle yapılan araştırmada, öğrencilerin okullarının törensel etkinlikleriyle ilgili algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kenar semt ilköğretim okulu öğrencileri, merkez ilköğretim okulu öğrencilerine göre, okullarının törensel etkinliklerini daha olumlu algılamaktadırlar. Kırsal semtlerde bulunan ilköğretim okullarında düzenlenen törensel etkinlikler, merkez okullara göre daha etkin ve öğrencilerin hoşlanacakları şekilde düzenlenmektedirler.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Öğrencilerin okul kültürü algıları, öğrencilerin eğitim gördüğü okulların büyüklüklerine göre farklılaşmakta mıdır?” ifadeleriyle belirtilmişti.

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğrencilerin okulun büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22
Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okulun Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okulun Büyüklüğü	n	Sıra Ortalaması	Sd	p	Anlamlı Fark
Aidiyet	Küçük	175	435,82	2	,00*	K-O
	Orta	390	385,66			K-B
	Büyük	218	368,18			
Değerler	Küçük	175	454,87	2	,00*	K-O
	Orta	390	412,40			K-B
	Büyük	218	305,03			O-B
İletişim	Küçük	175	413,54	2	,29	
	Orta	390	389,63			
	Büyük	218	378,94			
Semboller	Küçük	175	425,89	2	,03*	K-O
	Orta	390	373,96			
	Büyük	218	397,08			
Törenler	Küçük	175	390,76	2	,01*	B-O
	Orta	390	373,34			
	Büyük	218	426,38			
Genel	Küçük	175	446,48	2	,00*	K-O
	Orta	390	388,37			K-B
	Büyük	218	354,76			

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin okul kültürü algılarında okulun büyüklüğü değişkenine göre, “**Aidiyet**” ($p=.00$; $p<0.05$), “**Değerler**” ($p=.00$; $p<0.05$), “**Semboller**” ($p=.03$; $p<0.05$), “**Törenler**” ($p=.01$; $p<0.05$) alt boyutlarında ve “**OKÖ Genel**” ($p=.00$; $p<0.05$)’inde anlamlı farklılaşma olduğu, “**İletişim**” ($p=.29$; $p>0.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu boyutlarda Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın;

Aidiyet boyutunda;

- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine,
- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Değerler boyutunda;

- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine,
- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine,
- Orta büyüklükteki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, orta büyüklükte okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Semboller boyutunda;

- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Törenler boyutunda;

- Büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükteki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, büyük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

OKÖ Genelinde;

- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine,
- Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Okuldaki öğrenci sayısı, o okulun bir özelliği olarak hem öğrenci hem de öğretmenler üzerinde etkide bulunabilmektedir (Lee, 2000). Okullar, bireysel ve toplumsal amaçları karşılamaya yetecek kaynak çeşitliliğini verebilecek kadar genişlikte olmalıdır. Bununla birlikte üyeler arasındaki birleştirici ilişkileri kolaylaştıracak kadar da küçük olmalıdır (Tezcan, 1997: 302). Küçük okullar, öğrenci sayısı az olan ve öğrencilerin daha fazla bilgi edinme imkânı bulabildikleri, öğretmenlerin daha iyi bir sınıf yönetimi sergiledikleri, eğitimcilerle aileler arasında daha yakın ilişkilerin kurulduğu, şiddet içeren davranışların gözlenmediği, öğretim programının sosyal faaliyetlerle desteklendiği, yöneticilerin, öğrenci, öğretmen ve velilere daha fazla zaman ayırabildiği okullardır (İ. Aydın, 2002: 115). Okul ne kadar büyük olursa, açık, benimsenmiş amaçlar, okul yönetimine öğrencilerin katılımını gerçekleştirmek, öğretmen, öğrenci ve okul çalışanları arasında olumlu kişisel ilişkiler oluşturmak zorlaşır (Tezcan, 1997: 302). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda da küçük, orta büyüklükte ve büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılığın bulunduğu boyutlar incelendiğinde küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Öğülmüş ve Özdemir (1995) tarafından okulun büyüklükleri ile ilgili araştırmaları inceledikleri çalışmaları, okul büyüklüğünün öğrencilerin deneyimlerini ve bunun sonucu olarak da gelişimlerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmalara göre küçük okuldaki öğrenciler daha fazla davranış alanına girmekte ve ders dışı etkinliğe katılmaktadır. Davranış alanında daha fazla sorumluluk gerektiren

işler yüklenmekte ve alanın işleyişine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Etkinliklere katılmaya yönelik baskı hissetmektedir. Bunun sonucu olarak kendisini vazgeçilmez bir kişi olarak görmekte ve daha değerli bulmaktadır. Alan yazındaki bu bulgular çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu bağlamda öğrenci sayısının daha az olduğu küçük ve orta büyüklükteki okullarda, öğrencilerin kendilerini ifade etme, ilgi görme, etkinliklere daha fazla katılma, daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurma imkânlarının daha fazla olduğu, kendilerini okulun bir parçası olarak görebildikleri ve bunlara bağlı olarak öğrencilerin okullarının kültürlerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

E. Yılmaz (2014),” Okul Binaları ve Örgüt Kültürü” adlı doktora çalışmasında araştırmamıza benzer olarak ölçek geneli, motivasyon, okula aidiyet, yönetici desteği, öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutlarında küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin büyük okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Karakütük ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada, iletişim ve insan ilişkileri, istenmeyen davranışlar ve okula aitlik duygusunun okul büyüklüğüne göre farklılaştığı, küçük okulların, iletişim ve insan ilişkileri bakımından, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha üstün olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenci sayısı arttıkça, istenmeyen davranışlarda da artış gözlenmiştir. Benzer olarak, küçük okullarda okula aitlik duygusu, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha yüksek düzeydedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmamızın bu bölümünde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmada öğrencilerin okul kültürü algı düzeylerine ilişkin ortalamalarının evet düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci algılarının OKÖ boyutları açısından elde edilen veriler değerlendirildiğinde “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller” ve “Törenler” boyutlarına evet, “Değerler” boyutunda ise ara sıra düzeyinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenci algılarına baktığımızda en yüksek katılım “Aidiyet” alt boyutunda olduğu saptanmıştır. “Aidiyet” boyutunu sırasıyla “İletişim”, “Semboller”, “Törenler” ve “Değerler” boyutları izlemiştir. Öğrenci algılarının niteliksel olarak değerlendirmesi neticesinde “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller”, “Törenler” boyutlarının iyi düzeyde, “Değerler” boyutunun ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
2. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin okul kültürü algıları incelendiğinde “OKÖ Genel”, “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller”, “Törenler” boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. “OKÖ Genel”, “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller” ve “Törenler” boyutlarında sıra ortalamalarına bakıldığında farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile sayılan boyutlarda kız öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.
3. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin okul kültürü algıları incelendiğinde “Değerler” boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak “Değerler” boyutunda okulun değerlerini kız ve erkek öğrencilerin benzer düzeyde algıladıkları söylenebilir.
4. Araştırmada ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin okul kültürü algıları incelendiğinde, “OKÖ Genel”, “Değerler”, “Törenler” boyutlarında

anlamli farklılaşma olduğu belirlenmiştir. “OKÖ Genel”, “Değerler” ve “Törenler” boyutlarında sıra ortalamalarına bakıldığında farklılaşmanın “OKÖ Genel” ve “Değerler” boyutlarında aile geliri düşük olan öğrenciler lehine olduğu, “Törenler” boyutunda ise aile geliri orta düzeyde olan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile “OKÖ Genel” ve “Değerler” alt boyutlarında alt gelir düzeyinde sahip öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algıları, orta gelir düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farklı algılama düzeyi alt gelir düzeyine sahip öğrencilerin okul kültürü algılarının ve okulun değerleri daha olumlu algıladıkları olarak açıklanabilir.

5. Araştırmada aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Törenler” alt boyutunda farklılaşmanın ailelerin gelir durumu orta düzeyde olan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Araştırmada aile gelir düzeyi değişkenine göre “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller” alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller” alt boyutlarında okul kültürünü alt ve orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin benzer düzeyde algıladıkları söylenebilir.
6. Araştırmada sosyal tabaka değişkenine göre öğrencilerin okul kültürü algılarında “Aidiyet”, “Değerler”, “Törenler” alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu, “İletişim”, “Semboller” ve “OKÖ Genel” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada sosyal tabaka değişkenine göre anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Aidiyet” ve “Değerler” alt boyutlarında farklılaşmanın alt sosyal tabakada olan öğrenciler lehine, “Törenler” alt boyutunda ise orta sosyal tabakada olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.
7. Araştırmada öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre okul kültürü algılarında, “OKÖ Genel”, “Aidiyet”, “Değerler” alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu, “Törenler”, “İletişim” ve “Semboller” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Aidiyet”, “Değerler”, “OKÖ Genel” boyutlarında bulunan anlamlı farklılaşmanın “Aidiyet” boyutunda annesi “İlkokul mezunu olanlar ile okuryazar olmayanlar” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile ortaokul” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile üniversite” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile lisansüstü”

arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “ortaokul mezunları ile lisansüstü” arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Lise mezunları ile lisansüstü” arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine, “Üniversite mezunları ile lisansüstü” arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu; “Değerler” boyutunda annesi, “Okuryazar olmayanlar ile lise” arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine, “Okuryazar olmayanlar ile üniversite” arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine, “Okuryazar olmayanlar ile lisansüstü” arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile ortaokul” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile lise” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile üniversite” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile lisansüstü” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Ortaokul mezunları ile üniversite” arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Ortaokul mezunları ile lisansüstü” arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Lise mezunları ile üniversite” arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine, “Lise mezunları ile lisansüstü” arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu; “OKÖ Genel”inde annesi, “Okuryazar olmayanlar ile lisansüstü” arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine, “ilkokul mezunları ile üniversite” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile lisansüstü” arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Ortaokul mezunları ile lisansüstü” arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Lise mezunları ile lisansüstü” arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine, “Üniversite mezunları ile lisansüstü” arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

8. Araştırmada öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkenine göre okul kültürü algılarında “Değerler” alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu, “Aidiyet”, “İletişim”, “Semboller”, “Törenler” ve “OKÖ Genel” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Değerler” boyutunda babası “Okuryazar olmayanlar ile lise” arasında babası okuryazar olmayan öğrenciler lehine, “Okuryazar olmayanlar ile üniversite” arasında babası okuryazar olmayan öğrenciler lehine, “Okuryazar olmayanlar ile lisansüstü” arasında babası okuryazar olmayan öğrenciler lehine,

“İlkokul mezunları ile lise” arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile üniversite” arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “İlkokul mezunları ile lisansüstü” arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Ortaokul mezunları ile üniversite” arasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Ortaokul mezunları ile lisansüstü” arasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine, “Lise mezunları ile üniversite” arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine, “Lise mezunları ile lisansüstü” arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine, “Üniversite mezunları ile lisansüstü” mezunları arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

9. Araştırmada öğrencilerin okulun büyüklüğü değişkenine göre okul kültürü algılarında, “Aidiyet”, “Değerler”, “Semboller”, “Törenler” alt boyutlarında ve “OKÖ Genel”inde anlamlı farklılaşma olduğu, “İletişim” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu “Aidiyet” boyutunda “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte”, “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda” öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. “Değerler” boyutunda “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte”, “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda” öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine, “Orta büyüklükteki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda”, öğrenim gören öğrenciler arasında, orta büyüklükte öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. “Semboller” boyutunda “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte” okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. “Törenler” boyutunda “Büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükteki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olduğu ve farklılaşmanın büyük okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. “OKÖ Genel”inde ise “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta büyüklükte”, “Küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler ile büyük okullarda” öğrenim gören

öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olduğu ve farklılaşmanın küçük okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Okulda öğrenci ile etkileşim halinde olan ve öğrencilerin okul kültürüne etki edebilen okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okulun diğer çalışanlarına okul kültürüne yönelik seminerler verilebilir.
2. Öğrencilerin okuldaki değerlerle ilgili algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okullardaki değerler eğitiminde, yaşamdan örnekler verme, atasözleri ve deyimlerden yararlanma, örnek öğrenci model gösterme, belirli gün ve haftalardan yararlanma, aileden yararlanma, ders dışı etkinliklerden yararlanma, ödevlerden yararlanma vb. çalışmalardan daha fazla yararlanılabilir.
3. Öğrenci, öğretmen, veli ve okulun diğer paydaşları arasında iletişimi artırıcı etkinlikler, gerek okul yönetimleri gerekse de okul aile birlikleri vasıtasıyla gerçekleştirilebilir.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler okul kültürünün önemli bir unsuru olan sembolleri daha etkin şekilde kullanmalı, özellikle öğrencilere örnek oluşturacak hikâye ve kahramanlardan daha çok yararlanabilirler.
5. Öğrencilerin okul kültürü algılarını yükseltmek için, okullarda daha fazla etkinlikler yapılmalıdır. Yapılan etkinliklerde öğrenciler aktif olmalıdır. Yapılacak törenler ve etkinlikler öncelikle çocukların bilişsel düzeylerine uygun olmalı, okulların törenler ve etkinlikler için uygun salonları, oturma düzenleri ve ses sistemleri olmalıdır. Törenler ve etkinlikler özellikle ilkökul öğrencilerinin dikkat süreleri göz önünde bulundurularak düzenlenmeli, etkinlikler çocukların dikkatini çekecek şekilde, öğrenci merkezli, çocukların doğasına uygun; oyunsu ve şenlik havasında yapılmalıdır.
6. Okulun büyüklüğünün öğrencilerin okul kültürü algılarını etkilediği görülmektedir. Ülkemizin gerçekleri incelenerek okullar, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, fark edilip kabul edilecekleri, ilgi görecekleri,

hem akranları, hem de öğretmen ve okul yöneticileri ile olumlu iletişim kurabilecekleri tören ve etkinliklerin etkin bir şekilde kutlanabileceği kapalı ve açık mekanların olduğu, kısaca güçlü okul kültürünün oluşturulmasına olanak sağlayacak büyüklükte yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Gerek yurtdışında, gerekse yurt içinde yapılan okul kültürü ile ilgili araştırmaların daha çok öğretmen ve okul yöneticilerin algılarına göre yapıldığı görülmektedir. Okul kültürü ile ilgili öğrenci algılarını ölçmeye yönelik daha çok araştırma yapılabilir.
2. Araştırmamızda, öğrencilerin okul kültürü algısı Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt İlçelerindeki ilkokulların buldukları sosyal tabakalara göre incelenmiştir. Sosyal tabakalara göre benzer araştırmalar farklı yerleşim birimlerinde yapılabilir.
3. Aynı sosyal tabakada bulunan öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okul kültürü algıları boylamsal olarak karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
4. Araştırmamızda yalnızca öğrenci algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda belirlenen okul kültürünün algılarının okulun/öğrencinin başarısına, verimliliğine, etkililiğine yansımaları araştırılabilir.
5. Araştırmamızda nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu okul kültürü algısı nitel yöntemlerle de belirlenebilir. Bu kapsamda derinlemesine inceleme olanağı veren örnek olay (case study) çalışmaları yapılabilir.
6. Araştırmamızda öğrencilerin okul kültürü algılarının değerler alt boyutunda aile geliri, anne ve baba eğitim düzeyi daha düşük olan, alt sosyal tabakaya mensup öğrencilerin lehine olması sonucu derinlemesine incelenebilir.
7. Yapılan çalışma devlet okulları ile sınırlıdır. Alanda yapılacak çalışmalarda özel okullara gidilerek bu okulların okul kültürü ölçülebilir. Böylelikle devlet ve özel okullardaki öğrencilerin okul kültürü algıları karşılaştırılabilir.

8. Yapılan çalışmada okul kültürüne ilişkin öğrenci algıları incelenmiş olup, yapılacak araştırmalarda öğrencilerin yanı sıra okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve velilerin algıları da kapsam içine alınabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2008). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 26-39.
- Adelson, J. L., & Betsy McCoach, D. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: the effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 796-807.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 77-94.
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 113-131.
- Alemdar, M. Y. ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine ampirik bir araştırma: ege üniversitesi iletişim fakültesi örneği, *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261.
- Alicıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alp, İ. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bireysel değerleri ile okul kültürüne ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıca, T. (2004). Sınıf içi disiplin. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya. Eğitim Kitabevi, ss.239-274.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 449-472.
- Arvasi, S. A. (2008). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Aslan, A. K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi* (1), 2: 25-33
- Ay, T. S. (2016). Okulda değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 17-40.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim*. (11. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Balcı, A. (2013). *Etkili okul: okul geliştirme* (6.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkıs, M., Erdinç, D. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, 59(8), 6-11.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Brembeck, C.S. (1966). *Social foundations of education*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (21.basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caldwell, B. (2007). The maturing of a movement: tracking research, policy and practice in australia. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp.307-323). Dordrecht: Springer.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2014). *Öğretmen olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğitimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2012a). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012b). *Sınıf yönetimi*. (6.basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. (7.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(140), 56-61.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Deal, T. E, & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, & promises*. (2. edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principals's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, U.S.: Government Printing Office.
- Deblois, C., & Corriveau, L. (1994). Organizational Culture Secondary Schools and Students Academic Progress. Universite Lavel. Canadian. <http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES2A.pdf> 12.11.2018.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 523-544.
- Dilmaç, B. (2004a). Sınıfta motivasyon. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya. Eğitim Kitabevi, ss.187-218
- Dilmaç, B. (2004b). Sınıfta etkili iletişim. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya. Eğitim Kitabevi, ss.371-392.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2010). *Güvercinlik teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, A. ve Çetin, M. Ö. (2004). Yanı başımızdaki okul: okul ve eğitim-öğretim sürecinde bir imkân olarak çevresi. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya. Eğitim Kitabevi, ss.23-43.
- Egalite, A. L. ve Kisida, B. (2016). School size and student achievement: a longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Imporvement*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/092434553.1190385>
- Elkatmış, M. (2016). Okul kültüründe demokrasinin yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.41-76.

- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 157-172.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Esgin, A. (2014). Sosyalleşme. Ç. Özdemir (Editör). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 69-103.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Flynn F. J., & Chatrnan J. A. (2001). Strong cultures and innovation: oxymoron or opportunity?. In C.L. Cooper, S. Cartwright ve P.C. Earley (Eds.), *The international handbook of organizational culture and climate* (pp.263-287). England: John Wiley & Sons Ltd,
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Elazığ ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gezgin, M. F. (1988). Cemaat-cemiyet ayrımı ve Ferdinand Tönnies. *Sosyoloji Konferansları*, 22, 183-201. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/101152>. 15/12/2018'da alınmıştır.
- Gnagey, W. J. (1981). *Motivating classroom discipline*. New York: Macmillan Publishing.
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gökçen, A. (2014). Aile türleri ve başlıca aile sınıflandırmaları. M. Aydın (Editör). *Sistemik aile sosyolojisi*. İkinci Baskın. Konya: Çizgi Kitapevi, ss.93-113.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gürkan, U. (2012). Sınıfta güdülenme. R. Sarpkaya (Editör), *Sınıf yönetimi*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gürsel, M. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya. Eğitim Kitabevi, ss.131-160.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Higgins-D'Alessandro, A. & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553-569.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataça, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye’de otuz yıllık bir portre. (Çev: P. Önder Erol ve E. Aloğlu). *Sosyoloji Dergisi*, 35, 77-101.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., Ayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304-316.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: Okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2010). Popüler kültürün ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerine etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.
- Keiser, K. A., & Schulte, L. E. (2009). Seeking the sense of community: A comparison of two elementary schools' ethical climates. *School Community Journal*, 19(2), 45-58.
- Kılıç, Y. (2015). Türkiye’de orta öğretim kurumlarında okul büyüklüğü ve disiplin ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 51-68. doi:10.14527/kuey.2015.003

- Koç, M. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarının tespiti: Bozkır örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2), 336-353. DOI: 10.7884/teke.151
- Lee, V. E. (2000). School size and the organization of secondary schools. In M. T. Hallinan (Eds.), *Handbook of the sociology of education*, 327-344. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development. <http://eric.ed.gov/?id=ED330032> 15/08/2017'de alınmıştır.
- Luyten, H., Hendriks, M. & Scheerens, J. (2014). *School size effects revisited: a qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education*. Newyork: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-06814-5
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: Twente University Press.
- McGuffin, S. R. (2011). *Exploring the direct and indirect effects of school leadership on student achievement in kentucky high schools*. Unpublished doctoral thesis, Western Kentucky University, Bowling Green.
- Mannix, E. A., Thatcher, S. M. B., & Jehn, K. A. (2001). Does culture always flow downstream? Linking group consensus and organizational culture. *International Handbook of Organizational Culture and Climate*, 620-631.
- Melton-Shutt, A. L. (2004). *School culture in kentucky elementary schools: Examining the path to proficiency*. Unpublished doctoral thesis, Western Kentucky University Bowling Green.

- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Oral, V. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Ottaway, A. K. C. (1980). *Education and society*. New York: The Humanities Press.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenci üzerine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2).
<http://kuey.net/index.php/kuey%20/article/view/776> 12/12/2018'de alınmıştır.
- Öz, A. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyi. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 54-64.
- Özarpınar, Y. (2015). *Kültür değişimleri ve batılılaşma meselesi*. (5. basım). İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özğök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, H. (1990). *Eğitim sosyolojisi*. (7. basım). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Öztürk, H. (2005). *Sosyolojik yansımalar*. (2. basım). Ankara: Babil Yayıncılık.
- Recepoglu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Editör). *Okul kültürü*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 205-232.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of staff development*, 23(3), 10-15.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. (4.basım). Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya. Eğitim Kitabevi, ss.71-97.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

- Sarı, Ö. (2014). Aile kurumu ve ailenin tanımı. M. Aydın (Editör). *Sistemantik aile sosyolojisi*. İkinci Basım. Konya: Çizgi Kitapevi, ss.17-35.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sesli, Ç. ve Başaran S.D. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 238-258.
- Sezgin, F. (2014). Örgüt kültüründe değerler ve değerlere dayalı okul yönetimi. N. Güçlü (Editör). *Okul kültürü*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.125-151.
- Smith, L. (2008). *Schools that change: evidence-based improvement and effective change leadership*. California: Corwin Press.
- Stoll, L. (1998). School culture (School Improvement Network's Bulletin, 9). London: *Institute of Education, University of London*.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values & the leader's role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Swift, D.F. (1973). *The sociology of education*. (4.basım). Bristol: J. W. Arrowsmith Ltd..
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. (4. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, H. C. ve Tatar, T. (2014). Sosyal tabakalaşma, hareketlilik ve eğitim. Ç. Özdemir (Editör). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 182-213
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. (5.basım). Ankara: Nobel Yayıncılık
- TED. (2015). *Aidiyetinin oluşturulması ve güçlendirilmesi*. <https://www.tedankara.k12.tr/public/anaokulu/aidiyet/aidiyet.php>, 22.12.2018.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. (13. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, N. (2014). *Sosyoloji*. (5. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topses, M. D. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-16.

- Uwah, C., McMahon, G., & Furlow, C. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among african american male high school students: implications for school counselors. *Professional School Counseling, 11*(5), 296-305.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wagner, C. R. (2006). The school leader's tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership, 7*(4), 41-44.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: eğitimde yeni ufuklar*. Ankara. Akçağ Yayıncılık
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic . 5*(4). 1544-1570.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 95-114.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 195-214.
- Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. N. Güçlü (Editör). *Okul kültürü*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.71-95.
- Yılmaz, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt kültürü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2005). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 101-122.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K., & Moonset, Y. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education, 12*(2), 157-174.

EKLER

EK-1: Okul Kültürü Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Okulunuzun kültürünü tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada ölçeğin araştırmamıza katkı sağlayabilmesi için sizden istenen bilgileri eksiksiz, tarafsız ve doğru olarak doldurmanız önem taşımaktadır. Anket üzerine **isminizi yazmayınız**. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ömer Varol PALANCIOĞLU

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Cinsiyetiniz	Kız (), Erkek ()
Ailenizin Gelir Durumu	0-1500 (), 1501-2000 (), 2001-2500 (), 2501-3000 (), 3001-3500 (), 3501-4000 (), 4001 ve üzeri ()
Annenizin Öğrenim Durumu	Okur yazar değil (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisans Üstü ()
Babanızın Öğrenim Durumu	Okur yazar değil (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisans Üstü ()

Okul Kültürü Ölçeği

	Açıklama: Aşağıda verilen okul kültürü ile ilgili ifadelerin sizin düşünceleriniz ile uyuma derecesini Hayır, Ara Sıra, Evet derecelerinden biriyle belirledikten sonra dereceler sütununda X ile işaretleyiniz.	Hayır	Ara Sıra	Evet
1.	Okulumuzda öğrencilerin katıldığı geziler (müze, kitap fuarı vb.) düzenlenir.			
2.	Okulumuzda herkes birbirine saygılı davranır.			
3.	Okulumuzda düzenlenen törenlere öğrenciler istekle katılır.			
4.	Okulumuzda herkes sorumluluklarını yerine getirir.			
5.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler giyimleriyle bize örnek olur.			
6.	Okulumuzda kendimi güvende hissederim.			
7.	Okulumuzda öğrenciler birbirleriyle yardımlaşır.			
8.	Okulumuzda başarılarımız ve örnek davranışlarımız sözlü olarak (aferin, tebrik ederim vb.) veya hediye (kitap, gezi, madalya) ile ödüllendirilir.			
9.	Okulumuzda kendimi mutlu hissederim.			
10.	Okulumuzda öğrenciler derslerde, kantinde ve okul bahçesinde birbirinin hakkına saygı gösterir.			
11.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını hoşgörü ile karşılar.			
12.	Okulumu seviyorum.			
13.	Okulumuzda herkes birlik ve beraberlik içindedir.			
14.	Okulumuzda öğrenci olmaktan gurur duyuyorum.			
15.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını yumuşak bir şekilde uyarır.			
16.	Okulumuzda eğitim görmekten mutluyum.			
17.	Okul formamı seviyorum.			
18.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine önem verir.			
19.	Okulumuzda başarılı öğrencilerle ilgili anlatılan hikâyeler çalışma isteğimi artırır.			
20.	Okulumuzda yapılan törenler boşa yapılmaktadır.			
21.	Okulumuzda belirli gün ve haftalar (anneler günü, öğretmenler günü) etkinliklerle kutlanır.			
22.	Okulumuzda öğrencilerle ilgili konularda yönetici ve öğretmenler öğrencilerin de görüşlerini alır.			
23.	Okulumuzdan ayrılmak beni üzer.			
24.	Okulumuzda koridorlarda (başarı, doğruluk, dürüstlük vb.) değerlerle ilgili yazılar asılıdır.			
25.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler başarılı öğrencilerle ilgili anılarını anlatır. *			
26.	Okulumuzda sınıf, koridor, tuvalet ve bahçe gibi yerlerin temizliğine herkes dikkat eder.			
27.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenlere güvenirim.			
28.	Okulumuzda herkes kurallara uyar.			
29.	Okulum evim gibidir.			
30.	Okulumuzda yönetici ve öğretmenler öğrencilere karşı nazik konuşur.			
31.	Okulum beni geleceğe iyi bir şekilde hazırlar.			

EK-2: Valilik İzni

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.11468453
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Ömer Varol PALANCIOĞLU)

17.10.2016

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 27/09/2016 tarih ve 50235129-100-E.11504 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ömer Varol PALANCIOĞLU'nun yürütmekte olduğu "İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu Anket çalışmasını ilköğretimde öğrenim gören öğrencilere uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu 12/10/2016 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt İlçelerinde ki ilkokullarda uygulanması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
17.10.2016

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü