

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı Plânlaması ve
Ekonomisi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN KARAR VERME SÜRECİNE
KATILMA DÜZEYLERİ, OKUL KÜLTÜRÜ VE
ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME HAZIR OLMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fahrettin GILIÇ

Mersin, 2015

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı Plânlaması ve
Ekonomisi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN KARAR VERME SÜRECİNE
KATILMA DÜZEYLERİ, OKUL KÜLTÜRÜ VE
ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME HAZIR OLMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fahrettin GİLİÇ

DANIŞMAN

Doç. Dr. YUSUF İNANDI

Mersin, 2015

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Bu alışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi Teftişi Pl¼nlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Yusuf İNANDI

(Danışman)

¼ye

Doç. Dr. Binali TUNÇ

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR

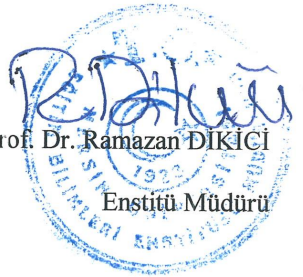
Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim t¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

22./07/2015

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ

Enstit¼ M¼d¼r¼



ÖNSÖZ

Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri ve okullarındaki egemen örgüt kültürü ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın, eğitim yöneticilerine ve uzmanlarına, öğretmenlere ve bu alandaki araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Yüksek lisans programına devam etme konusunda beni teşvik eden, akademik yeterliklere ilişkin çok şey kazandıran ve tezimin başında sonuna kadar her aşamasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Yusuf İNANDI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYTPE Bölümü Öğretim Elemanlarına da yüksek lisans öğrenimim boyunca emeklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde samimi ve ciddi bir şekilde katılım gösteren tüm öğretmenlere ve veri toplama aracının uygulanmasında gerekli kolaylığı ve yardımı sağlayan tüm okul yöneticilerine de çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu zorlu süreçte bana destek olan arkadaşım Halil Erdem ÇOCUK'a ve hep yanımda olan, karamsarlığa kapıldığım anlarda beni cesaretlendiren ve umutlandıran eşime, Işıl GILIÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım..

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KARAR VERME SÜRECİNE KATILMA DÜZEYLERİ, OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME HAZIR OLMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fahrettin GILIÇ

Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doç. Dr. Yusuf İNANDI (Danışman)
Temmuz 2015
99 sayfa

Bu çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okullarındaki egemen okul kültürü ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu ana amacın yanında öğretmenlerin okullarında kararlara katılma düzeylerinin, okul kültürünün ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin belirlenmesi ve bunların cinsiyet, mesleki kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenleriyle birlikte incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında, veriler 2014 bahar döneminde Mersin ili merkez ilçelerdeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 304 erkek ve 293 kadın öğretmen olmak üzere toplam 597 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerini belirlemek için Okul Yönetimine Katılma Ölçeği, okullarındaki egemen okul kültürünü belirlemek için Okul Kültürü Ölçeği ve değişime hazır olma düzeylerini belirlemek için Değişime Hazır Olma Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programının 20.0 versiyonundan yararlanılmıştır. Çözümleme sürecinde betimleyici istatistiklere ek olarak t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmış olup bulgular $p<0.01$ ve $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okullarındaki egemen okul kültürü ile değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında erkek öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi ve başarı kültürüne ilişkin görüşleri kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Mesleki kıdemle ilgili olarak 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlere göre kararlara katılma düzeyleri yüksek ve okul kültürüne (destek, başarı ve görev kültürü) ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. Mevcut okuldaki

Çalışma süresine göre, görev kültürü boyutunda 6-10 yıl aynı okulda çalışan öğretmenler 0-5 yıl çalışanlara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Değişime hazır olmanın duygusal boyutunda aynı okulda 21 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası görev yapanlara göre duygusal hazır olma düzeyleri daha yüksektir. Genel olarak öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksek, buna karşın okul kültürüne ve kararlara katılmaya ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Son olarak, elde edilen bu sonuçlar literatür kapsamında tartışılmış, ilgili yöneticiler, uzmanlar ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kararlara katılma, okul kültürü, değişime hazır olma.

ABSTRACT

THE STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' LEVEL OF PARTICIPATION IN DECISION-MAKING, SCHOOL CULTURE AND TEACHERS' LEVEL OF READINESS FOR CHANGE

Fahrettin GILIÇ

Master Thesis
Graduate School of Educational Sciences
Assoc. Prof. Dr. Yusuf İNANDI (Advisor)
July 2015
99 pages

The aim of this research is to study the relationship between primary school teachers' level of participation in decision making, school culture and their level of readiness for change. Besides that, it is also aimed to determine the teachers' level of participation in decision making in their schools, the dominant school culture and their level of readiness for change and study it according to variables of gender, seniority and tenure at the same school.

The data in the study were collected from 597 primary school teachers (304 men and 293 women) in central districts of Mersin in 2014 spring semester. Participation in School Management Scale was used to measure teachers' level of participation in decision making, School Culture Scale to measure the dominant school culture and Readiness for Change Scale to measure teachers' level of readiness for change. SPSS 20.0 software was used in order to analyze the data. In addition to the descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple regression analysis were used to analyze the data. Findings were interpreted according to $p < 0.01$ and $p < 0.05$ significance level.

According to the analysis results, there is a significant relationship between primary school teachers' level of participation in decision making, school culture and their level of readiness for change. Furthermore, it was determined that male teachers' level of participation in decision making is higher than female teachers and also male teachers have more positive views about success culture than female teachers. As for seniority, teachers with seniority of 21 years and over have a higher level of participation in decision making than teachers of 0-5 year and 6-10 year seniority. Teachers with seniority of 21 years and over also have a more positive view about school culture (support, success and task culture) than the others. According to the tenure at the same school,

teachers working for 6-10 years at the same school have a more positive attitude towards success culture than teachers working for 0-5 years. Teachers of 21 years and over at the same school have been seen more ready for change than the others working for 0-5 and 6-10 years. It was seen generally that teachers' level of readiness for change is high enough, but their views about school culture and participation in decision making are of medium level. Finally, the results were discussed within the scope of literature and suggestions were presented for educational administrators, specialists and researchers.

Key words: Participation in decision making, school culture, readiness for change.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xii
I. BÖLÜM GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırma Soruları.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
1.8. Kuramsal Çerçeve.....	8
1.8.1. Karar Verme Sürecine Katılma	8
1.8.1.1. Karar Verme Sürecine Katılmanın Amaçları ve Yararları.....	11
1.8.1.2. Karar Verme Sürecinde Çalışanların ve Yöneticilerin Sorumlulukları.....	13
1.8.1.3. Karar Verme Sürecine Katılma İçin Gerekli Şartlar	13
1.8.1.4. Eğitim Örgütlerinde Kararlara Katılma	14
1.8.2. Örgüt Kültürü	15
1.8.2.1. Kültür ve Özellikleri.....	15
1.8.2.2. Kültür Çeşitleri.....	17
1.8.2.3. Örgüt Kültürü.....	18
1.8.2.4. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	19
1.8.2.5. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları.....	21
1.8.2.6. Örgüt Kültürünün Oluşturan Unsurlar.....	21
1.8.2.6.1. Temel Varsayımlar.....	21
1.8.2.6.2. Temel Değerler ve İnançlar.....	22
1.8.2.6.3. Artifaktlar.....	23
1.8.2.7. Örgüt Kültürü Boyutları.....	25
1.8.2.7.1. Parsons Modeli.....	25
1.8.2.7.2. Schein Modeli.....	26
1.8.2.7.3. Harrison ve Handy Modeli.....	26
1.8.2.7.4. Pheyse Modeli.....	28
1.8.2.7.5. Kilmann Modeli.....	28

1.8.3. Değişim Süreci	30
1.8.3.1. Değişimin Aşamaları.....	31
1.8.3.2. Değişimin Nedenleri.....	31
1.8.3.3. Değişime Karşı Direnç ve Nedenleri.....	33
1.8.3.4. Değişime Hazır Olma.....	34
1.8.4. Karar Verme Sürecine Katılma ve Örgüt Kültürü ile Değişime Hazır Olma İlişkisi	38
II. BÖLÜM YÖNTEM.....	40
2.1. Araştırma Modeli.....	40
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	40
2.3. Veri Toplama Aracı.....	41
2.4. Verilerin Analizi.....	44
III. BÖLÜM BULGULAR.....	45
3.1. Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılım Düzeyleri.....	45
3.2. Cinsiyet, Kıdem ve Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri.....	46
3.3. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri.....	48
3.4. Cinsiyet, Kıdem ve Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri.....	49
3.5. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri.....	54
3.6. Cinsiyet, Kıdem ve Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri.....	55
3.7. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri ve Okul Kültürü ile Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasında İlişki.....	59
3.8. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri ve Okul Kültürünün Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordama Düzeyi.....	61
IV. BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	65
4.1. TARTIŞMA.....	65
4.1.1. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeylerine ilişkin görüşleri	65
4.1.2. Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin karar verme sürecine ilişkin görüşleri	66
4.1.3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri	67
4.1.4. Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okullarındaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri	69
4.1.5. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri.....	71
4.1.6. Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri.....	72

4.1.7. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ve okuldaki egemen örgüt kültürünün her bir boyutu ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki	73
4.1.8. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ve okuldaki egemen örgüt kültürünün onların değişime hazır olma düzeylerini yordama düzeyi	75
4.2. SONUÇLAR.....	76
4.3. ÖNERİLER.....	80
4.3.1. Uygulayıcılar için öneriler	80
4.3.2. Araştırmacılar için öneriler	81
KAYNAKÇA.....	83
EK 1- OKUL YÖNETİMİNE KATILMA ÖLÇEĞİ.....	95
EK 2- OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ.....	96
EK 3- DEĞİŞİME HAZIR OLMA ÖLÇEĞİ.....	97
EK 4 – UYGULAMA İZİN BELGESİ.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1	Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Okuldaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 2	Öğretmenlerin Kararlara Katılma Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 3	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 5	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 6	Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	48
Tablo 7	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Konusundaki Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 8	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 9	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 10	Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
Tablo 11	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Konusundaki Görüşlerine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	56

Tablo 12 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 13 Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 14 Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri ile Onların Kararlara Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 15 Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri ile Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 16 Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeylerinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 17 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 18 Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri ve Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	63

EKLER LİSTESİ

- EK 1- Okul Yönetimine Katılma Ölçeği
- EK 2- Okul Kültürü Ölçeği
- EK 3-Değişime Hazır Olma Ölçeği
- EK 4- Uygulama İzin Belgesi

ÖĞRETMENLERİN KARAR VERME SÜRECİNE KATILMA DÜZEYLERİ, OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME HAZIR OLMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Değişim, genel olarak herhangi bir şeyin bir durumdan başka bir duruma dönüşmesini ifade eder. Örgütler için örgütsel faaliyetler ile ilgili mevcut durumdan farklı duruma gelme anlamındadır. Sürekli değişen dünyada hiçbir örgütün sabit bir halde varlığını sürdürmesi düşünülemez. Bu nedenle değişim, örgütlerin varlıklarını sağlıklı olarak devam ettirebilmeleri için bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyada yaşanan hızlı ve sürekli değişim, toplumsal sistem içinde bir alt sistem olan örgütleri de etkilemektedir. Bundan dolayı iç ve dış çevredeki değişim karşısında, örgütü yaşatabilmek ve hedeflerine başarılı bir şekilde erişebilmek için, değişimin yakından izlenmesi ve gecikmeden örgütlerde gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Örgüt-çevre ilişkisinin en yoğun olduğu ve çevresinden bağımsız olarak değerlendirilmesi olanaksız olan eğitim örgütleri için değişim konusu büyük önem kazanmaktadır. Bireyi topluma hazırlayan ve çevre ile ilişkisini düzenleyen örgütlerin başında gelen eğitim örgütlerinin değişime açık olması ve çevresel faktörlerle (ekonomik, teknolojik, toplumsal ve yasal koşullar) uyumlu olması sağlıklı bir toplum için önemlidir.

Bilgi toplumunda eğitim örgütlerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bilgiyi üreten ve bu üretilen bilgiyi pazarlayan toplumların güç ve saygınlık kazandığı bir dönemden geçiyoruz. Bilgi üretim araçlarının ve kaynaklarının da hızla değişim göstermesi, eğitim örgütlerini değişime zorlamaktadır.

Örgütsel değişim sürecinde amaç ve içerik ne olursa olsun, unutulmaması gereken en önemli konu, bu değişimlerde baş aktörün insan unsuru olduğudur. Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşı konumundaki öğretmenlerin düşünce ve tutumları dikkate alınmadan amaçlanan değişimi başarıyla sonuçlandırmak mümkün değildir. Bundan dolayı karar verme sürecinde öğretmenlerin görüşlerine başvurularak katılımlarının sağlanması önemlidir. Aksi halde kendisi dışında planlanan ve gelişen değişim uygulamaları karşısında öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermeleri beklenebilir. Bu sebeple, değişimle ulaşılmak istenen amaçlar ve bunların nedenleri öğretmenlerle paylaşılmalı, eğitim örgütlerinde değişime açık ve güçlü bir okul kültürü geliştirilmelidir.

1.1. Problem Durumu

Modernleşme sonucunda artan insan ihtiyaçlarının ve buna paralel olarak değişen taleplerin karşılanması, mevcut kaynakların rasyonel bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Sosyal bir varlık olarak insanlar bu rasyonelliği örgütler aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Örgütler ise çevreden aldığı birtakım girdileri işleyip çevrelerine çıktılar olarak sunan sistemlerdir. Klasik yönetim anlayışında tıpkı bir makineye benzetilen örgüt içinde çalışanlar da makinenin parçaları olarak görülmekte ve sadece üretime dönük işgücü olarak değerlendirilmektedir. Neoklasik (davranışçı) yönetim anlayışında ise insanın işgücünden daha fazlası olduğu, örgüte dışarıdan birtakım sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ve sorunları da beraberinde getirdiği, bunun da verimliliklerini etkilediği öne sürülerek bir yandan klasik yönetim anlayışına tepki olarak diğer yandan klasik yönetimin eksik yönlerini tamamlayarak ortaya çıkmıştır. Ne var ki her iki yönetim kuramında da örgüt sadece kendi unsurlarıyla ele alındığı için örgüt-çevre ilişkisi ve etkileşimi ihmal edilmektedir. Sistem yaklaşımı ile birlikte örgütün, çevresinden bağımsız olarak varlığını sürdürmesinin güç olduğu ortaya çıkmıştır.

Günümüzün büyük ve karmaşık örgütlerinin içinde bulunduğu çevre gittikçe daha hareketli bir hale gelmektedir. Küreselleşmenin bütün dünyaya egemen olduğu günümüzde, bilimden teknolojiye, ekonomiden sosyal hayata kadar yaşamın her alanında hızlı bir “değişim” gerçekleşmektedir. Değişim ile herhangi bir sistem, süreç veya ortamın bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi anlaşılmaktadır. Sosyal sistem içinde bir alt sistem olarak örgütlerin de içinde buldukları üst sistemde gerçekleşen bu hızlı değişime ayak uydurmaları zorunludur. Örgütün çevresinde meydana gelen herhangi bir değişiklik örgütün ilk dengesini bozmakta ve örgüt için yeni denge kurma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Çevresindeki değişimi yavaş takip eden veya bu değişime direnen örgütler yeni dengeyi kurmakta güçlük çekmekte ve dolayısıyla varlığını kaybetmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Değişim sürecinin örgütler için başarılı bir şekilde sonuçlanması, örgüt üyelerinin değişime karşı tutum ve davranışlarına bağlıdır. Örgüt üyelerinin istekli olmaları, bir başka ifadeyle değişime hazır olmaları örgütsel değişimin en önemli unsurudur. Değişim doğası itibarıyla insanların direnç göstermesine neden olacağı için örgüt üyelerinin değişime karşı dirençlerini kırmak ve onları değişime hazır hale getirmek önemlidir. Bu doğrultuda örgüt çalışanlarının karar verme sürecine katılmaları ve örgüt kültürünün onların değişime hazır hale gelmelerini etkileyip etkilemediği bu araştırmayla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan kararlara katılma ve örgüt kültürü bu araştırmada ele alınan diğer kavramlardır.

Karar verme, yönetim süreçlerinin en başında yer almakta, hatta alanyazında yönetimin kendisi olarak da ifade edilmektedir. Kararların sadece üst kademe yöneticiler tarafından alındığı bir örgütte her zaman olumlu sonuçlar elde edilmeyebilir. Alınan kararların etkili olması ve amaca ulaşılabilmesi için örgüt çalışanlarının da karar verme sürecine dahil edilmeleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, yapılan toplantılarda, okul yönetimine ilişkin kararlarda, ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde, sınıf ve okul gezileri ile ilgili incelemelerde ve belirlemede, dersliklerin dağıtımında, sosyal etkinliklerde, belirli gün ve haftalar ile milli bayramlardaki etkinliklerde, okula alınacak araç ve gereçlerin seçimi gibi konularda görüşlerini belirtmeleri ve alınacak kararları etkilemeleri, kararın uygulanmasını kolaylaştırabilir. Bu şekilde örgüt üyelerinin alınan kararlarla ilgili sorumluluk alması ve örgütsel bağlılıklarının artırılması sağlanacaktır. Ayrıca örgüt içinde demokratik bir ortamın gelişmesine yardımcı olacaktır. Böyle bir ortamda karşılıklı saygı ve takım çalışmalarının gelişmesi beklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde ve diğer alanlarda kararlara katılım ile değişimin ilişkilendirildiği çalışmaları görmek mümkündür. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bu çalışmalardan verilecek örnekler konunun daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Aydoğan’ın (2007) Kayseri ilinde gerçekleştirdiği araştırma, değişim sürecinde okuldaki öğretmenlerin yöneticilere göre daha isteksiz davrandıklarını ortaya koymuştur. Bunun sebebi olarak da öğretmenlerin değişim süreci ile ilgili bilgi sahibi olmamaları ve görüşlerinin dikkate alınmaması gösterilmektedir. Kendilerini değişim sürecinin dışında hisseden öğretmenlerin, değişime olumlu yaklaşmadığı ve inanmadığı, dolayısıyla değişimin başarılı olamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) ise okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarını okulun hizmet verdiği öğretim düzeyine, yöneticilerin deneyim süresine ve okulun öğrenci sayısı cinsinden büyüklüğüne göre incelemişlerdir. Elde edilen verilerin analizi ile araştırmacılar, okullarda katılımcı değişim uygulamalarının yapılması ve gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin değişim süreçlerine daha aktif katılımlarının sağlanması değişime hazır olmalarına katkıda bulunacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim dışındaki farklı örgütlerde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Eby ve arkadaşları (2000), A.B.D.’de ulusal düzeyde faaliyet gösteren bir pazarlama şirketindeki yönetici ve çalışanlar ile yaptıkları çalışmada değişime hazır olma ile kararlara katılımın da dahil olduğu dokuz farklı değişken (özyeterlik, algılanan örgütsel destek, arkadaşlara güven gibi) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre çalışma ortamının yüksek düzeyde katılımı sağladığını düşünen çalışanların değişime hazır olma düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir.

Gagne, Koestner ve Zuckerman (2000) ise Kanada’nın büyük bir telekomünikasyon şirketinde kesitsel ve boylamsal olarak yaptıkları araştırma ile çalışanların değişimle ilgili kararlara katılımları sağlandığı takdirde yetki paylaşımının sunulduğu ve böylece değişimin uygulayıcıları oldukları görülmüştür. Bu sonuç, Armenakis, Harris ve Mossholder’ın (1993) elde ettikleri bulguları da desteklemektedir.

Araştırmada ele alınan diğer bir kavram ise örgüt kültürüdür. Her toplumun kendine özgü bir kültürü olduğu gibi toplumun alt sistemleri olan örgütlerin de bir kültürü vardır. Örgüt kültürünün oluşması ve gelişmesi, oldukça

uzun bir zaman içinde gerçekleşir. Örgüt içinde yaşanan her olay az ya da çok örgüt kültürünün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yaşanan olayın içeriğine ve kapsamına göre her örgüt kendi dinamikleri çerçevesinde farklı bir tepki verebilir. Bu tepkilerin toplamında belirli bir örgüt kültüründen bahsedilebilir. Bunun yanında, farklı kültürlerden gelen örgüt üyelerinin, değerlerini de beraberinde getirmesi ve örgüt içinde birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda örgüt, kendine özgü değerler, inançlar ve normlar oluşturur. Böylece gelişen örgüt kültürü, örgütü özgün kılar ve diğer örgütlerden farklılaştırır. Örgüt üyeleri bu değerlerden hareketle örgüt içinde ilişkiler geliştirdikleri için örgüt kültürünün örgüt üyelerinin algılamaları, tutumları ve davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında örgüt kültürü ile değişimin ilişkilendirildiği çalışmalar da mevcuttur. Örgüt kültürünün değişim ile ilişkisini ortaya koymak adına bu araştırmaların birkaçından bahsetmek yararlı olacaktır. Saylı ve Tüfekçi (2008), bir kamu üniversitesindeki orta ve alt kademe yöneticilerle yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün değişim uygulamalarının başarıyla sonuçlanması için önemini vurgulamış ve değişebilen bir örgüt yapısı ve örgütte yenilikçi bir kültürünün oluşturulmasının değişimi gerçekleştirme başarısıyla doğrudan ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Latta (2009) ise A.B.D.'de bir devlet üniversitesinde yaptığı nitel çalışma ile örgüt kültürü ve değişim ilişkisini incelemiştir. Örgütsel kültür bağlamında örgütsel değişimin incelendiği çalışmada örgüt kültürünün değişime hazır olmanın belirleyicisi olduğu, değişime ilişkin niyetleri gösterdiği, değişimin uygulanmasını yönlendirdiği ve değişimi tamamlayıcı etkileri olduğu görülmektedir.

Jones, Jimmieson ve Griffiths (2005) tarafından A.B.D.'de bir kamu kurumundaki çalışanlar ile yapılan araştırmada insan ilişkileri ve açık sistem değerleri bakımından güçlü olan örgüt kültürünün değişime hazır olma düzeyinin yüksekliği arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. İnsan ilişkileri değerlerinin güçlü olduğu çalışanlarda değişime hazır olma düzeyinin de yüksek olduğu, dolayısıyla değişim uygulamasının başarılı bir şekilde sonuçlandığı gözlenmiştir.

Madsen, Miller ve John (2005), Utah'taki dört firmada yaptıkları araştırmada örgütsel bağlılık ve sosyal ilişkiler ile çalışanların değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda değişime hazır olma ile örgüt kültürünün bir yansıması olarak sosyal ilişkiler arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Weiner'nin (2009) değişime hazır olmanın belirleyicileri ve sonuçlarına dair bir teori geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında örgüt kültürünün önemli bir belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre yeniliğin, risk almanın ve öğrenmenin öne çıktığı örgüt kültüründe değişime hazır olma düzeyi de yüksektir. Bunun yanında örgüt kültürü kapsamında ele alınan örgütsel iklim ve geçmiş deneyimlerin de değişimin olumlu veya olumsuz sonuçlanmasını etkilediği ifade edilmektedir.

Araştırmada kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bilindiği üzere, 2012 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen bir değişiklikle zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış olup ilk dört yıl ilkokul, ikinci dört yıl ortaokul ve son dört yıl lise olarak tanımlanmıştır. İlkokul ve ortaokul kademeleri ilköğretim (temel eğitim) çağını oluşturmaktadır. Buna göre 6-13 yaş grubundaki çocuklar ilköğretim çağında kabul edilmektedir. Bu dönemde, çocuğun okul hayatı sonrasında içinde yer alacağı toplumda, özellikle de sosyal açıdan başarılı olabileceği temel davranışlar kazandırılmaktadır. Bu nedenle çocuğun başarısızlığı değil başarısı öne çıkmaktadır. Çocuğun sonraki yıllarda büyük ölçüde bu dönemde kazandığı beceri ve alışkanlıklar ile yaşamını devam ettireceğinden ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerin, çevrelerindeki değişimi dikkate alarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesi önemlidir.

Bu bağlamda, bu araştırmada eğitim örgütlerinin en önemli üyesi olan öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Hem öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri, hem de okullarında var olan egemen kültürün, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini ne derece etkileyip etkilemediği ortaya konmaya çalışılmaktadır. Çalışmada kararlara katılma, örgüt kültürü ve değişime hazır olma ile ilgili alanyazın bilgisi verilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamu ilkokul ve ortaokullarında, okul kültürü ve öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Mersin ili merkez ilçelerdeki kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin;

- 1) Karar verme sürecine katılım düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
- 2) Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre karar verme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Görev yaptıkları okuldaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri nedir?
- 4) Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre okullarındaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
- 6) Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7) Karar verme sürecine katılım düzeyleri ve okuldaki egemen örgüt kültürü ile değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8) Karar verme sürecine katılım düzeyleri ile okuldaki egemen örgüt kültürü değişime hazır olma düzeylerini ne derece yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Toplumsal, ekonomik ve siyasal sistem içinde eğitim örgütleri, açık sistem-kapalı sistem doğrusunda açık sistem ucuna en yakın olan örgütler olarak bilinmektedir. Bu durum eğitim örgütlerinin girdilerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim örgütlerinin girdileri, toplumun en küçük ve temel yapıtaşı olan bireylerdir. Eğitim örgütleri, bireyleri topluma kazandırırken toplumun talep ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunun için çevresindeki teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasal değişimleri yakından takip etmeli, hatta bir adım daha ileri giderek bu değişimleri yönlendirebilmelidir. Diğer bir ifade ile eğitim örgütleri günümüzde etkin bir role bürünmelidirler. Eğitim örgütlerinin değişen bu görev tanımına göre en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin birinci derecede uygulayıcıları olarak öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim kurmada ve onlara rehberlik etmede öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının yanında onları bekleyen okul sonrası hayatın da gerekleri ve taleplerini çok yakından takip etmeli ve bunları göz önünde bulundurarak bir yaklaşım sergilemelidir. Bu açıdan öğretmenlerin değişim konusundaki algı, tutum ve davranışları büyük önem arz etmektedir. Değişim uygulamalarında değişimin en önemli ögesi olmasına karşın insan boyutu ihmal edilmekte ve bunun sonucunda da örgütlere finansal ve insan kaynakları anlamında ciddi külfet getiren değişim girişimleri başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Kondaçcı, Zayım ve Çalışkan, 2013). İlgili alanyazında örgütsel değişimin insan boyutuna dair bir boşluk olduğu düşünülürse (Clegg ve Walsh, 2004), örgütsel değişim sürecinin mikro seviyede incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma sonucunda, örgütsel değişim sürecinin başarısı üzerinde önemli bir etken olan insan faktörünün daha iyi anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu sebeple, değişim sürecinde çalışanların değişime karşı tutumlarının anlaşılması ve bu tutumların olumlu yönde etkilenmesi değişim girişimlerinin başarıyla sonuçlandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, karar verme sürecine katılım ve okul kültürü, öğretmenlerin değişime yaklaşımları üzerinde öne çıkan belirleyici faktörler olarak incelenmektedir. Çünkü karar verme süreci, örgüt yönetiminde önemli bir yer tutmaktadır. Sadece örgüt liderinin ya da yöneticilerinin karar vermede aktif rol almaları, sürekli gelişen teknolojiye bağlı olarak farklılaşan sorunlar karşısında yetersiz kalmaktadır. Jones (2002), çevresi yüksek teknolojiyle kuşatılmış olan örgütler için bilgi paylaşımının zorunluluk haline geldiğini ve bu sebeple de karar verme sürecine katılımın çalışanlar için sadece bir hak değil aynı zamanda bir sorumluluk olduğunu da savunmaktadır. Diğer bir ifadeyle örgüt çalışanlarının bilgilerinden ve tecrübelerinden örgütün amaçları doğrultusunda

faydalanmak için bu süreçte onların da katılımlarını ve paylaşımında bulunmalarını sağlamak gerekli görülmektedir (Ryan, 2000).

Değişim yönünde alınan kararlarda, öğretmenlere de söz hakkı verilmesi, kararın benimsenmesi ve uygulanmasını kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin değişime olan yaklaşımlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir (Lines, 2004). Öğretmenlerin benimsemediği kararların başarı olasılığı ise düşük kalmaktadır.

Eğitim örgütleri diğer örgütlere oranla insan ilişkileri bakımından daha sosyal bir yapıda olduğu için alınan kararların etki alanı da oldukça geniştir. Bu nedenle eğitim öğretim süreci ile ilgili değişikliklerde, kararların sadece yöneticiler tarafından alınması uygulama sürecinde çeşitli sorunlara neden olmaktadır çünkü yöneticiler sınıf ortamından uzak olduğu için olası problemleri öngörememektedirler. Bunun sonucunda sadece öğretmen ve öğrenci değil aynı zamanda veli de alınan kararlardan olumsuz etkilenmektedir. Ancak eğitim öğretim sürecini uygulayan ve öğrenci ile birebir iletişim halinde olan öğretmenler, söz konusu durumları daha ayrıntılı değerlendirebilirler. Böylece değişiklik sonrasında öğretmen, öğrenci ve veli açısından karşılaşılabilecek sorunlar en aza indirgenebilir.

Değişimi etkileyen bir diğer faktör olarak örgüt kültürü ise Schein'a (2010) göre örgüt üyelerine kim olduklarını, birbirlerine nasıl davranacaklarını ve örgüt içinde ne şekilde iyi hissedebileceklerini göstermektedir. Buna göre örgüt kültürü, bir örgütte buzdüğünün görünmeyen kısmına benzetilebilir. Değişimi yakalamak ve hatta değişime yön verebilmek için örgütün görünmeyen kısmı olan örgüt kültürünü dikkate almak gerekmektedir. Acuner (2010), örgütlerde planlanan değişim faaliyetlerinin örgüt kültürü göz ardı edilerek uygulanmaya konmasının değişimin uygulanmasında başarısızlığın başlangıçta kabul edilmesi anlamına geleceğini belirtmektedir.

Örgüt kültürü, değişimin düzenleyicisi olarak kabul edilmektedir çünkü örgüte egemen olan kültürün örgütte meydana gelen değişimi kontrol altına almak, örgüt üyelerine aktarmak ve bir kontrol mekanizması işlevi görmek gibi işlevleri vardır (Çelikten, 2006). Buradan anlaşılacağı üzere örgüt kültürünün değişim sürecindeki etkisi açık bir şekilde görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin değişime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, bunların karar verme sürecine katılım ve okul kültürü ile olan ilişkisinin ortaya konulması özellikle politika yapıcılarının ve eğitim yöneticilerinin değişim için harcadıkları maddi kaynakların, emeğin ve zamanın boşa gitmesini önlemesi açısından bu çalışmanın yararlı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine içtenlikle yanıt verdikleri düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Genel ve meslek liseleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilerin ilköğretim çağında kazandıkları temel sosyal davranışlar alışkanlık haline gelerek devam eden öğrenim hayatında da sürdürmeleri beklenmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerindeki değişimin, öncelikle ilköğretim düzeyindeki okullarda başarılı bir şekilde gerçekleşmesi düşünülmektedir. Çalışma, kararlara katılma ve örgüt kültürü ile değişime hazır olma arasındaki ilişkinin cinsiyet, kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Karar vermeye katılma: Çalışanların da karar verme sürecinde görüşlerini bildirmesi ve alınan kararlarda pay sahibi olmalarıdır.

Örgüt kültürü: Örgütün geçmişinden bugüne kadar edinilen, örgüt içindeki ilişkileri ve davranışları belirleyen ve yönlendiren değerlere örgüt kültürü denir.

Değişime hazır olma: Örgüt üyelerinin değişim yönünde olumlu bilişsel ve duygusal özelliklere sahip olmasıdır.

1.8. Kuramsal Çerçeve

Araştırmaya konu edilen değişkenlerin (karar verme sürecine katılma, örgüt kültürü ve değişime hazır olma), kapsam açısından geniş olması nedeniyle ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerekli görülmektedir. Bu bölümde karar verme sürecine katılma, örgüt kültürü ve değişim olgusu incelenmektedir.

1.8.1. Karar Verme Sürecine Katılma

Örgüt yönetiminde, karar verme yönetim süreçlerinin en başında yer almaktadır. Aydın (2007), yönetim süreçlerini karar verme, planlama, örgütlenme, etkileme, denetim, iletişim ve eşgüdümleme olarak sıralamaktadır. Benzer şekilde, Kaya (1999) karar vermeyi yönetim süreçlerinin en tepesinde göstermektedir: Karar verme, planlama, örgütlenme, motivasyon, değerlendirme, iletişim, eşgüdümleme ve bütçeleme. Luther Gulick'in geliştirdiği yönetim süreçleri (POSDCoRB) arasında karar verme görülmemektedir. Çünkü her bir sürecin içinde karar vermenin mevcut olduğu belirtilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2004). Alınan kararların, bütün süreçleri ve nihai olarak örgüt yönetimini etkileyeceği anlaşılmaktadır. Bundan dolayı karar verme süreci, örgüt yönetiminde önemli bir aşama, hatta yönetim sürecinin kalbi olarak kabul edilmektedir.

Karar verme ile ilgili olarak birçok tanımlama yapılmıştır. En genel anlamıyla, Eren (2008) karar vermeyi, örgütün amaçları doğrultusunda yollar, imkanlar ve araçlar arasından bir seçim yapmayı içeren zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamı olarak nitelemektedir. Karar verme sürecinin başlaması için bir sorunun varlığını kabul etmek ve bunun çözümü için arayış

içine girmek gerekmektedir. Karar verme sürecinde önce sorun tanımı yapıp eldeki bilgiler ışığında çözüm için alternatifler ortaya konmalıdır (Bakan ve Büyükbese, 2008; Uluğ, 1996). Bu alternatifler değerlendirilerek içinden biri seçilmesi ve uygulamaya geçilmelidir. Bakan ve Büyükbese (2008), verilen kararın uygulanmasının karar verme sürecinin sonu anlamına gelmediğini belirterek uygulama sürecinin takip edilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Geleneksel yönetim anlayışında karar verme sürecinde yöneticinin ağırlığı öne çıkmaktadır ancak özellikle eğitim örgütlerinde bir politikanın oluşturulması aşamasında öğretmenlerin de kararlara katılmaları ve paylaşımda bulunmaları olumlu sonuçlar almak için gerekli görülmektedir (Akdağ, 2002). Bununla birlikte alınan kararların örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi de önemlidir. Keung (2008) bilgi ve fikirlerini karar verme sürecine katarak paylaşan örgüt üyelerinin, yaptıkları işten memnun olma seviyelerinin yüksek olduğunu ileri sürmektedir.

Dünyanın sürekli bir değişim ve gelişim içinde olması kaçınılmaz bir gerçektir. Bu dinamik yapı içinde ortaya çıkan uluslar arası rekabet, örgüt yöneticilerini verim ve kaliteyi arttırmak adına arayışlar içine sokmuştur (Margulies ve Black, 1987). Bu durum yöneticilerin, kültürlü ve bilgili işgücünden daha fazla yararlanmak için onların karar alma sürecinde aktif olmalarını istemelerine yol açmıştır. Ayrıca Margulies ve Black, kararlara katılım gerekçesinin sadece yönetsel olmadığını, çalışanların gerek kendilerinin gerekse örgütün refah düzeyiyle ilgili olarak bilgi sahibi olmak ve sorumluluk almak istemelerinden dolayı karar alma sürecine katılımı demokratik bir hak olarak kabul etmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedirler. M.L. Lengnick-Hall ve C.A. Lengnick-Hall (1992) ise daha fazla örgütün bölgesel ve kültürel sınırları aşması, birbirinden farklı sanayi kollarında faaliyet göstermeleri ve rekabet gücünü korumak için daha fazla yetenek geliştirme ihtiyacından dolayı bir örgütün dikkate alması gereken değer ve referansların arttığını, bunun da karar verme sürecindeki belirsizlikleri artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca şirketlerin sürekli genişleyen bir dış-ilişkiler ağı geliştirmesinden dolayı örgüt içi işbirliği ve karar vermede birbirine bağımlılığın da arttığı ifade edilmektedir. Lengnick-Hall ve Lengnick-Hall'a (1992) göre belirsizlik ve bağımlılığın yanı sıra, ürün, pazar ve üretim metotlarındaki çeşitliliğin artması da daha fazla karar almayı gerektirmekte ve katılımcı karar alma örgütün bu yetkinliğini geliştirmektedir.

Eren'e (2008) göre yönetsel anlamda katılım, hiyerarşik bakımdan aynı veya farklı yetki seviyelerinde bulunan insanların kararları birlikte vermek üzere bir araya gelmesidir. Sabuncuoğlu ve Tüz (1995), yönetime katılmayı, bir örgütteki iş görenlerin temsilcileri aracılığı ile örgütte alınan ve kendilerini etkileyen tüm kararlara söz veya oy hakkı ile katılmaları olarak değerlendirmektedir. Andaleeb ve Wolford (2004) ise yöneticilerin astlarına karar verme sürecine katılma imkanı tanıdığı karar verme şeklini katılımcı karar verme olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, kararlara katılım, bireylerin

çalıştıkları örgütü ve işlerini etkileyen problemlerin çözümü için fikirlerini açıklama süreci olarak ifade edilmektedir (Çöl, 2004).

Bakan ve Büyükbeşe (2008) çalışanların kararlara katılımının farklı şekillerde olduğunu belirtmektedirler. Çalışanlar ya belirli bir konu üzerinde kendi kararlarını kendileri almakta, ya bir yöneticiyle birlikte ya da diğer grup üyeleri ve yöneticilerden oluşan bir karar alma grubuyla karar almaktadırlar. Burada, katılımcı karar almak için birden fazla grup üyesinin bir araya gelmesinin şart olmadığı da görülmektedir. Çalışanların kendi işleri veya konularıyla ilgili olarak karar vermeleri ve amaç belirlemeleri katılımcı karar almak olarak değerlendirilmektedir.

Yönetim kuramları açısından incelendiğinde her bir kuramın ve yaklaşımın kararlara katılımı farklı bir şekilde ele aldığı görülmektedir. Klasik yönetim kuramına göre örgütler kesin olarak tanımlanmış komuta ya da iletişim hatlarıyla hiyerarşik bir şekilde düzenlenmiş ve yine kesin olarak belirlenmiş işlerden oluşan bir modeldir (Morgan, 1997). Örgüt, bir makine gibi parçalardan oluşan bir şebeke olarak tasarlanmıştır. İnsan da örgüt içinde makine parçası gibi sorumluluklarını kusursuz bir şekilde yerine getirecek ve kendisine verilecek komutlara itaat edecek bir işgücü olarak kabul edilmektedir (Kaya, 1999). Örgüt çalışanlarının görev ve konuları örgüt yönetiminden kesin sınırlarla ayrıldığı için yönetimin emirlerini uygulamaktan başka seçenekleri görünmemektedir. Bu sebeple klasik kuramda, çalışanların kendilerini etkileyen konularda kararlara katılımı sağlanmamaktadır.

Klasik kuram, örgüt yönetiminde insanı göz ardı etmesiyle birtakım problemlere çözüm bulmakta yetersiz kalmıştır. Bunun sonucu olarak neoklasik (davranışçı) kuramın geliştiği görülmektedir. Elton Mayo'nun Hawthorne çalışmaları olarak bilinen ve katılmalı yönetim anlayışının uygulandığı çalışma sonunda çalışan gruplarını etkileyen sosyo-psikolojik değişkenlerin örgütün üretim sürecinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Honson, 2003). Örgüt içinde insanın işgücünden çok daha fazlası olduğunu gösteren bu çalışma ile alınan kararlardan etkilenen herkesin karar verme sürecine katılmasının gerekliliği daha iyi anlaşılmaktadır.

Klasik kuram örgütün yapısını teknik olarak inceleyip rasyonel bir yaklaşım sergilerken davranışçı kuram, klasik kuramın göz ardı ettiği insan ve insan ilişkilerine yönelik bir yaklaşım oluşturmaya çalışmıştır. Ancak her ikisi de örgütü kendi içinde, çevresinden bağımsız bir şekilde değerlendirdiği için çevrenin örgüte etkilerini inceleyen sistem yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Honson, 2003). Eren (2008), sistem kuramına göre örgütün girdilerini çevreden alıp çıktılarını da çevresine sunduğu için çevreden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Sürekli değişen ve gelişen çevrenin ihtiyaçlarına ve taleplerine karşılık verebilmesi için örgütün bütün kademeleriyle birlikte hareket etmesi, dolayısıyla kararları da yönetim ve çalışanların birlikte alması gerekmektedir.

1.8.1.1. Karar Verme Sürecine Katılmanın Amaçları ve Yararları

Çalışanların karar verme sürecine katılmasıyla şunlar amaçlanmaktadır:

a) *Örgüt içinde demokratik bir atmosferin sağlanması*: Sürekli ve hızlı bir değişim sürecinin kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde örgütlerin dinamik bir yapıda olması gerekmektedir. Örgütün demokratik bir şekilde yönetilmesi buna katkı sağlayacaktır. İnsanın sadece bir işgücü olarak kabul edildiği klasik yönetim anlayışıyla örgütün dinamik bir yapıya kavuşması mümkün değildir. Eğitimin insanları sosyalleştirme, siyasallaştırma ve kültür kazandırma gibi önemli işlevlerinin etkin ve amaçlara uygun biçimde işleyebilmesi, okul paydaşlarından en önemlisi olarak kabul edilen öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımıyla mümkündür (Yavuz, 2004). Örgüt üyeleri düşüncelerini açıkça dile getirdiği ve bu düşüncelerinin alınan kararlarda yer bulduğu ölçüde örgüt üyeleri kendilerini önemli ve değerli hissedecekler ve ayrıca oluşumunda pay sahibi oldukları bu kararları uygulama konusunda daha istekli olacaklardır (Gümüş, 2011).

b) *Örgütsel etkinlik ile verimliliğin artması*: Çalışanların kararlara katılmasıyla örgütsel etkinlik ve verimlilik de amaçlanmaktadır. Bir örgütün etkinliği, amaçlarına ne derece ulaştığı ile ilgilidir. Bu doğrultuda örgütün, girdilerini genel amaçlara uygun çıktılar olarak sunabilmesi için sahip olduğu insan kaynaklarını en iyi şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Çalışanların kararlara katılması verimliliklerini artırıcı bir yarar sağlamaktadır çünkü klasik yönetimin katı ve kapalı yapısından kurtularak fikirlerini açıkça dile getirme yetkisine kavuşmaktadırlar (Çetin, 2009).

c) *Çalışanların motivasyon düzeyinin yükselmesi*: Çalışanların motivasyon düzeyini artırmak da kararlara katılımın amaçlarındanıdır. Yönetimde karar verme sürecine katılarak kendini önemli ve değerli hisseden çalışanın, motivasyon düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir (Özdoğru ve Aydın, 2012). Çalışan aynı zamanda yaptığı iş üzerinde kontrol sahibi olduğu hissini de yaşamakta ve dolayısıyla motivasyon düzeyi yükselmektedir.

Çalışanların karar verme sürecine dahil edilmesinin birtakım yararları olduğu bilinmektedir. Kararlara katılımın, çalışanların motivasyon düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Eren (2008), kararlara katılmayı motivasyon araçları arasında göstermektedir. Buna göre, bireyin karar verme sürecine katılımı ile kendini değerli ve önemli hissetmesi, yapacağı iş üzerinde kendi kontrolünün olduğunu bilmesi işini daha istekli yapmasını sağlamaktadır (Gülcan, 2011). Özdoğru ve Aydın (2012), yaptıkları araştırma sonucunda kararlara katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde bir motivasyonla çalıştıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sebeple alınan kararlarda kendisinin de katkısının olduğunu gören öğretmenin daha başarılı olabileceği beklenebilir.

Kararlara katılan çalışanların iş doyumları düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Clarke ve Keating (1995) öğretmenlerin kendilerini ve örgütlerini ilgilendiren kararlara katılımı sağlandığı zaman daha mutlu olduklarını belirtmektedir. Katılımcı yönetim anlayışının sergilendiği örgütlerde çalışanlar kendilerine içsel ödül verildiğini düşünmekte ve böylece motivasyon düzeylerinin yanında iş doyumları düzeyleri de yükselmektedir (Chishti ve diğerleri, 2010). Kim

(2002), yöneticilerin karar verme yetkilerini çalışanları ile paylaşmasının çalışanların yaptıkları işten daha çok memnuniyet duymalarını sağlayacağını ileri sürmektedir. Aksi halde çalışanlar kendilerini hiyerarşik yapının alt kademelerinde hissetmektedirler. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi hem öğretim sürecini, yönetim etkililiğini ve okulun kalitesini hem de öğretmenin çalışma hevesini ve psikolojik sağlığını etkilemektedir (Hongying, 2007; Fuming ve Jiliang, 2007). Öğretmenlerin işlerinden ve okullarından memnun olmaları, sadece kendi görevlerini tam olarak yerine getirmeleri için değil aynı zamanda öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Bilge, Akman ve Kelecioğlu, 2007; Sharma ve Jyoti, 2006). Buna göre, öğretmenin iş doyumunu düzeyi yüksekse sınıftaki performansı da yüksek olabilmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısı ise öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili neler hissettiklerine ve yaptıkları işten ne kadar tatmin olduklarına bağlıdır (Heller, Clay ve Perkins, 1993). Bundan dolayı okul yöneticilerine, öğretmenlerin kararlara katılımını sağlamaları tavsiye edilmektedir.

Kararlara katılımın diğer bir yararı ise örgütsel bağlılığa katkı sağlamasıdır. Lovrich (1986), örgütün demokratik bir yapıya kavuşturularak çalışanların yönetime katılımının sağlanmasının onların örgüte bağlılığını artıracaklarını ifade etmektedir. Yeterli düzeydeki katılımçılık ile çalışanlar örgütü ile bütünleşip sosyalleşmekte, örgütünün kültürünü ve değerlerini benimsemektedir (Ulutaş, 2011). Örgütünü benimseyen bir çalışanın, zekasını ve enerjisini örgütün amaçları doğrultusunda daha çok kullandığı görülmektedir. Kendisini örgütü ile bütünleştiren çalışan, yasal olarak olmasa bile psikolojik anlamda örgütü için bir sahiplik duygusu geliştirir (Han, Chiang ve Aihwa, 2010). Bu açıdan çalışanın daha fazla sorumluluk almak istemesi ve daha iyi performans göstermesi çok doğaldır.

Bunların yanında alınacak karar hakkında söz sahibi olan öğretmenin, daha az tükenmişlik yaşadığı (Angermeier, Dundorf, Boss ve Boss, 2009), örgütsel iletişim algılarının arttığı (Takmaz, 2009), morallerinin daha yüksek olduğu (Wadesango, Rembe ve Chabaya, 2010; Jones, 1997) ve daha az devamsızlık yaptığı (Kim, 2002) için örgütsel etkililiğin de yüksek olduğu görülmektedir. Kenari, Alajiveh, Hamidi ve Sajjadi (2012), kararlara katılımın yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştireceğinden örgütsel etkililiğe olumlu yansıtacağını belirtmektedirler. Örgütsel etkililiğin örgütün varlığını sürdürebilmesi için esas olduğu düşünülürse katılımçı bir yönetim anlayışının önemi ve gerekliliği daha iyi anlaşılabilir.

Son olarak, katılımçılığın değişim üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çalışanların karar verme sürecine katılımı, onların değişime karşı direncini azaltmaktadır (Lines, 2004; Singh, 2009; Paraschivescu ve diğerleri, 2010). Çalışanların karar verme sürecine katılımı, onların gerçekleştirilecek değişime zihinsel olarak hazır olmalarını sağlamaktadır (Basinger ve Peterson, 2008). Amaç, değişime direnen çalışanları, değişimin kendileri açısından bir fayda ortaya çıkaracağına ikna ederek, onları kazanmaktır (Cihangiroğlu, 2009). Okul yöneticilerinin, değişimden esas olarak etkilenen ve değişimi uygulayacak

öğretmenlerin katılımını sağlayarak onlarla sürekli iletişim halinde olmaları ve değişimin sonuçlarını birlikte değerlendirmeleri, ortaya çıkabilecek direncin kırılmasında etkili olmaktadır (Hiland, 2003). İnsanların uyum gösterebilecekleri değişikliklere sadece karar sürecine katılmadıkları için direnç göstermeleri mümkündür (Aydın, 2007). İspanya’da yapılan bir araştırma sonucunda, çalışanların katılımının sağlanmasıyla, değişimi başarısız kılacak durumlar üzerinde çalışanların bir değerlendirme yapma fırsatına sahip olacakları ortaya çıkmıştır (Pardo-del-Val, Martínez-Fuentes ve Roig-Dobón, 2012).

1.8.1.2. Karar Verme Sürecinde Çalışanların ve Yöneticilerin Sorumlulukları

Karar verme sürecine katılma ihtiyacı ve bu katılımın yöntemleri kadar alınan kararların doğru ve etkili olabilmesi için bazı gereklerin olduğu göz ardı edilmemelidir. Lengnick-Hall ve Lengnick-Hall (1992), bunun gerçekleşmesi için çalışanların ve işverenin sorumlulukları olduğuna dikkat çekerek bunları şöyle sıralamaktadırlar:

Çalışanların sorumlulukları:

1. Karar verme sürecine katılan çalışanın, örgütsel davranışlarından ve bunların sonuçlarından sorumlu olması.
2. Başkalarının düşünce, değer, inanç ve tercihlerine saygılı olması.
3. Örgütün verimli bir üyesi olmak, bilgi ve fikirleri paylaşmak için elinden geleni yapması.
4. Örgütün politikalarına uyması ve saygı göstermesi.
5. Bilgi ve becerilerini güncel tutması.
6. Güvenilir olması.
7. Etik davranması.
8. Kendini denetlemesi ve yönetmesi.

Yöneticilerin sorumlulukları:

1. Çalışanların karar verme sürecine katılım seviyelerini netleştirmek ve sürece katılmalarını kolaylaştırmak.
2. Çalışanların karar verme sürecinde etkili olabilecekleri konuları açıkça ortaya koymak.
3. Çalışanların etkili katılımı için gerekli bilgiyi sunmak.
4. Hem içerikle ilgili alanlarda hem de problem çözme sürecinde çalışanların eğitimini sağlamak.
5. Çalışanların sorumluluk ve karar verme seviyesiyle orantılı ödüller vermek.

1.8.1.3. Karar Verme Sürecine Katılma İçin Gerekli Şartlar

Wood (1984), öğretmenlerin okul yönetimine etkili bir şekilde katılmaları için gerekli değer, yapı ve süreç değişikliklerini şöyle özetlemektedir:

Değer:

1. Katılanlar sorumlu, güdülenmiş ve güvenilir olmalı.

2. Katılanlar kararların kalitesini artıracak yeteneklere sahip olmalı.
3. Sağlıklı bir iletişim mekanizması oluşturulmalı.
4. Çatışmanın kaçınılmaz olduğuna inanılmak ve çatışma bir tehlikeden ziyade potansiyel bilgi üretme yolu olarak görülmeli.
5. Karar sonucunu etkilemede statü yerine uzmanlık esas olmalı.

Yapı:

1. Örgüt politikası çalışanlara kendilerini etkileyen konularda kararlara katılma hakkı sağlayacak ve bütün katılımcılara yeni bir konuyu tartışmaya açabilme ve tartışmanın seyrini etkileyebilme gücü verecek şekilde düzenlenmeli.
2. Emir komuta zincirinin ve hiyerarşik farklılıkların etkisini yok edecek prosedürler hazırlanmalı.
3. Katılanları sınırlayan örgütsel kural ve düzenlemeler azaltılmalı.

Süreç:

1. Katılanlar tartışılan konu hakkında bilgi sahibi olmalı ve fikirlerini ikna edici şekilde savunabilmeli.
2. İlişkilerde açıklık ve dürüstlük egemen olmalı.
3. Çatışma ile birlikte yaşama öğrenilmeli.
4. Örgütteki statüsü ne olursa olsun her çalışan çekinmeden karar sürecine katılabilmeli.
5. Ast ve üstler arasında serbest bir fikir alış-verişi gerçekleşmeli.

1.8.1.4. Eğitim Örgütlerinde Kararlara Katılma

Eğitim örgütlerinde girdi ve çıktı unsuru insan olduğundan eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı bir yapısı vardır. Bursahoğlu (2000), informal yanı ve grupları güçlü olan okulun sağlıklı bir şekilde işlemesi için işbirliğine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ona göre uzmanlaşmanın öne çıktığı bu çağda işbirliğinin sağlanması ancak katılma ile gerçekleştirilebilir.

Toplumdan gelen insanı eğitip sosyalleştiren ve onu geri toplumla bütünleştirmeye çalışan eğitim örgütlerinin de içinde bulunduğu çevre ile uyumlu olması gerekmektedir. Modern toplumlar için demokrasinin vazgeçilmez ve zorunlu olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bunun için okulların da amacı demokratik, katılımcı, hak ve özgürlüklere saygılı, bir arada yaşama kültürüne sahip; yaşadığı dünyanın gündemini, sorunlarını, farklı kültür ve yaşayışlarını fark eden; empatik ve duyarlı dünya vatandaşının yetiştirilmesi olmalıdır. Bu demokrasi kültürüne demokratik olmayan yöntemlerle ulaşılması düşünülemez. Bu nedenle okul paydaşlarını karar verme sürecine dahil etmek gerekmektedir. Öğretmenler, okul paydaşları içinde en önemli aktör olarak görüldüğünden karar verme sürecine katılmaları sağlanmalıdır (Gülcan, 2011).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde öğretmenlerin okulda kararlara katılımına ilişkin şu maddeler yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014):

Madde 39- “İlköğretim okulu, demokratik eğitim – öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir.”

Madde 43- “...Öğretmenlere, eğitim, öğretim ve *yönetim* görevlerinden başka bir görev verilemez. ...Toplantının gündemi öğretmenlerin de görüşü alınarak hazırlanır.”

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 34., 35. ve 36. maddeleri ise öğretmenlerin okulda oluşturulan “öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu” kapsamında kararlara katılımlarıyla ilgilidir (MEB, 2014). Bu kurullarda eğitim – öğretim çalışmaları planlanmakta ve değerlendirilmektedir. Kurul toplantılarında okulun yenileşmesine ve gelişmesine etki edecek konular kapsamlı bir şekilde tartışılır ve alınan kararlar ilgili birimlere iletilir.

Okula dayalı yönetim yaklaşımı öğretmenlerin kararlarını çok önemli olarak görmüştür (Güçlü, 2000). Çünkü öğretmenler, okul yöneticilerinden sonra kararlarıyla etkileyebilecek en önemli faktördür. Öğretmenlerin kendilerini ve eğitim-öğretimi etkileyecek kararlarda söz hakkının olması çok önemlidir.

Eğitim örgütleri daha toplu ve sosyal olup alınan kararların etki alanı da geniş olduğu için kararların geniş bir katılım ile alınması önemlidir (Bursalıoğlu, 2000). Eğitim öğretim faaliyetleri içinde yaptıkları görev ve sorumlulukları nedeniyle öğretmenlerin kararlara katılımında büyük yarar vardır.

1.8.2. Örgüt Kültürü

1.8.2.1. Kültür ve Özellikleri

Kültür, üzerinde sürekli tartışılan, net bir şekilde tanımlanamayan; bu sebeple de sınırlarının belirlenmesinin güç olduğu bir kavramdır. Kavramın soyut, çok yönlü ve kapsamlı olması ve araştırmacıların da bir kültüre mensup olup tarafsız olamamaları, kültür konusunu çalışırken ortaya çıkabilecek güçlüklerdendir (Torun, 2012). Sosyal bilimlerde çok farklı tanımları yapılan kavramların başında kültür kavramı gelir. Yapılan çeşitli tanımlar, genellikle, insan gruplarının üretimlerini de içeren belli başlı kazanımlarını, deneyimlerini, değerlerini, inançlarını, tarihi süreç içerisinde geliştirdikleri sembollerini, kuşaktan kuşağa aktarılan davranış kalıplarını içermektedir (Güvenç, 2003).

Erdoğan (1994) ise kültürü bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır. O'Donnell ve Boyle'a (2003) göre kültür, bir toplumun kimliğini oluşturur, onu diğer toplumlardan farklı kılar ve bir toplumun yaşayış ve düşünüş tarzını ifade eder.

Kültürü, insanların ve toplumların psikolojik dünyalarına ve somut deneyimlerine anlam vermelerini sağlayan değerler ve semboller bütünü olarak görmek mümkündür (Yıldırım, 2002). Kültürel değerler zaman içinde kabul edilme durumuna göre tüm topluma yayılmakta ve toplumların ve grupların davranışlarını, inançlarını, tutumlarını ve değerlerini belirlemektedir (Berberoğlu, 2003). Buna göre kültür, toplumların tarihsel süreç içerisinde karşılaştıkları her

türlü sorun ve ihtiyaçlarına karşı geliştirdikleri ortak çözümler olarak nitelendirilebilir.

Kültür, toplumların tecrübelerini, inançlarını, sanat anlayışlarını ve bunların somut yansımalarını, ahlak ve hukuk kurallarını, adet ve gelenekleri ile sosyal bir varlık olarak tüm değerlerini içerir (Bakan, Büyükebeşe ve Bedestenci, 2004; Aktan, 2006). Bu tanım içinde toplumun taşıdığı tüm değerler ve ortaya koyduğu tüm eserler yer almaktadır. Bu tanımdan hareketle kültür, bir toplumun taşıdığı değerler ve ortaya koyduğu eserlerin toplamı olarak adlandırılabilir.

Kültürün, insan ve toplum davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu etkinin anlaşılabilmesi ve ortaya konulabilmesi bakımından, kültür kavramının özelliklerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

1) *Kültür Toplumsaldır*: Kültürel sistemin öğrettikleri, toplumsaldır; yani kültürel öğretiler örgütlenmiş birliklerde, kümelerde, gruplarda, ya da toplumlarda yaşayan insanlarca yaratılır ve diğer kültür üyeleri ile paylaşılr (Callahan, Fleenor ve Knudson, 1986). Bir toplumun, grubun vs, üyeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, kabul edilen davranış, değer ve tutumlar, o toplumun, grubun kültürünü oluşturur.

2) *Kültür Öğrenilir*: Kültür bireylerin kalıtsal olarak getirdikleri değil, yaşamları boyunca toplumsal çevre içinde öğrenerek kazandıkları alışkanlıklar ve davranışlardır (Güvenç, 2003). Birey, çevresindeki diğer insanlarla etkileşimi sonucunda kültürel alışkanlıkları ve gelenekleri öğrenir. Bu öğrenme birinin anlatması veya uyarıları ile gerçekleşebileceği gibi bireyin durumu yaşayarak ve onun bir parçası olarak farkında olmadan da meydana gelebilir (Susar, 2000).

3) *Kültür Değişebilir*: Kültürün kuşaktan kuşağa aktarılan bir miras olması onun değişmediği anlamına gelmez. Toplumların birbirleri ile olan etkileşimi arttıkça ihtiyaçlarında ve taleplerinde de değişiklikler baş gösterecektir (Erdoğan, 1994). Değişen toplumsal şartlar ve ihtiyaçlar karşısında, geleneksel çözüm yollarının yetersiz kaldığı ve sağladığı doyum düzeyinin azaldığı görülmektedir. Bu nedenle ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayacak ve sorunları çözecek yeni yöntemler veya araçlar geliştirilir (Güvenç, 2003). Kültür, yeni ihtiyaçlar ve sorunlar karşısında insanların geliştirdikleri yeni fikirler ve buluşlarla değişime uğrar.

4) *Kültür Aktarılır ve Sürekli*: Kültür öğrenilir, alışkanlık haline getirilir ve sonuçta sosyal kalıtım yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılarak süreklilik kazanır. Bu geçiş süreci, Unutkan'a (1995) göre gelenekler ve alışkanlıklar aracılığıyla sağlanır. Gelenekler ve görenekler kültürel aktarım için önemli bir araç olduğu için kültürel çerçevenin geleneklere bağlı olarak belirlendiği söylenebilir.

5) *Kültür İhtiyaç Gidericidir*: Kültür çeşitli ihtiyaçları giderici bir özelliğe sahiptir. Kültür insanların hem fizyolojik hem de sosyal ihtiyaçlarını giderir. Kültürün her bir ögesi, insanların temel biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı sürece var olmaya devam edecektir (Erdoğan, 1994).

6) *Kültür Bütünleştiricidir*: Bir toplumun kültürünü anlamak için kültürün tüm yönlerini incelemek gerekmektedir. Geleneklerde, kurumlarda, kurallarda ve

değerlerde meydana gelen bir değişiklik dolaylı veya dolaysız olarak diğer unsurları da etkilemektedir (Öztürk, 1997). Kültürün bütün unsurları, birbiri ile uyumlu ve bütünleşmiş bir sistemi oluşturma özelliği taşır. Topumlarda aile, hukuk, sanat, ekonomik hayat, örf, adetler, ahlaki değer yargıları adeta birbirini tamamlayan bir bütün halinde görülür (Güvenç, 2003). Kültürel bütünleşme sağlanamazsa toplumda sosyo-kültürel ve ekonomik alanlarda önemli uçurumlar oluşabilir.

7) *Kültür Kurallar Sistemidir*: Kültür, toplumca benimsenen ideal kural ve davranışlardan oluşmaktadır (Güvenç, 2003). İnsanların toplum halinde yaşamalarını belirleyen yazılı ve yazılı olmayan kurallar kültürün bütünlüğünü ve devamlılığını sağlar. Çünkü kurallar sayesinde kültürel birikim sağlanır ve yeni nesillere aktarılır. İnsanlar kurallar sayesinde çalışır ve kültür öğelerini oluştururlar.

1.8.2.2. Kültür Çeşitleri

Kültür kavramının soyut ve sınırlarının çok geniş olması, bazı sınıflandırmaları gerekli kılmaktadır. Bu şekilde belirli bir çerçeve içinde ele alınması amaçlanmaktadır. Bu nedenle kapsamı ve geçerli olduğu bölge bakımından genel (üst) kültür – alt kültür olarak incelenirken unsurları bakımından da maddi kültür – manevi kültür diye iki başlık altında açıklanabilmektedir.

Genel Kültür: Genel kültür, bir toplumun veya ülkenin her sosyal grubunda ve her bölgesinde geçerli olan, paylaşılan ve yaşanan kültürdür (Erdoğan, 1994). Söz konusu ülkenin ya da toplumun inançları, değerleri ve davranış biçimleri genel kültür olarak kabul edilebilir. Genel kültür, toplumdaki bireyler tarafından ortak olarak algılanır.

Alt Kültür: Genel kültür içinde yer alan, genel kültürün bazı özelliklerini de taşıyan ancak etnik, bölgesel ve mezhep farklılıklarına göre kendine özgü yaşam biçimi, davranış ve tutumlara sahip olan küçük grupların kültürü ise alt kültür olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002). Akdeniz Bölgesi'nde Torosların eteklerinde hayvancılıkla uğraşan Yörüklerin, bölgesel şartlardan ve geçim kaynaklarından dolayı ülkenin diğer bölgelerindeki topluluklardan farklı bir kültüre sahip olması alt kültüre örnek olarak gösterilebilir.

Kültür, maddi ve manevi unsurlardan oluşmaktadır:

Maddi Kültür: Maddi kültür, bir toplumun sahip olduğu teknik ve fiziki değerlerden meydana gelip kültürün gözle görülebilen ve elle tutulabilen somut kısmını ifade etmektedir (Susar, 2000). İnsanın yarattığı bütün araçlar ve gereçler maddi kültür olarak kabul edilmektedir. Çelik'e (2007) göre, maddi kültür, insan emeğinin toplumsal gelişme süreci içinde gerçekleştirdiği, ortaya çıkardığı, bütün nesnelere (teknoloji, araçlar ve gereçler) anlatılmaktadır. Üretim teknikleri, yol ve bina inşaatları, evlerin donatılıp döşenmeleri, giyim ve kuşam şekilleri, ulaşım araçları, köprüler, barajlar vb. girmekte ve toplumun teknolojik ve ekonomik seviyesini göstermektedir (Eroğlu, 1995).

Manevi Kültür: Manevi kültür ise toplum üyeleri tarafından yaratılan gözle görülemeyen elle tutulamayan dünya görüşleridir (Aydın, 2002). Manevi kültür öğeleri, maddi kültür öğelerindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan değerler, inançlar, bilgiler, davranış kuralları, gelenekler ve göreneklerdir (Çelik, 2007).

Bu tanımlar doğrultusunda, bir okulda uygulanan motivasyon artırıcı uygulamalar, kabul gören norm ve kurallar manevi kültüre örnek teşkil ederken; tesisler ya da binaların iç ve dış mimarisi, üniformalar vb. maddi kültüre örnek verilebilir.

Yukarıda kültüre ilişkin verilen açıklamalardan insanın olduğu her yerde bir kültürün oluştuğu sonucuna ulaşılabilir. Bundan dolayı insanların bir araya gelip kurduğu örgütlerin de bir kültürünün olması kaçınılmazdır. Bu sebeple örgüt kültürü kavramına dair genel bir değerlendirme yapmak yararlı olacaktır.

1.8.2.3. Örgüt Kültürü

Örgütler, içerisinde yer aldıkları toplumların birer küçük örneği olarak düşünülecek olursa; dünyada farklı toplum ve kültürler olduğu gibi örgütlerin de farklı kültürel özellikleri olduğunu kabul etmek gerekir. Kültür de bir örgüt içerisinde örgüt ile makineler ve örgüt ile bireyler arasındaki ilişkilerden oluştuğuna göre; bu çerçevede evrensel çevredeki yerini alır ve örgüte katılan bireylerin karşılıklı ilişkileri sonucu uğradığı değişimlerle, yeni bir görünüm kazanarak toplumsal kültürden örgütsel kültüre dönüşür (Köse, Kartal ve Kayalı, 2003).

Kültür fikri yeni olmamakla birlikte örgüt bağlamında kültür tartışması yenidir. Örgüt kültürü ile ilgili ilk çalışmaların 1930'lu yıllardan itibaren başladığı kabul edilmektedir. İnsan ilişkileri akımıyla birlikte örgütlerde insan kaynağı üzerinde durulmuş, informal grup, grup normları, semboller, örgütsel değerler gibi konulara dikkat çekilmiştir (Durğun, 2006). Ancak, doğrudan örgüt kültürü kavramının kullanılması ve söz konusu olgunun yoğun bir şekilde çalışmaya başlanması 1980'li yılların başlarına denk gelmektedir (Çelik, 2002; Gizir, 2003). Kültür kavramının örgütlerle bağdaştırılarak örgüt kültürü kavramının kullanılması ve ilgili literatüre girmesi Pettigrew'in (1979) "Örgüt Kültürleri Üzerine" adlı makalesi ile başlamış ve bu tarihten sonra örgüt kültürü üzerine yoğun bir ilgi gösterilmiştir. Ayrıca Ouchi (1981), Deal ve Kennedy (1982) ile Peters ve Waterman'ın (1982) çalışmalarının da örgüt kültürü kavramının gelişmesinde büyük rolü olmuştur.

Kültür kavramının tanımını yapmakta yaşanan güçlük, örgüt kültürü kavramını tanımlamada da yaşanmaktadır. Buradaki zorluk, kavramların belirsizliğinden çok, örgüt kültürünün şekillenebilmesi için, bir insan grubunun, belli bir süre ortak geçmişe sahip olmaları gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Aktan, 2006). Alanyazında örgüt kültürü ile ilgili çok sayıda tanımlama yer almaktadır. Örgüt kültürü hakkında bir otorite olarak kabul edilen Schein (1990), örgüt kültürünü, bir grubun dış çevreye uyum ve içsel bütünleşme problemleriyle başa çıkmayı öğrenirken, doğru olabilecek kadar işe yaramış ve bu sebeple, o problemlere ilişkin doğru yol olarak yeni üyelere öğretilmesi gereken, bu grup

tarafından icat edilmiş, keşfedilmiş veya geliştirilmiş temel varsayımların bir motifi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya göre örgüt kültürü, bir grubun elde ettiği ve neticelerinin olumlu olduğu tecrübelerin, yeni gelenlere birer problem çözme anahtarı olarak ilettikleri varsayımlar olarak görülebilir. Morgan (1998) ise örgüt kültürünü, insanların yaşadıkları dünyayı birlikte yaratmasını ve yeniden kurmasını sağlayan aktif, yaşayan bir olgu olarak değerlendirmektedir. Eren (2004), görevsel ve mesleki norm ve ölçütler ile bir araya gelip grup oluşturmanın doğal sonucu olarak diğer örgütlerden farklı ancak kendi içlerinde ortak inanç ve değerler sisteminin yardımıyla örgüt içinde değişik inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışının bir arada var olmasını örgüt kültürü olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre örgüt kültürü, örgüte ilişkin yönetsel politikaların, stratejilerin çalışma ilkelerinin, tutum ve davranışların, rollerin, değer ve normların, sembollerin, geleneklerin oluşturduğu bir bütün veya paylaşılan değerler bütünüdür (Güney, 2004). Berberoğlu ve Baraz (1999) yapılan farklı tanımların birleştiği noktaları şöyle sıralamaktadır:

- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı değerlerdir.
- Örgüt kültürü, örgütteki iş yapma ve yürütme biçimidir.
- Örgüt kültürü örgütlere kişilik kazandırarak bir örgütü diğerinden ayırır.

- Örgüt kültürü baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlar için sembolik anlamlara yansıyan, örgüt içinde anlatılan hikayeler, inançlar ve sloganlardan oluşan bir yapıdır.

- Örgüt kültürü örgütsel başarıyı doğrudan etkiler.
- Üst yönetim ve liderlerin örgüt kültürü üzerinde önemli etkileri vardır.

Örgüt kültürü, örgütsel başarı ve etkililiğin başlıca belirleyicilerinden biridir (Marcoulides, Heck ve Papanastasiou, 2005). Güçlü (2003), örgüt kültürünün örgüt gerçeğinin görülmesine imkan veren düşünsel bir yapı yani bir paradigma olduğunu savunmaktadır. Ona göre bir paradigma kişilere kategoriler, rutin süreçler, iyi ve kötü çözüm önerileri sunar ve üyelerin örgütte nasıl davranacaklarını bilme yeteneklerini artırır. Kültür, örgütün amaç, karar, strateji, plan ve politikalarının oluşturulmasında ve başarısında önemli bir rol oynar çünkü örgütün kültürü sayesinde örgüt çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda birbirine bağlanır (Eren, 2004). Örgütsel kültür bütünleştirici olamayacak kadar zayıf ise çalışanların örgüte ve birbirine bağlılığı azalır. Kısaca örgüt kültürü, örgütü bir arada tutan bağdır. İşlerin nasıl yerine getirileceği hakkındaki temel varsayımları bize kültür sağlar.

1.8.2.4. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Örgüt kültürünün özelliklerinin bilinmesi, örgüt kültürünün bir örgüt için öneminin ve örgüte etkisinin anlaşılması için gerekli görülmektedir. Aktan (2006), örgüt kültürünü, kuruma ve örgüt çalışanlarına ait soyut ve somut, formal ve informal değerler bütünü olarak kabul ederek kültürü oluşturan unsurların belirlenebileceğini, farklı kültürlerden ayrılan yönlerinin tespit edilebileceğini ve tüm kültürel özelliklerin çerçevesinin çizilebileceğini gösterdiğini savunmaktadır.

Buna göre örgüt kültürünün soyut ve informal olması, yazılı olmayacağı anlamına gelmez.

Ayrıca örgüt kültürünün, düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranış kalıpları şeklinde olduğu ve grup üyeleri tarafından paylaşılabılır bir özellikte olduğu iddia edilmektedir. Çünkü örgüt kültürü soyut ve informal yönüyle, örgüt çalışanlarının zihinlerinde, düşüncelerinde, bilinç ve belleklerinde yer alan inanç ve değerler olarak görülmektedir.

Aktan'a (2006) göre örgüt kültürünün bir diğer özelliği, oluşturulması gibi değiştirilmesinin de çok zor ve uzun bir zamanı gerektirmesidir. Bu nedenle örgüt kültüründe bir değişim gerekli olduğunda, kültürün bütünü yerine onu oluşturan unsurların değişimi yoluna gidilir. Ancak kültürel öğelerin oluşumunda, insanlar arası duygusal ilişki önemli rol oynadığı için, kültür değişimine karşı genellikle direnç gösterilmektedir.

Bunların yanı sıra Eren (2004), örgüt kültürünün özelliklerini dört başlık altında açıklamaktadır:

1. *Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur:* Kültür bir örgütün geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici ve liderlerinin öncülük ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri etkiler. Böylece üyeler örgüt kültürünü oluşturan inanç, tutum, norm, değer ve davranışları öğrenir ve kazanırlar.

2. *Örgüt kültürü, grup üyeleri arasında paylaşılan değerler bütünüdür:* Örgüt kültürü her örgüt için ayrı bir nitelik taşıyan, örgütün kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgütteki işgörenler bu ortak ürüne inanmalı, saygı duymalı, onun yaşaması ve geliştirilmesi için yeni katılanlara mesaj iletmeli, hikâyeler anlatmalı, geçmiş tecrübelerini aktararak paylaşmalıdır. Örgüt kültürü bu şekilde yaşayacak, bütün üyeler tarafından paylaşılacak ve örgütün bütününde yayılma ya da anonim olma özelliğini kazanacaktır.

3. *Örgüt kültürü somut ve soyut değerler bütünüdür:* Örgüt kültürü, Schein'e (1990) göre üç katmana ayrılarak incelenir. Her katman, kültürün yansımaları ve anlaşılmasına katkıda bulunur. Birinci katman fiziksel düzen ve sosyal çevredir. Üretimde kullanılan teknoloji, iş akışı, iş düzeni, ofis düzeni, konuşulan dil, toplantı odası düzeni, toplantıları yapma ve tartışma düzenidir. Buna "üst katman" denir. Orta katmanda ise davranışlara rehber olan ve sorunların çözüm yollarını oluşturan değer yargıları görülmektedir. Grup üyeleri bu değer yargılarını birbirlerine aktarırlar ve aşırırlar. Alt katmanda ise örgütte genel kabul görmüş varsayımlar vardır. İnanç ve değerlerin oluşmasında bu varsayımların tüm üyelerce bilinmesi ve farkında olunması gerekir.

4. *Örgütsel kültür, düzenli şekilde tekrarlanan davranışsal kalıplardır:* Kültürün öğrenilmesinde, yayılmasında birbiri ile ilişkili, birbirini tamamlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıplarından oluşmaktadır. Örgüt kültürü düzenli ve tekrar edilen, geçmişten günümüze ve bugünden de geleceğe aktarılan bir yapıdadır. Örgüt içinde üyelerin gösterdikleri ve diğer üyelere aktardıkları,

kullandıkları diller, semboller ve seremonik hareketler genellikle örgüt üyelerinin sorgulamadan alıp kabullendikleri davranış kalıplarıdır.

1.8.2.5. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları

İnsan davranışları üzerinde etkili olan kültürün fonksiyonlarını Robbins (1997) şöyle sıralamaktadır:

1. Bir örgütü diğerinden ayırt eder.
2. Örgüt üyelerine bir tür kimlik verir.
3. Sosyal sistemin devamlılığını sağlar. Çalışanların söyleyeceği ve yapacağı şeyler hakkında uygun standartlar belirleyerek örgütü bir arada tutmaya çalışan sosyal bir yapıştırıcıdır.
4. İnsanların ortak bir değere bireysel çıkarlarından daha fazla bağlanmasını kolaylaştırır.
5. Kültür çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren bir kontrol mekanizması gibi çalışır.

Örücü ve Ayhan (2001), örgütlerin günlük davranışları belirleyen varsayımlar, anlamlar ve dolaylı kurallardan oluşan temel bir set oluşturduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile örgüt kültürü, örgütteki oyun kurallarının temel belirleyicisidir. Buna göre kurallara uymakta zorlanan veya direnen çalışanlar ve yöneticiler örgüt tarafından kabul görmezler, örgütün gerçek üyeleri sayılmazlar ve hatta ciddi cezalara çarptırılabilirler. Aksine kurallara uyanlar ise ödül veya terfi kazanırlar.

Ancak örgüt kültürü, örgütün etkililiğini artıracığı gibi örgütün başarısını da sınırlayabilir (Dögerlioğlu, 1995). Hızla değişen çevresel şartlar içinde güçlü bir örgüt kültürü değişime ayak uydurmakta zorluk çekebilir ve dolayısıyla örgüt çevresinden geride kalabilir. Bu durumda örgütün varlığını sürdürebilmesi tehlikeye girer.

1.8.2.6. Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar

Örgüt kültürünü farklı şekillerde tanımlanabilmesi, kavramın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Kavramın anlaşılmasını kolaylaştırmanın en etkili yollarından biri tanımın unsurlarını açıklamaktır. Örgüt kültürünün açıklanmasında, örgüt kültürünü oluşturan farklı unsurlardan bahsedilebilir. Örgüt kültürünün unsurları, örgütsel bir ortamda, örgüt kültürünün oluşmasını sağlayan değer, norm, şekil, biçim ve çeşitli uygulamalardır (Aktan, 2006). Örgüt kültürü birçok unsurdan oluşur. Bu unsurlar; temel varsayımlar, temel değerler ve inançlar ve artifaktlardır.

1.8.2.6.1. Temel Varsayımlar

Varsayımlar, kişi ya da grupların düşünme, davranma ve hissetme söyleyişlerinin referans çerçevesini oluşturan, bilinç dışı düzeye itilmiş ilkeler olarak tanımlanmaktadır (İşcan ve Timuroğlu, 2007). Örgüt üyelerinin tartışmasız olarak kabul ettikleri doğrular ve gerçekler anlamına gelen

varsayımlar kültürel yapının gözlenmesi ve değiştirilmesi en zor olan yönünü oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Schein'a (2010) göre varsayımların doğruluğu o kadar tartışılmazdır ki varsayımları benimsemeyen örgüt üyeleri deli veya yabancı olarak etiketlenirler ve gruptan dışlanırlar. Değerler ve semboller örgüt kültürünün en temel unsuru olan varsayımlar üzerine kurulduğundan (Hatch, 1993) örgütün temel varsayımlarını içselleştiremeyen örgüt üyelerinin örgütsel değerlerden de uzaklaşması söz konusu olacaktır.

Varsayımların değerlere göre daha derin bir zihinsel yerleşime sahip olması ve zaman içinde kazandıkları geçerlilik ile değerleri de yönlendiren yapısı kültürel değişimde bu unsurları önemli bir direniş alanı haline getirmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Bu nedenle kültürel değişimde temel varsayımların yönetimler tarafından çok iyi analiz edilmesi gerekir.

1.8.2.6.2. Temel Değerler ve İnançlar

Değerler, örgüt bütünlüğünü sağlayan, kişilerin düşünce, eylem ve yapıtlarının ölçütü olarak ortaya çıkan, örgütte neyin istenip neyin istenmediğini belirleyen ve örgüt üyelerinin çoğu tarafından kabul edilen inançlardır (Naktiyok, 2003). Genel anlamda değerler, kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturmakta, örgütsel sorunların çözümünde uygun olarak kabul edilen çözüm biçimini göstermektedir. Bu bağlamda değerler, örgütte neyin arzu edilir olduğunu gösterirler ve olay, durum ve uygulamalar karşısında iyi – kötü biçiminde değerlendirme ve yargılamada ölçüt olarak kullanılırlar (İra ve Aksu, 2009).

Örgütsel değerler, paylaşılan idealler olup örgütsel davranış seçiminde yol gösterirler (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bu nedenle yöneticilerin, örgütün temel değerlerini örgüt tabanına benimsetmesi ve bunlar değişen koşullara göre sürekli gözden geçirip yeniden şekillendirmeye özen göstermesi gerekmektedir.

Değerler, örgüt kültürünün açıklanmasında diğer öğelere göre daha güvenilir bir özellik taşımaktadırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Çünkü çalışanlara yaptıkları işin ya da davranışın nedeni sorulduğunda, genellikle bu davranışı yönlendiren değerlere ulaşılmaktadır.

Örgüt kültürünün oluşumuna katkıda bulunan belirleyici değerler olarak şunlar sıralanabilir (Eren 2004):

- a. *Teknik değerler*: Doğal bilimlere, mühendisliğe ve olayların fiziksel yönüne ilişkin bilgiler, inançlar ve uygulamalar.
- b. *Ekonomik değerler*: Arz ve talep tarafından belirlenen pazarda tüketici davranışlarını biçimlendiren eğilim ve uygulamalar.
- c. *Sosyal değerler*: Sosyal olarak toplumun eğilimleri, inançları, tercihleri ve yaşam tarzları
- d. *Psikolojik değerler*: Bireylerin kişisel eğilim, ihtiyaç ve tercihleri.
- e. *Politik değerler*: Ülkenin yönetim biçimini oluşturan inançlar, kurallar ve uygulamalar.

f. Estetik değerler: Güzel sanatlar, görünüş ve güzelliğe verilen önem, ihtiyaç ve uygulamalar.

g. Ahlaki değerler: Çevreden alınan genel ahlak, örf, adet ve geleneklerle aile eğitimine dayanan eğilim ve uygulamalar.

h. Dini değerler: Bireylerin içinde yaşadıkları topluma hakim olan din, buna bağlı inançlar, kurallar ve uygulamalar.

İnançlar ise örgüt içinde neye inanılıp neye inanılmayacağını gösteren değerlerdir (Bakan, Büyükebeşe ve Bedestenci, 2004). İnançlar sayesinde insanların sosyal gerçekliklere yükledikleri anlamlar anlaşılabilir. İnançlar, bireyin gerçek algılarını temsil eder ve gerçeğin gerek şimdi gerekse geçmişte nasıl olduğuna ilişkin olarak bireyin bilgilerinde oluşmaktadır (Terzi, 2000).

İnançların oluşumunda bireysel eğilimlerin yanında sosyal üst kültürlerin de etkili olması örgüt yönetimlerinin özellikle farklı etnik ve kültürel ortamlardan gelen çok kültürlü bireylerin yönetilmesinde örgütün içinde bulunduğu sosyal kesimlerin kültürel yapılarını analiz etmeleri ve tanımlamaları gerekmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Çünkü bireylerin dışarıdan getirdiği inançlar onların işle ilgili tutum ve davranışlarını etkilemektedir.

1.8.2.6.3. Artifaktlar

Temel varsayımlar, değerler ve inançlar örgüt kültürünün soyut (manevi) boyutunu oluştururken artifaktlar örgüt kültürünün görünen, somut unsurlarını kapsamaktadır. Bunların kısaca açıklanması artifakt sözcüğünün daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

Liderler ve Kahramanlar: Temel değerler nasıl örgüt kültürünün, özünü oluşturuyorsa, lider ve kahramanlar bu değerleri simgeleyen, ortaya koyup, o kültürün gücünü temsil eden kişilerdir (Doğan, 1997). Liderlik, örgüt çalışanlarının ortaklaşa yaratılan vizyona dönük olarak bir araya gelmesi, ortak hedefleri büyük istek ve coşkuyla benimsemesini ve bu hedeflere ulaşmak için tüm varlığıyla katkıda bulunmasını sağlayan enerjik bir süreç olarak tanımlanırken kahramanlar örgütsel değer, inanç ve kültürün diğer unsurlarını kişiliğinde taşıyan kimselerdir (Güney, 2004). Bu tanımdan hareketle örgütteki lider ve kahramanlar, çalışanlar için bir rol model olup örgüt kültürünün benimsenmesinde kolaylaştırıcı bir fonksiyonları olduğu söylenebilir. Örgüt içinde liderlik ve kahramanlık aynı kişide toplanabilir. Örgüt lideri, örgüt için büyük özveride bulunup örgütün başarısını artırırorsa örgüt içinde aynı zamanda kahraman ilan edilebilir. Bunun yanında kahraman olarak ilan edilen kişi zaman zaman örgüt içinde liderlik rolünü de üstlenebilir. Örgüt yönetimi, en iyi performans göstererek başarısıyla dikkat çeken elemanlarını kahraman ilan ederken aslında diğer çalışanlara başarılı olmak için onları örnek almaları gerektiği mesajını vermektedir (Şişman, 2002).

Normlar: Toplumsal hayatın mikro örneği olarak örgütlerin de yapısı ve amaçları doğrultusunda sahip olduğu normlar vardır. Normlar, işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen davranış, kurallar ve ölçütleridir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Genellikle değerlerin yansıması olarak ortaya çıkan ve bir grubun

tüm üyelerince paylaşıldığı için ortak olan normlar, belli bir grup içindeki bireylerin ilişkilerini düzenlemekte ve eylemlerine yön vermektedir (Aydın, 2002). Bir normun meşru olabilmesi için, kaynağını kültürel değerlerden alması gerekir çünkü belirli bir yasallığa dayanan normlar; işgörenlerin örgüt içerisinde nasıl davranması, ilişkileri nasıl düzenlemesi gerektiğini ve başkalarıyla nasıl iletişim kuracağını gösterir (Özdemir, 2006).

Törenler ve Seremoniler: Robbins (1997), törenleri, örgütün temel değerlerini, en önemli amaçlarını, kimlerin önemli olduğunu, kimlerin feda edebileceğini açıklayan ve pekiştiren peş peşe tekrarlanan hareketler olarak tanımlamaktadır. Terzi (2000), törenlerin çeşitli amaçlara hizmet ettiğini savunmaktadır:

- Örgütsel düzenin sürdürülmesine yardım eder.
- Yeni üyelerin tanıtılmasını sağlar.
- Sembolik mesajları örgüt üyelerine aktarır.
- Sosyal bütünlük duygusunun gelişmesine katkı sağlar.

Seremoni ise örgütteki özel olayların yaşanması veya kutlanması olarak ifade edilmektedir (Güney, 2004). Bu özel olaylar sırasında örgütün amaçlarına ulaşması için örgütsel değerler ve normlara bağlı kalarak kusursuz bir şekilde hizmet vermiş kişilerin başarıları dile getirilir, bu kişiler ödüllendirilir ve diğer çalışanlara örnek gösterilir (Eren, 2004). Bu şekilde düşük performans gösteren çalışanların gerek örgütsel değerlere ve normlara bağlılıkları gerekse daha verimli çalışmaları sağlanır.

Hikayeler ve Mitler: Hikayeler örgüt içindeki çeşitli kişi veya olaylar hakkında anlatılan, örgüt felsefesini yansıtan, örgütsel açıdan bütünleşme, işbirliği, koordinasyon ve kontrol işlevini gören ve taşıdığı örgütsel değerler aracılığı ile bir takım örgütsel sorunların çözümünü sağlayan ve örgütsel faaliyetlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesinde örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik eden bir kültür faktörüdür (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004). Hikayeler, geçmişte örgütte yaşanmış gerçek olaylara dayanır, yeri ve zamanı geldikçe tekrarlanır ve üyeler tarafından benimsenip paylaşılması sağlanır (Eren, 2004). Özellikle yeni örgüt üyelerine örgüt kahramanlarının başarıları, onları başarıya götüren davranışlarının altında yatan değer ve normlara dikkat çekilmektedir. Bu şekilde örgütsel değerlerin yayılması ve yerleşmesi amaçlanmaktadır.

Güney (2004) mitleri, gerçekleşmesi imkanlar dahilinde olan faaliyetlerin çerçevesini belirleyen, örgüt kültürünün başlangıcını, devamlılığını ve temel amaçlarını açıklayan hikayeler ve eleştirilemeyen, genel kabul görmüş, tecrübe edilmiş örgüte ait inançlar olarak betimlemektedir. Bir örgütün değerlerine, kurucularına veya farklı hiyerarşik düzeylerdeki kişilere ilişkin ilginç olaylar ve öyküler, zamanla belirli bir anlam taşıyan mesaja dönüştüğünde mitleşmektedir (Terzi, 2000). Her ne kadar olaylar abartılarak aktarılsa da mitler örgütsel kültürün önemli taşıyıcı unsurlarındandır. Hem hikayeler hem de mitler örgütün geçmişi ile bugünü arasında köprü görevi görmektedirler.

Semboller: Örgüt kültürünün özünü oluşturan değer ve normların belirgin bir şekilde dış vurulması için sembollerden yararlanılmaktadır. Terzi (2000), sembollerini örgüt içindeki bir takım fikirlerin, değerlerin ve duygusal anlatımların aktarılmasını kolaylaştıran ve göründüklerinden daha anlam yüklü olan nesnelere veya eylemlere olarak açıklamaktadır. Örgüte özgü giysiler, üniformalar, rozetler, duvara asılan tablolar veya afişler ve örgütün logosu gibi somut nesnelere yanında bir el hareketi, bir kelime veya ifade, bir mimik veya slogan da sembol olarak kabul edilmektedir. Semboller sayesinde örgüt üyelerinin duyguları kabarıyor, görevlerine karşı ilgi, istek ve heyecanları artıyor, diğer üyelerle yakınlaşma ve dayanışma içine girerler (Eren, 2004).

Dil: İnsanlar arasında bir iletişim aracı olan dil, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasına yardımcı olan önemli bir kültür unsurudur. Her toplumun kendine özgü bir dili olduğu gibi her örgütü de diğerlerinden özgün kılan bir dili vardır. Dili, örgütsel kültürün temel yansıtıcısı olarak görmek mümkündür. Bir örgütteki yazılı veya sözlü dil içinde yer alan deyimler, argo ifadeler, selamlaşmalar, benzetmeler, şakalar, mecazlar örgütün dilini oluştururken örgüte egemen olan dil örgüt üyelerinin diğer üyelere, olaylara ve dünyaya bakışını etkilemektedir (Şişman, 2002). Örgüt üyelerinin örgütün dilini kullanması, örgüt kültürünü benimsediği anlamına gelmektedir. Örgüte özgü dilin ve konuşma tarzının, çalışanlar tarafından benimsenmesi, anlaşılması ve kullanılması çalışanlar ile örgüt arasında psikolojik bir bağ oluşmasına katkı sağlamaktadır. Örgüt üyelerinin duygu ve düşüncelerini aktararak örgüt içinde birlik, beraberlik ve dayanışmanın sağlanmasında dilin rolü çok büyüktür (Güney, 2004).

1.8.2.7. Örgüt Kültürü Boyutları

Örgüt kültürüne ilişkin ilgili alanyazında birçok model sunulmuştur. Bu modeller ile farklı sayılarda ve içeriklerde örgüt kültürü boyutları geliştirilmiştir.

1.8.2.7.1. Parsons Modeli

ABD’li sosyal psikolog olan T. Parsons, sistem yaklaşımına göre sosyal sistemler içinde alt sistemlerin üst sistemlere bağıllığını vurgulayarak örgüt kültürünün oluşturulmasında ve incelenmesinde de sosyal değerlerin etkilerini öne çıkarmaktadır (Eren, 2004). Parsons’a göre toplum dört farklı alt sistemden oluşmakta ve her bir alt sistemin kendi fonksiyonu vardır. Bunlar uyum (adaptation), amaca ulaşma (goal attainment), bütünleşme (integration) ve yasallık (legitimacy) olarak adlandırılmaktadır. Bu fonksiyonların İngilizce karşılıklarından dolayı “AGIL” modeli de denilmektedir.

Smith ve Riley (2009) AGIL modelini şöyle açıklamaktadır:

1. Uyum: Sistemin kendini dış çevreye uyarlaması ve varlığını sürdürebilmesi için maddi ihtiyaçları karşılmasıdır. Bu fonksiyon için örgütün ekonomik durumu önemlidir.
2. Amaca ulaşma: Örgütün çıktılarını ve liderliğin var oluşunu temin etmeye yönelik olup politika merkezi konumdadır.

3. Bütünleşme: Sistemin alt sistemleriyle bütünleşmesi ve düzeni devam ettirmesidir. Sosyal düzeni sağlayan yasal sistem ve toplumsal kurumlar bu fonksiyonla ilişkilidir.
4. Yasallık: Toplumun, ne tür davranışlar göstereceğini ve hareket alanının belirli sınırlar içinde olması gerektiğini göstermektedir. Kültürel değerlerin üretilmesi ve sosyalleşmeyle ilgili aile ve okullar gibi kurumlar bu fonksiyon için önemlidir.

Eren (2004), modelde bahsedilen bu fonksiyonların yerine getirilmesinde kültürel değerlerin en önemli araçlar olduğunu belirtmektedir. Çünkü bir alt sistem olarak örgütlerin çevresinde meydana gelen hızlı değişmelere ve gelişmelere ayak uydurabilmesi bu kültürel değerler sayesinde gerçekleşmektedir. Alt sistemler üst sistemlere uyum sağlayıp onlarla bütünleşerek amaçlarına ulaşmaya çalışır ve bu şekilde varlığını sürdürebilir.

1.8.2.7.2. Schein Modeli

Alanyazında örgüt kültürü konusunda önde gelen isimlerden olan Edgar H. Schein, oluşturduğu kültür modelinde örgüt kültürünün üç boyutu vardır: Temel varsayımlar, temel değerler ve artefaktlar. Çakır ve Örucü (1999), bu üç boyutu şöyle açıklamaktadır:

1. Temel varsayımlar: Örgüt üyelerinin çevreyle ilişkileri, insan doğası, gerçeğin doğası (zaman ve mekan), insan eylemleri ve insan ilişkilerinin doğasıyla ilgili olan temel inançlar.
2. Temel değerler: Örgüt üyelerinin olay, durum ve davranışları değerlendirmede ve yargılamada benimsemiş oldukları ölçütler.
3. Artefaktlar: Söz konusu örgüt kültürü modelinin en rahat görülebilen yönü olup teknoloji, üyeler tarafından sergilenen sanat, mitler, semboller, hikayeler, efsaneler ve görülebilen, duyulabilen davranış örüntüleri.

Eren (2004), Schein modeline göre örgüt kültürünün üç temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

- a. Örgütün dış çevreye uyum sorunlarını çözme.
- b. Örgütün çevreyle bütünleşme sorunlarını çözme
- c. Çevresel belirsizlikleri azaltma, endişeleri giderme ve korkuları yenme.

1.8.2.7.3. Harrison ve Handy Modeli

Örgüt kültürü sınıflandırmasına dair ilk çalışmalardan biri de Charles B. Handy'nin geliştirdiği modeldir. Handy'nin kültür modeli büyük ölçüde Amerikalı sosyal psikolog olan Roger Harrison'un 1972'de Yunan mitolojisinden faydalanarak yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Handy'ye (1999) göre örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını, çalışma şekillerini ve düşüncelerini şekillendiren normlar sistemidir. Handy modelinde örgüt kültürü dört gruba ayrılmaktadır.

1. *Güç (Zeus) kültürü*: Handy (1999) güç kültürünü örümcek ağına benzetmektedir. Buna göre örgütte yoğun bir merkezileşme vardır ve genellikle otokratik bir yönetim sergilenmektedir. Bütün yetki, örümcek ağının merkezinde yer alan liderdedir. Astarlar karar verme sürecine katılmazlar, sadece alınan kararları uygulamakla görevlidirler. Alt kademedeki çalışanlar merkezdeki güce ne kadar yakın olursa örgütteki etkisi o kadar yüksek olur. Güç kültürünün egemen olduğu örgütlerde çok az rol, bürokrasi ve prosedür olduğu için karar almada, çevresinde gelişen olaylara tepki vermede ve rekabet etmede daha hızlıdır (Çelik, 2007).

2. *Rol (Apollo) kültürü*: Rol kültürünün egemen olduğu örgütlerde formalleşme ve merkezileşme yüksek düzeydedir (Röhm, 2006). Bürokrasi, otorite ve hiyerarşi ilişkileri belirleyen unsurlar olup çalışanların sorumlu olduğu işler tüm ayrıntılarıyla tanımlanması, örgütsel rollerin katı bir şekilde belirlenmesi ve bilimsel yönetim ilkelerinin geçerli olması bu kültürün özelliklerindedir (Çelik, 2007). Rol kültüründe görevler rutin, sabit ve değişmez olduğundan değişim sürecinde güçlüklerin çıkması kaçınılmaz olmaktadır (Handy, 1999). Bundan dolayı değişim yavaş gerçekleşmekte ve örgüt dış çevrenin talep ve ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadır. Bu durum rekabetin öne çıktığı alanlarda rol kültürünün egemen olduğu örgütlerin varlığının tehlikede olduğu anlamına gelmektedir.

3. *Görev (Athena) kültürü*: Belirli bir görevi tamamlamak için farklı tecrübe düzeyi ve uzmanlık alanlarından kişilerin bir araya gelerek proje veya takım çalışmalarına katılmaları esastır. Çalışma ortamında merkezileşme çok düşük seviyede olmasına rağmen iletişim ve çalışma sürecinde yüksek düzeyde formalleşme söz konusudur (Röhm, 2006). Gücün pozisyon veya karizmadan çok uzmanlığa dayandığı bu kültürde en önemli ilke beceriye dayalı esneklik, uyum sağlama, bireysel otonomi ve karşılıklı saygıdır (Susar, 2000). Bireysel otonominin yanında merkezi karar alma yöntemi yerine ortak karar alma ve karar almada demokratik bir yaklaşım benimsenmektedir. Handy (1999), bireysel olarak üstesinden gelinemeyecek sorunların çözümü için işbirliği ve takım çalışmasının gerekli olduğu örgütlerde görev kültürünün tercih edildiğini ancak alanında uzman kişilerin sorunla ilgili tartışarak çok zaman harcadığı için üretim maliyetinin arttığını belirtmektedir.

4. *Birey (Dionysus) Kültürü*: Birey kültüründe bağımsız uzmanların planlı olmadan bir araya gelerek yeni fikirler ortaya koyması veya birbirlerine danışması söz konusudur (Röhm, 2006). Her ne kadar bilgi ve beceri öne çıksa da minimum düzeyde de olsa örgütsel bir yapılanma şarttır (Handy, 1999). Ayrıca bu kültürde yöneticiler, profesyonellerden daha düşük bir statüye sahip oldukları için onlar üzerindeki kontrol yetkileri de sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu sebeple yöneticiler çalışanların işe alınması, terfisi ve işten çıkarılması gibi konularda pasif bir roledirler. Güç, rol ve görev kültüründe işgörenler örgüt için çalışırken birey kültüründe örgüt işgörenler için çalıştığı için önemli olan işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Çelik, 2007).

1.8.2.7.4. Pheysey Modeli

Pheysey, örgütsel kültür modelini Handy ve Harrison'un örgüt kültürü çalışmalarından yararlanarak geliştirmiştir. Handy ve Harrison'un kültür modelinden biraz farklı olarak örgüt kültürünü güç, rol, başarı ve destek kültürü şeklinde sınıflandırmıştır. Güç ve rol kültürü Handy ve Harrison modeli başlığından açıklandığı için başarı ve destek kültürünü açıklamak yararlı olacaktır.

1. *Başarı kültürü*: Başarı kültüründe örgütler kurallara uymaktan çok işin tamamlanmasına odaklanmakta ve çalışanların zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu örgüt için harcamaları beklenmektedir (Pheysey, 1993). Bireysel sorumluluğun ön planda olduğu başarı kültüründe problemlerin uygun bir şekilde çözülmesine gayret gösterilir ve görevini başarı ile tamamlayan çalışanlar desteklenir ve ödüllendirilir (Terzi, 2005). Bu kültürde insanların doğaları gereği kendilerini memnun eden görevlerin bulunduğu bir işte çalışmayı sevdiğikleri kabul edilmektedir (İra ve Şahin, 2011).

2. *Destek Kültürü*: Hiyerarşinin, uzmanlaşmanın ve rutin davranışların reddedildiği, çalışanların yönetime katılarak yeni karar mekanizmaları oluşturduğu kültür olarak tanımlanabilir (İra ve Şahin, 2011). Pheysey (1993), destek kültürünün egemen olduğu örgütlerde ortaklık, aitlik ve dostluk gibi değerlerin oluşması sağlanmakta ve bu şekilde çalışanlar örgütsel aidiyet hissederek örgütte paylarının olduğuna inanmaktadırlar. İnsan ilişkileri ve güvene dayanan destek kültüründe örgüt üyeleri arasında güven, somut destek, başarı için yüksek beklentiler, dürüst ve açık iletişim, sorunları çözmek için bilgi ağlarını geliştirmek ve önemli olan şeyleri korumak esastır (Terzi, 2005).

1.8.2.7.5. Kilmann Modeli

Kilman, örgüt kültürünü iki boyutta incelemektedir. Bunlar eskiden işlevsel olan bürokratik kültür ve günümüzde daha çok önem verilen, değişen ortama uyum için gerekli olan yenilikçi kültürdür (Eren, 2004).

1. *Bürokratik kültür*: Bürokratik kültür tipinde liderlerin daha çok kural koyucu, koordinatör ve gözlemci oldukları ve kurallara bağlılık, detaylara dikkat, düzen, disiplin ve hiyerarşik yapının korunması gibi değerleri vurguladıkları görülmektedir (Bayazıt ve Koçaş, 2011). Rasyonel ve yasal yapılanmanın sözü konusu olduğu bürokratik kültürde, kişisel ilişkiler arındırılmış olup standartlar ve kurallar üzerine güçlü bir vurgu vardır (Terzi, 2005). Bu kültürde çalışanlar, standartlaşma yoluyla verimliliği artırmak amacıyla oldukları için tüm durumlarda aynı şekilde davranma eğilimindedirler (Gayarre, 1992). Bu nedenle bürokratik kültür, değişimin önünde engel teşkil etmektedir.

2. *Yenilikçi Kültür*: Eren (2004), yenilikçi kültürün egemen olduğu örgütlerden hızlı değişen ve küreselleşen dünyada ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara uyum sağlayıcı olmasının beklediğini dile getirmektedir. Yenilikçi kültürler bürokratik kültürün tam tersine esnek ve dış-odaklı kültürler olarak tasvir edilirler (Bayazıt ve Koçaş, 2011). Diğer bir ifade ile bu tip kültürlerde örgütlerin yaratıcı fikirlere, girişimciliğe, gelişime, dış çevreye uyuma ve kaynak kazanımına önem

verdikleri görülmektedir. Stanleigh (2008), yenilik kültürünün nasıl oluşturulacağını şöyle sıralamıştır:

- a) Bölümler ve tüm yönetim seviyeleri arasındaki iletişim açılmalı.
- b) Farklı geçmişleri ve deneyimleri olan kişiler işe alınmalı ve klonlama-kopyalamadan kaçınılmalı.
- c) Çalışanlar iş yaparken yeni yollar bulmaları konusunda teşvik edilmeli ve onlar karar verme konusunda yetkilendirilmeli.
- d) Dışarıda müşterileri, tedarikçileri ve çevreyi kapsayacak bir örgüt yaratılmalı.
- e) Araştırma faaliyetleri teşvik edilmeli ve çalışanlara deneyimleri için bağımsız zaman tanınmalı.
- f) Çalışanların düşük maliyetli riskler almalarına fırsat verilmeli.
- g) Nerede yaratılırsa yaratılsın bir yarar üzerindeki fikri değerlendirmek için süreçler yaratılmalı.
- h) Örgütte yaratıcılık operasyonel işlevlerden ayrılmalı ve tanımlanmalı.
- i) Takım oluşturmayı geliştirmek için sık sık yaratıcı grup teknikleri kullanılmalı ve yeni fikirler yaratılmalı.

Görüldüğü üzere çok çeşitli örgüt kültürü modelleri bulunmaktadır. Örgüt kültürünün çok geniş kapsamlı olması nedeniyle alanyazında ortaya konulan örgüt kültürü modellerinden birini olduğu gibi araştırmaya dahil etmek, araştırma sonucunda elde edilecek bulguların eksik kalmasına yol açabilir. Bundan dolayı, bu çalışmada, yukarıda açıklanan beş ayrı örgüt kültürü modelinden sadece birinin esas alınması yerine Terzi'nin (2005) de kullandığı gibi farklı kültür modellerinden belirli boyutlar ele alınacaktır. Buna göre örgüt kültürünün alt boyutları destek (Pheysey), bürokratik (Killman), başarı (Pheysey) ve görev (Harrison ve Handy) kültüründen oluşmaktadır.

Bu alt boyutlar belirlenirken Türkiye'deki eğitim örgütlerinin bürokratik yapısı, işbirliği ve takım çalışması, uzmanlaşma ve örgütsel başarıya verilen önem göz önünde bulundurulmuştur. Türkiye'deki kamu kurumlarında katı bir bürokratik yapının olduğu görülmektedir. Sanayi toplumlarının yerini bilgi toplumlarının aldığı bir dünyada, insan sermayesinin maddi sermayeden daha önemli hale geldiği görülmektedir. Bir toplumun insan sermayesini geliştiren en önemli örgütler olan eğitim örgütlerinde, bürokrasiye sıkı bir şekilde bağlı olunması değişimin önünde bir engel oluşturabilir. Ayrıca bakanlığın atama politikası dikkate alındığında, eğitim örgütlerinde uzmanlaşmanın ihmal edildiği görülmektedir. Alanında uzman olmayan öğretmenlerin, içinde yer alacağı takım çalışmalarında etkili olması düşünülemez. Türkiye'deki eğitim örgütleri her ne kadar katı bir bürokratik yapıya sahip olsalar da okullardaki yönetici-öğretmen-öğrenci-veli arasındaki ilişkiler, okulların başarısında belirleyici olarak kabul edilebilir çünkü okul paydaşlarının birlik beraberlik, husumet ya da rekabet içinde olmaları okulların topluma kazandırmaya çalıştığı bireylerin niteliklerini etkileyebilmektedir.

Örgüt kültürü ile ilgili yukarıda verilen genel bilgilere göre örgüt kültürünün örgütsel davranış üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Örgüt üyelerinin istenilen davranışlar göstermesi, en fazla da, bu çalışmada incelenecek diğer bir kavram olan değişim sürecinde beklenmektedir. Bunun için değişim süreci hakkında da genel bir değerlendirme yapmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.8.3. Değişim Süreci

Değişimin insanlık tarihi kadar eski bir kavram olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Değişim günlük hayatın vazgeçilmez ve zorunlu bir parçasıdır. Ünlü düşünür Heraklitos'un "İki kere yıkanamazsın aynı ırmakta, üzerinde akan sular şimdi yeni sulardır" ve "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" sözleri değişimin kaçınılmaz olduğunu desteklemektedir (Helvacı, 2010).

Alanyazında değişimle ilgili birçok tanım yapılmış olsa da bunlar birbirine benzerdir. Genel olarak değişim, planlı veya plansız bir şekilde bir kişinin veya bir örgütün, bir ortamın ya da sürecin belirli şartlar altında farklılaşması ya da bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak açıklanmaktadır (Erdoğan, 2012; Tokat, 2012). Örgütsel değişim ise bir örgütün alt sistemlerindeki davranış, yapı, uygulama, amaç veya sonuçlar açısından gerçekleşen değişim sürecidir (Honson, 2003).

Örgütün etkinliğini arttırmak, diğer bir ifade ile işin gerektirdikleri ile işi yapanın niteliklerinin bütünleştirilmesi örgütsel değişimin amaçlarından biridir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Bunun yanında örgütün verimliliğini yükseltmek, örgüt üyelerini tekdüzelikten kurtarmak için motivasyon ve tatmin düzeylerini arttırmak, örgütü teknolojik ve toplumsal gelişmeler doğrultusunda geleceğe hazırlamak, örgütsel iletişimi geliştirmek, örgüt üyeleri arasında güven ve işbirliğini tesis etmek, resmi otorite yerine uzmanlığa ve beceriye dayalı otorite kurmak ve örgütlerde yenilik sağlamak örgütsel değişimin diğer amaçları olarak sıralanmaktadır.

Örgütler tıpkı bireyler gibi çevresiyle etkileşim içinde olduğundan açık sistemler olarak kabul edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve yaygınlaşması ile üretim biçimlerinin ve hızının da değiştiği bir ortamda örgütlerin, çevresine daha açık hale geldiği ve örgüt-çevre etkileşiminin de arttığı gözlenmektedir. Bir örgüt, yapısı ve faaliyetleri ile çevresindeki değişimlere açık ve uyumlu olduğu sürece başarılıdır; diğer bir ifade ile örgüt çevresi ile sağlıklı bir alış-veriş içinde olursa başarılı olabilir ve varlığını sürdürebilir (Mittal, 2012). Değişmeyen örgütlerin durgunluğa gömülmesi ya da çökmesi kaçınılmaz bir sonuçtur (Luecke, 2009). Yaklaşık 160 yıllık Amerikan şirketi Lehman Brothers'ın 2008 yılındaki ekonomik kriz sonrası çöküşü buna örnek olarak gösterilebilir.

1.8.3.1. Değişimin Aşamaları

Kurt Lewin, planlı değişimin üç aşamadan oluştuğunu öne sürmektedir (Griffin ve Moorhead, 1986):

1. *Erime (Unfreezing)*: İnsanların değişim ihtiyacının farkına vardıkları süreçtir. Bu ihtiyaç, kilitli bir kapıya benzetilmekte ve kapının açılması, işgörenlere uygulanacak bir anket veya yıllık işlem raporlarının sonuçlarına bağlı olabilir. Kapı açıldığında ise değişimin nasıl gerçekleştirileceği önem kazanmaktadır.

2. *Değişim (Change)*: Eski bir durumdan yeni bir duruma geçiş olup yeni donanımların kurulması, örgütün yeniden yapılandırılması, yeni performans değerlendirme sisteminin uygulanması gibi mevcut ilişkilerde veya faaliyetlerde meydana gelen değişimlerdir.

3. *Tekrar donma (Refreezing)*: Bireylerin ve örgütün, gerçekleşen değişimi benimseyerek kalıcı olmasını sağlamaktadır. Yeni davranış şekillerinin işgörenin kişiliği ile bütünleşmesi tekrar donma sürecini oluşturmaktadır.

1.8.3.2. Değişimin Nedenleri

Bir örgütü değişime zorlayan birçok güç vardır. Bunları örgüt dışı ve örgüt içi güçler olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Örgüt dışı güçler şunlardır:

Ekonomik Koşullar: Örgütün etkileşim içinde olduğu çevreye çıktı olarak sunduğu ürünlerin arz-talep durumu, pazar faktörleri ve ülkenin ekonomik yapısı örgütü değişime sürüklemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Ülkenin ekonomik yapısı ile gelir kaynakları, örgütlerin büyüme oranı, yeni iş alanları, büyüme tahminleri, dış ticaret ve yatırım, işgücü miktarı ve büyümesi, çalışanların sayısı, çalışanların yaşa, cinsiyete ve pozisyonlara göre dağılımı, işsizlik oranları, bireysel ve aile gelir ortalaması, fakirlik oranı ve kamu yardımları kastedilmektedir (Erdoğan, 2012). Ülke ekonomilerinde yaşanan enflasyon veya durgunluk gibi durumlar örgütlerin değişimini zorunlu kılmaktadır (Lunenburg, 2010). Bunların yanında küreselleşmenin bütün dünyayı sarmasıyla oluşan uluslararası pazarlar örgütler için daha fazla rekabet anlamına geldiği gibi gelişmekte olan ve gelişmiş ülke ekonomilerindeki büyümeler ve dalgalanmalar da ülke ekonomisini ve dolayısıyla örgütleri etkilemektedir (Griffin ve Moorhead, 1986).

Teknolojik Koşullar: Teknolojideki gelişmeler toplumsal hayatı etkilediği için örgütsel değişimi de gerekli kılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Teknolojik yenilikler örgütlerin üretim sürecini, ürün niceliğini ve niteliğini büyük oranda etkilemektedir (Griffin ve Moorhead, 1986). Bu nedenle teknolojideki gelişmelerin örgütün faaliyetlerinde ve örgüt içindeki pozisyonlarda değişime yol açtığı ileri sürülmektedir (Lunenburg, 2010). Teknolojik gelişmelerin özellikle de son yıllardaki hızı dikkate alındığında örgütsel değişimin sıklığı ve gerekliliği daha iyi anlaşılabilir (Mittal, 2012).

Toplumsal Koşullar: Bir toplumun demografik yapısı örgütsel değişimin önemli dış etkenlerinden biri olduğu söylenebilir. Toplumdaki nüfus artış oranı, ortalama ömür yılı, bölgelere göre nüfus dağılımı ve göçler, kırsal ve kent nüfus

oranı, bunların eğitim durumu, ailelerin yapısı (büyüklüğü, boşanmış anne-baba durumu gibi) ve toplumdaki kadın-erkek rolleri örgütlerin girdileri ve ürünleri üzerinde belirleyici bir öneme sahiptir (Erdoğan, 2012). Örneğin bir toplumdaki kuşaklar arasındaki farklı tüketim alışkanlıkları örgütlerin ürünlerinde, hizmetlerinde, teknoloji kullanımında, pazarlama faaliyetlerinde ve bunlardan dolayı da üretim sürecinde ve hedeflerde değişikliği zorunlu hale getirmektedir (Griffin ve Moorhead, 1986).

Yasal Koşullar: Örgütler hem toplumda kabul gören gelenekler gibi sözlü yasalara hem de devlet tarafından düzenlenen yasa, yönetmelik ve yönergelere uymak zorundadır (Lunenburg, 2010; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Bu durum da örgütün faaliyet sınırlarında belirleyici olabilmektedir. Türk eğitim sistemini ilgilendiren 4+4+4 eğitim yasaı ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmakla birlikte daha önce 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz olan ilköğretim, ilkokul ve ortaokul olarak ikiye bölünerek hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde okul yönetim yapısı, öğretmenlerin norm kadroları, ders müfredatları, haftalık ders saatleri ve okula başlama yaşı açısından ciddi değişiklikler yaşanmıştır.

Örgüt içi güçler ise şöyle açıklanabilir:

Örgütsel Eksiklikler: İletişim, karar verme, liderlik, motivasyon stratejileri gibi yönetim süreçlerinde yaşanan problemler örgütü değişime zorlayan iç faktörlerdir (Lunenburg, 2010). Örgüt içinde iletişimin zayıf olması, alınan kararların etkisiz ve yetersiz kalması, örgüt liderinin liderlik tarzının örgütün hedeflerine veya yaşanan sorunları çözmeye yetmemesi, çalışanların motivasyon düzeylerinin düşük olması gibi durumların sonucunda değişim kaçınılmaz olur (Honson, 2003). Bunun yanında teknolojideki ilerlemenin iletişimde yarattığı hız ve kolaylık, örgütlerin yapısında birtakım değişikliğe neden olurken bu yapısal değişikliklerin planlanmasında ve uygulanmasında özellikle girdi ve çıktıları insan olan eğitim örgütlerinde çok dikkatli olunması gerektiği ifade edilmektedir (İnandı, 1999).

İnsan Faktörü: Bireyler örgüt içinde değerlerinden, inançlarından, duygularından ve problemlerinden arınmış bir şekilde yer almadığından ihtiyaçları, beklentileri, motivasyon düzeyleri, yetenekleri ve üretim sürecindeki performansları bunlardan etkilenmektedir (Griffin ve Moorhead, 1986). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin devamsızlığı, düşük performansı, sıkça şikayet edilen durumlar, öğretmenlerin yönetime karşı eylem yapması, öğrencilerin yetenekleri, aile yapısından kaynaklanan sorunları ve bireysel istekleri okul yönetimine değişimi işaret ederken okulun aile, çevre ve sendikalarla olan ilişkileri de insan faktörlü değişim nedenleri arasında yer almaktadır (Erdoğan, 2012; Lunenburg, 2010). Ayrıca İnandı (1999), değişen çevresel koşullardan dolayı çalışanların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin farklılaştığını, böylece örgütün amaçlarında da değişiklik yapılmasının gereklilik haline geldiğini vurgulamaktadır. Belirli bir amaca ulaşmak için bir örgütte toplanan bireylerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda örgütsel amaçların değişikliğe uğradığı görülmektedir.

1.8.3.3. Değişime Karşı Direnç ve Nedenleri

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için değişmelerinin zorunlu olduğu bilinmektedir. Ancak örgüt üyeleri her zaman değişikliklere hazır veya istekli değildir; hatta bireylerin, yapısı itibarıyla değişimden kaçındıkları veya değişime karşı bir duruş sergiledikleri iddia edilmektedir (Bovey ve Hede, 2001). Örgüt çalışanları da birey olarak belirsizlikler (pozisyon, kontrol ve güç kaybı), alışkanlıklardan vazgeçme, ekonomik koşullar, grup baskısı, başarısızlık korkusu gibi çeşitli nedenlerden dolayı değişime direnç gösterirler (Trader-Leigh, 2002; Bruckman, 2008; Griffin ve Moorhead, 1986).

Değişim, örgütün gerek yapısı gerekse örgüt içindeki ilişkiler açısından bilinenden bilinmeyene doğru olduğundan bireyler için belirsizlik anlamındadır (Agboola ve Salawu, 2011; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Değişim sonrasında bireylerin örgüt içindeki rolleri ve sorumlulukları da değişebileceğinden dolayı değişime karşı olumlu bir yaklaşım sergilemezler (Bordia ve diğerleri, 2004; Dijk ve Dick, 2009). Yeni roller ve sorumluluklar bireylerin örgüt içindeki mevcut pozisyonlarını tehdit ederse pozisyonlarını korumak için değişime karşı savunma mekanizmalarını çalıştırmaktan kaçınmazlar (Mittal, 2012; Nodson, 2012). Değişim, çalışanlar üzerinde karar verme yetkisi, bilgiye ulaşma ve otonomi gibi hakları kaybetme korkusu yaratabilir (Lunenburg, 2010). Bunun yanında çalışanların yeni rolleri ve sorumlulukları ile iş yükü miktarında da artış gerektirebilir (Andersen, 2006). Bu belirsizlikler ve olası sonuçlarına karşı çalışanların değişime direnç göstermeleri kaçınılmaz görünmektedir.

Çalışanlar için bir işi her zaman aynı şekilde yapmak alışkanlık haline geldiğinden değişim bu alışkanlıkların terk edilmesi anlamına gelmektedir (Griffin ve Moorhead, 1986). Bireyler sadece yaptıkları işe değil aynı zamanda beraber çalıştıkları arkadaşlarına ve yöneticilerine de alışkındır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Onların özelliklerini bildiklerinden kendilerini çalışma ortamında daha rahat hissederler. Ancak alışkın olmadıkları insanlarla çalışmaya başlamak bireylerde güvenlik problemi yaratacağından değişimin gerçekleşmesini istemezler (Andersen, 2006).

Ekonomik koşullardan dolayı değişime direnç, seri üretime geçilen sanayileşmenin başladığı dönemlere dayanmaktadır (Bruckman, 2008). İnsanlar yerine makinelerin üretimde kullanılması ve yeni teknolojilerin uygulanmasının çalışanlar için yeni yetenekler gerektirmesi insanlarda işten çıkarılma kaygısı uyandırmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Bu sebeple çalışanlar mevcut işlerini ve gelirlerini korumak için değişimin karşısında durabilirler.

Örgüt içinde birey kendini var olan sosyal gruplar içinde tanımlar ve davranışlarını grup normlarına göre belirler (Dijk ve Dick, 2009). Değişim eğer grup için bir tehdit olarak algılanırsa bireyler tarafından dirençle karşılanır (Lunenburg, 2010). Birey örgüt yönetimi tarafından gerçekleştirilen değişime uyarıya grup tarafından dışlanacağı korkusuyla grubun tutumunu benimsemektedir (Honson, 2003).

Çalışanlar, yeni uygulamaları ya da yeni teknolojileri kullanma başarısı gösteremeyeceğini düşünürse değişime direnç gösterebilir (Peus ve diğerleri,

2009). Değişim insanların mevcut becerilerini tehdit ediyorsa, yeni uygulamalar daha üst düzey beceriler gerektiriyorsa dirençle karşılaşılmaktadır (Helvacı, 2010).

1.8.3.4. Değişime Hazır Olma

Değişime hazır olma, çeşitli alanlardaki (eğitim, sağlık, sanayi, finans, vb.) örgütlerde gerek örgütsel gerekse bireysel düzeyde ele alınan bir kavramdır. Bu çalışmada bireysel düzeyde değişime hazır olma incelenmektedir. Alanyazında, değişime hazır olma ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Peach, Jimmieson ve White (2005), bireylerin değişim ihtiyacına ve değişimin kendileri ve örgütleri için olumlu sonuçlar doğuracağına dair olumlu düşünceler beslemeleri olarak tanımlamaktadır. Campbel (2006) ise bireylerin değişim girişimlerini benimseyip gelişme fırsatı olarak algılamaları şeklinde ifade etmektedir. Ancak Armenakis, Harris ve Mossholder'ın (1993), değişime hazır olmayı değişim sürecinde bireyin değişime karşı davranışlarını etkileyen bilişsel bir durum olarak belirtmesi en kapsamlı tanım olarak kabul edilmektedir. Buna göre değişime hazır olma, değişime duyulan ihtiyaç ve örgütün bu değişiklikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine bağlı olarak örgüt üyelerinin inanç, tutum ve niyetlerini yansıtır.

Rafferty, Jimmieson ve Armenakis (2013), Armenakis, Harris ve Mossholder'ın (1993) yaptığı tanımda inançlara vurgu yapılarak değişime hazır olmanın duygusal boyutunun gözardı edildiğini iddia etmişler ve bilişsel ve duygusal boyutlarını incelemişlerdir. Değişime hazır olmanın bilişsel boyutu ile ilgili olarak Armenakis, Harris ve Mossholder (1993) değişim ihtiyacı ve örgütün üyeleri ile birlikte bu değişiklikleri gerçekleştirme kapasitesine sahip olduğu inancını değişime hazır olmanın anahtar boyutları olarak tanımlamaktadır. Armenakis ve Harris (2002) ise bunu genişleterek bireyin değişime hazır olma düzeyinin altında yatan beş inanç boyutu olduğunu belirtmiş olup öncelikle değişim mesajının bir uyumsuzluk hissi oluşturması gerektiğini ve böylece değişim ihtiyacı inancının ortaya çıkacağını dile getirmişlerdir. Bu durumda önerilen değişimin uyumsuzluk durumuna uygun bir çözüm olacağına bireyler ikna olmalıdır. İlk iki aşamayı oluşturan bu bilişsel durum değişim ihtiyacı inancı kapsamında değerlendirilmektedir. Üçüncü olarak Armenakis ve Harris (2002) değişim mesajının bireyin değişimi uygulama yetkinliğini gösteren yeterli hissi uyandırması gerektiğini tartışmaktadır. "Bunu başarabilir miyiz? Bu yöntem işe yarayacak mı?" sorusu karşısında bireyin kendine ve grubun yeteneklerine güven duyması gerekmektedir. Örgüt yöneticilerinin bilgi ve kaynak desteği ile bireyin değişim sürecindeki yeterliğini pekiştirmesinin bireyin değişimi uygulama yetkinliğine katkı sağlaması dördüncü inanç boyutu olarak yer almaktadır. Örgüt yöneticilerinin bu desteği ve yardımı, bireylerin örgüt yöneticilerinin değişime olan inançlarını sorgulamaktan vazgeçmelerine yardımcı olacaktır. Beşinci ve son inanç boyutu ise bireyin değişimin getireceği yararları veya işi ve rolü için değişimin maliyetini göz önünde bulundurarak değişimle ilgili bir değerlendirme yapmasıdır. Eğer birey değişim sonucunda bir kazancı olacağına inanmazsa

değişimle ilgili olumlu bir değerlendirmeye sahip olmayacak ve değişime hazır olma düzeyi oldukça düşük kalacaktır. Weiner (2009), örgüt üyelerinin değişime ne kadar değer verirlerse değişimi uygulamayı da o kadar çok istediklerini vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle değişim sürecine katılmaya o kadar kararlı olurlar. Weiner (2009), örgüt üyelerinin değişimi değerli bulmalarının farklı nedenlerinin olabileceğini dile getirerek yukarıda açıklanan boyutları kısaca şöyle sıralamaktadır: birtakım değişikliklerin acilen gerçekleşmesi gerektiğine inanmaları, değişimin önemli bir örgütsel sorunu çözeceğini düşünmeleri, değişimin getireceği faydaları öngörmeleri, yöneticilerin, kanaat önderlerinin ya da diğer çalışma arkadaşlarının değişimi desteklemeleri gibi.

Değişime hazır olma ile ilgili yakın zamanda yapılan çalışmalar, duyguları da değişime hazır olmanın önemli bir boyutu olarak göstermektedir. Armenakis, Harris ve Mossholder (1993) ilk çalışmalarında duygulara değinmezken sonraki çalışmalarında (Holt, Armenakis, Feild ve Harris, 2007) duyguların değişime hazır olma düzeyi üzerindeki etkisini kabul etmektedir. Armenakis ve Harris (2002), duygusal boyutun bireyin ya da grubun değişimle ilgili olumlu duygularını tespit edecek farklı duyu ifadeleri ile ölçülmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Değişime karşı verilen duygusal tepkilerin “şu anda” yaşanan duygulardan (umut gibi) ya da değişim sonucunda elde edilecek kazançların beklentisi ve mutluluğu “hayali”nden kaynaklanabildiği belirtilmektedir (Baumgartner, Pieters ve Bagozzi, 2008). Özetlenecek olursa bireyin değişime hazır olma düzeyi bireyin inançları (değişim ihtiyacı, değişimi gerçekleştirme kapasitesi ve değişimin getireceği olumlu sonuçlar) ile mevcut ve gelecek odaklı olarak gösterdiği duygusal tepkilerden etkilenmektedir.

Değişime hazır olma bilişsel, duyu ve niyet olmak üzere çok boyutlu bir kavram olup bu araştırmada da bu boyutlar incelenmektedir. Bu boyutların değişim sürecinin farklı aşamalarında öne çıkması değişime hazır olma kavramının karmaşıklığını ortaya koymaktadır (Bouckenooghe, Devos ve Broeck, 2009).

Değişim sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanmasında örgüt üyelerinin değişime hazır olma düzeylerinin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle örgüt üyelerinin değişimin gerekliliğine inanmaları ve içselleştirmeleri gerekmektedir. Değişimin getireceği sonuçlara ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğunu benimseyen bireyler değişimin gerçekleşmesinde etkin bir şekilde yer alırlar. Çalışanların değişime bakış açıları, değişim hakkındaki tutum ve davranışları onların değişime hazır olma düzeyleri hakkında bilgi verir. Çalışanların değişime hazır olma düzeyleri ile değişimin hedeflenen sonuca başarılı bir şekilde ulaşması doğru orantılı kabul edildiğinden çalışanların değişime hazır olma düzeylerine etki eden faktörleri belirlemek ve gerekli önlemleri almak önemlidir.

Bireylerin değişime hazır olma düzeylerine etki eden birçok (örgütsel ve bireysel) faktör vardır. Değişimin büyüklüğüne ve yapısına bağlı olarak farklılaşan bu faktörlerin değişim sürecine başlamadan önce tespit edilerek dikkate alınması önemlidir. Weiner’in (2009), değişime hazır olmayı belirleyen

faktörleri gösterdiği tabloya göre örgütsel faktörler (örgüt kültürü, örgüt politikası ve prosedürleri, geçmiş deneyimler, örgütsel kaynaklar ve örgüt yapısı) bireylerin değişime karşı tutumunu ve verdikleri değeri etkilemektedir. Bu da değişime hazır olma düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Özellikle örgüt kültürü, başlıca faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Burke (2002), örgüt kültürünü değiştirmenin oldukça zor olmasının büyük ve önemli değişiklikleri gerçekleştirmeyi olumsuz etkilediğini belirtirken Harris de (2002) örgüt kültürü ve ikliminin örgütsel değişim sürecinde çalışanların değişime karşı tutumlarında belirleyici olduğuna dikkat çekmektedir. Değişime hazır olma düzeyi, McNabb ve Sepic (1995) tarafından örgüt çalışanlarının daha çok örgüt kültürü ve iklimi ile etkileşiminin bir yansıması olarak ifade edilmektedir. Weiner (2009) bunu şöyle örneklemektedir: Yeniliği, risk almayı ve öğrenmeyi esas alan bir örgüt kültürü değişime hazır olma düzeyi üzerinde etkili olurken bunun yanında esnek politikalar ve prosedürler, olumlu bir örgüt iklimi, değişimle ilgili geçmişten gelen olumlu deneyimler de değişime hazır olma üzerinde etki eden olumlu faktörlerdir.

Rashid, Sambasivan ve Rahman (2004), örgüt kültürünün haricinde liderlerin yönetim tarzının ve örgüt yapısının da çalışanların değişime karşı tutumlarında etkili olduğunu belirtmektedirler. Bouckenooghe, Devos ve Broeck (2009) de buna paralel olarak örgüt yapısı (lidere güven, politika oluşturma ve tutarlılık) ile değişim sürecinin özelliklerini (değişimin kalitesi, iletişim, üstlerin desteği, üst yönetimin tutumu, katılım) değişime hazır olma düzeyinin belirleyicileri olarak göstermektedirler. Örgüt liderinin yönetim anlayışına güven duyulması, çift yönlü bir iletişimin olması, kararların birlikte alınması ve karşılıklı desteğin olması örgütsel değişimin başarısı için gereklidir.

Bireysel faktörler de yukarıda sayılan örgütsel faktörler kadar değişime hazır olma düzeyi üzerinde etkilidir. Bireylerin algı, tutum ve inançları değişimin başarısı için önemlidir. İnsanların bilişsel sisteminin merkezinde yer alan değerler, onların davranışlarını ve tutumlarını etkilemektedir (Schwarz, 1996). Örgüt üyelerinin değişime hazır olma düzeyleri değişim sürecindeki kararlara katılma düzeyleri ile paralellik gösterdiğinden yukarıdan aşağıya doğru uygulamaya konulan değişim sürecinde bireylerin yeteri kadar istekli olmadıkları görülmektedir (Cohen ve Caspary, 2011). Demokratik değerlere sahip bireylerin üst yönetim kademelerinde alınan değişim kararlarına katılmak istememesi doğal karşılanmalıdır. Değişimle ilgili karar verme sürecine katılan çalışanlar, değişimden bireysel olarak sorumlu hissettiklerinden ve örgütlerinde ilerlemeyi aktif bir şekilde başlattığından örgütsel değişimin başarılı bir şekilde sonuçlanması için önemli bir rol oynarlar (Ghitulescu, 2012). Eğitim örgütlerindeki değişim süreçlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlayarak değişim sonuçları ve yeni rolleri hakkında bilgilendirme yapmak öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri üzerinde son derece etkilidir (Akpınar ve Aydın, 2007; Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010). Aydoğan da (2007) benzer şekilde öğretmenlerin değişim kararlarına katılmalarının ve bilgilendirilmelerinin gerektiğini, öğretmenlerin okulun bir üyesi

olduklarını hissetmelerinin önemli olduğunu ve bu noktada da okul kültürü ve kararlara katılmanın değişime hazır olma düzeyleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Örgüt yapısına bağlı olarak çalışma ortamındaki sosyal bağlar, farklılıklar ve hareket özgürlüğü ile işin gereklilikleri ve çalışanlar arası bağımlılık bireyin değişim ile ilgili etkin ve uyarlanabilir davranışlarını, dolayısıyla değişime hazır olma düzeylerini de etkilemektedir (Ghitulescu, 2012). Çünkü örgüt içinde güçlü sosyal bağların varlığı bireyin kendini güvende hissetmesini ve işiyle ilgili olumlu bir yaklaşım içinde olmasını sağlarken örgütte hareket özgürlüğüne sahip bireyler değişim üzerinde kontrolü olduğunu düşünmektedir. Lau ve Woodman (1995), değişim sürecinde kontrol sahibi olduğunu düşünen bireylerin değişimle ilgili olumlu inançlara sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Cunningham ve arkadaşları (2002) bu görüşe katılarak değişimi yönetme ve başarmaya dair öz yeterliği yüksek olan bireylerin değişime hazır olma düzeylerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedirler. Çalışana değişimi yönetme becerisi, tutumu ve fırsatı ile ilgili yetki veren mesleklerin değişime hazır olma düzeyini yükselttiği ifade edilmektedir. Karasek (1979) meslekleri aktif ve pasif diye ikiye ayırarak aktif meslekleri karar verme derecesine sahip, psikolojik olarak çaba gerektiren konular, pasif meslekleri ise az çaba gerektiren ve karar verme seviyesi düşük konular olarak tanımlamaktadır. Buna göre aktif meslekler büyük çaplı örgütsel değişim için yasal yetki ve artan düzeyde hazırlık fırsatı sağlarken pasif meslekler değişime dair karar verme ve kontrol fırsatını sınırlamakta, dolayısıyla değişime hazır olma düzeyini olumsuz etkilemektedir.

Kuşkusuz değişime hazır olmanın olumlu sonuçları olacağı bilinmektedir. Öncelikle örgüt üyelerinin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olması, değişim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için bir önkoşul olarak kabul edilirken değişime hazır olma düzeyinin düşük olması da değişime karşı direnci doğuracağı kaçınılmazdır. Weiner (2009), değişime hazır olma düzeyi yüksek bireylerin değişim sürecini başlatma, değişim için daha çok çaba göstermeleri ve bu süreçte karşılaşılan engeller karşısında daha çok inatçı olmalarının çok muhtemel olacağını dile getirmektedir. Ayrıca değişime adanmışlığı “ihtiyaç duymak” güdüsünden ziyade “istemek” güdüsüne bağlı olan bireylerin değişim sürecinde daha işbirlikçi ve lider davranışlar sergileyeceğini de eklemektedir.

Rafferty, Jimmieson ve Armenakis (2013), yüksek iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gibi olumlu iş tutumlarını bireylerin değişime hazır olmalarının önemli sonuçları olarak göstermektedirler. Wanberg ve Banas (2000) ise değişime hazır olma düzeyi yüksek olan bireylerin iş doyumuna sahip olacağı fikrine katılırken düşük olanların işle ilgili rahatsızlık yaşamaları ve işten ayrılma gibi olumsuzluklarla karşılaştıklarının görüldüğünü belirtmektedirler.

Değişimin boyutu ne olursa olsun örgüt üyelerinin değişime hazır olması önemlidir. Örgüt üyelerinin değişime hazır olma düzeylerini belirlemeden

değişim sürecini başlatmak fırsatların ve kaynakların boşa harcanmasına, daha da kötüsü örgütün mevcut kapasitesinin zarar görmesine neden olabilir.

Ayrı ayrı, kendi içinde değerlendirilen bu kavramların (karar vere sürecine katılma, örgüt kültürü ve değişim süreci) gerçek eğitim ortamlarında iç içe olduğu görülmektedir. Bu nedenle değişime hazır olmanın karar verme sürecine katılma ve örgüt kültürü ile ilişkisini de kısaca özetlemek gerekli görülmektedir.

1.8.4. Karar Verme Sürecine Katılma ve Örgüt Kültürü ile Değişime Hazır Olma İlişkisi

Örgüt üyelerinin karar verme sürecine katılmalarını sağlamak, onları değişime hazır hale getirmenin bir öncülü olarak kabul edilmektedir çünkü özellikle de değişim ile ilgili karar verme sürecinde onlara söz hakkı tanımak, değişim ile ilgili olumlu tutum ve inançlar geliştirmelerini sağlamaktadır (Rafferty, Jimmieson ve Armenakis, 2013). Benzer şekilde, Wanberg ve Banas (2000) da yaptıkları araştırma ile karar verme sürecine aktif katılımın değişime hazır olmayı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karar verme sürecine katılan örgüt üyeleri, kendilerini yetki sahibi olarak görmekte ve dolayısıyla değişim sürecinde kontrolün kendilerinde olduğunu hissetmektedirler. Hussey (1997), değişim sürecinde kararlara katılımın yaratacağı etkileri şöyle sıralamaktadır (akt. Aydoğan, 2007):

1. Önerilen değişmeye yönelik bir sahiplik duygusu yaratabilir.
2. Kişilere endişelerini ve korkularını dile getirme olanağı verir ve bunların bir kısmına cevap bulmalarını sağlar.
3. Değişimle ilgili her şeyin, değişimden etkilenecekler tarafından anlaşılmasını sağlar.
4. Kişilere gerçekleri ve bunları tartışma olanağı vereceğinden söylenti ve dedikoduyu ortadan kaldırır.
5. Stres seviyesini azaltır ve kişilere, olayı kontrol altında tuttıkları duygusunu yaratır.

Anlaşılabacağı üzere, okullarda değişimle ilgili kararlarda öğretmenlerin de görüşlerini almak, onların değişime karşı gösterebilecekleri direnci kırıp değişime destek vermelerine katkı sağlayabilir.

Örgüt kültürü ise örgüt üyelerinin değişime karşı tutumlarını etkileyen diğer bir değişkendir. Armenakis, Harris ve Mossholder (1993), değişime hazır olmanın, örgüt üyelerinin inanç, tutum ve niyetleri ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Bireyin inanç ve tutumlarının örgüte egemen olan kültürel değerler ve inançlardan bağımsız olduğu düşünülemez. Örgüt kültürünün, örgüt içindeki davranış ve ilişkiler üzerindeki güçlü etkisi dikkate alındığında örgütsel değerler ve inançlar ile çatışma yaşayan bir örgüt üyesinin örgütten dışlanması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle, örgütte egemen kültür, örgüt üyelerinin değişime hazır olmalarına katkı sağlayacağı gibi değişime karşı direnç oluşmasına da sebep olabilir. Değişime hazır olmanın, değişim sürecinin ilk basamağı (Latta, 2009) olarak kabul edildiğinden neoklasik ve açık sistem

değerleri bakımından güçlü bir örgütsel kültür, değişim sürecinin başarılı bir şekilde başlamasını sağlayacaktır (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005). Çünkü sorunlarının, görüşlerinin ve ihtiyaçlarının örgüt içinde önemsendiğini gören bir çalışan, yüksek bir örgütsel bağlılık ile değişimin örgüt için gerekli olduğuna inanmaktadır. Buna göre örgüt kültürünün, değişimin merkezinde yer aldığı söylenebilir.

Örgüt kültürünün etkisi, eğitim örgütlerinde bir kat daha artmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin sahip oldukları değerlerin, inançların, tutumların ve niyetlerin topluma kazandırılacak olan öğrenciler üzerindeki etkisi hızlı bir şekilde hissedilmektedir. Değişimi desteklemeyen bir kültürün egemen olduğu okuldan mezun olan öğrencilerin, gerçek hayatta sosyal ve ekonomik açıdan başarılı olmalarının güç olduğu söylenebilir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi sorulara cevaplar sağlayan, bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Öğretmenlerin kararlara katılma durumu, okullarındaki egemen kültüre ilişkin görüşleri ve değişime hazır olma düzeylerinin demografik değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediği belirleneceği için çalışma betimleyicidir. Ayrıca genel tarama modelleri iki veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişkinin incelenmesini de sağlar (Karasar, 2002). Çalışmada öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okullarındaki egemen örgüt kültürü ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiği için bu çalışma aynı zamanda ilişkiseldir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Mersin ili merkez ilçelerdeki (Mezitli, Yenişehir, Toroslar ve Akdeniz) 165 kamu ilkokul ve ortaokulunda (köy ve kasabalar hariç) görev yapan 5932 öğretmenden oluşmaktadır (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2014). Çalışma evreninden oransız eleman örnekleme yoluyla seçilen örnekleme, 304 erkek ve 293 kadın öğretmen olmak üzere toplam 597 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin sayıları ve örneklem içindeki yüzdelik oranları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Okuldaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Erkek	304	50,9
	Kadın	293	49,1
	Toplam	597	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	111	18,6
	6-10 yıl	134	22,4
	11-15 yıl	124	20,8
	16-20 yıl	80	13,4
	21 ve üzeri yıl	148	24,8
	Toplam	597	100
Okuldaki Çalışma Süresi	0-5 yıl	408	68,3
	6-10 yıl	106	17,8
	11-15 yıl	45	7,5
	16-20 yıl	29	4,9
	21 ve üzeri yıl	9	1,5
	Toplam	597	100

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcının kişisel bilgilerini (cinsiyet, kıdem ve mevcut okulundaki çalışma süresi) öğrenmeye yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü bölümde araştırmanın her bir değişkenini ölçmek üzere kullanılacak ölçekler bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin kararlara katılma durumlarını belirlemek için “Okul Yönetimine Katılma Ölçeği” (Uyar, 2007); üçüncü

bölümde okullardaki egemen okul kültürünü tespit etmek için “Okul Kültürü Ölçeği” (Terzi, 2005) ve son bölümde öğretmenlerin değişime hazır olma seviyelerini ölçmek için “Değişime Hazır Olma Ölçeği” (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010) yer almıştır.

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyi, örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ve değişime hazır olma durumu cinsiyete bağlı olarak farklılaşabileceği düşünülmektedir. Türk toplum yapısının ataerkil bir yapıda olması ve toplum tarafından kadına biçilen rol gereği, kadınların kararlara katılma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Çünkü kadınların annelik rolü çalışma hayatındaki konumundan önce gelmektedir. Toplumdaki egemen ataerkil yapının alt sistemler olarak eğitim örgütlerinde de kendini göstermesi, kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinde farklılık yaratabilmektedir. Toplum tarafından kendisine biçilen rol ile örgüt içindeki rolünü özdeşleştiren kadın öğretmenler, değişime gereksinimi olmayacağını düşünebilirler. Bu nedenlerden dolayı cinsiyet değişkeni veri toplama ve analizi sürecinde dikkate alınmıştır.

Kıdem: Yöneticilerin karar verme sürecinde tecrübeyi öne sürerek daha çok kıdemi yüksek öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu bilinmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, görüşlerini dile getirse bile okul yöneticilerinin bunları dikkate almadığı görülebilmektedir. Benzer şekilde, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, eğitim örgütlerinde yaşadıkları ve tanıklık ettikleri olayların çeşitliliği genellikle hizmet süreleri ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan mesleki hayatlarında yaşadıkları sonucu oluşan değerleri ve inançlarının da göreve yeni başlayan öğretmenlere göre farklı olduğu varsayılmaktadır. Yılların kazandırdığı bu değerlerin ve inançların değiştirilmesi ise oldukça zordur çünkü bu değerler ve inançlar doğrultusunda dışa vurulan davranışlar alışkanlık haline gelmiştir.

Mevcut okuldaki çalışma süresi: Bir okulda görev yapmaya yeni başlamış olan öğretmenlerin genellikle alınan kararları etkilemek yerine uygulamayı tercih ettiği varsayılmaktadır. Aynı okulda uzun süredir çalışan bir öğretmen ise bugüne kadar alınan kararların uygulanmasındaki artıları ve eksileri bizzat tecrübe ettiği için karar verme sürecine dahil olmayı tercih edebilir. Okulun geçmişinden bugüne kadar yaşananlar sonucunda oluşan okul kültürüne ilişkin görüşler de okuldaki çalışma süresine göre değişebilir. Aynı durum diğer açıdan değerlendirilirse okulda görev yapmaya yeni başlamış öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda yapılacak değişikliklere daha kolay adapte olması ya da daha az direnç göstermeleri beklenmektedir.

II. Bölüm: Okul Yönetimine Katılma Ölçeği: Öğretmenlerin okul yönetimine katılmalarını ölçen, 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. “(1) Hiç katılmıyorum (1,00-1,79), (2) Çok az katılıyorum (1,80-2,59), (3) Biraz katılıyorum (2,60-3,39), (4) Büyük ölçüde katılıyorum (3,40-4,19) ve (5) Tamamen katılıyorum (4,20-5,00)” seçeneklerinden oluşmaktadır. 53 maddeden oluşan ölçeğin dört alt boyutu vardır: yönetime katılma durumu, kararlara katılmanın yararlarına ilişkin görüşler, katılımı azaltan etkenler ve katılımı artırıcı öneriler. Bu çalışmada ölçeğin ilk boyutunu oluşturan yönetime katılma durumu

ile ilgili kısım kullanılacaktır çünkü bu çalışma, öğretmenlerin yönetime katılım durumları ile sınırlandırılmış olup yönetime katılmanın diğer boyutları araştırma kapsamına alınmayacaktır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi için Ankara iline bağlı Mamak, Çankaya ve Sincan merkez ilçelerdeki altı ilköğretim okulunda görev yapan 60 öğretmen ve yöneticiye ön uygulama yapılmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için yapılan faktör analizine göre yönetime katılma boyutundaki 10 maddenin faktör yüklerinin dağılımları .591 ile .869 arasında değişmektedir. Bu alt boyutun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır (Uyar, 2007). Bu çalışmada da Okul Yönetimine Katılma Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

III. Bölüm: Okul Kültürü Ölçeği: 29 maddeden oluşan ölçeğin dört alt boyutu vardır: Destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü. Ölçek beşli Likert tipi derecelendirme sistemi içinde "(1) Hiçbir zaman (1,00-1,79), (2) Nadiren (1,80-2,59), (3) Bazen (2,60-3,39), (4) Çoğunlukla (3,40-4,19) ve (5) Her zaman (4,20-5,00)" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarının yorumlanabilmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Buna göre KMO değeri 0.83, Bartlett değeri 2238.28 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin destek kültürü boyutundaki 8 maddenin faktör yüklerinin dağılımları .501 ile .736 arasında değişmekte ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Başarı kültürü boyutundaki 6 maddenin faktör yüklerinin dağılımları .482 ile .719 arasında değişmekte ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Bürokratik kültürü boyutundaki 9 maddenin faktör yüklerinin dağılımları .443 ile .736 arasında değişmekte ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .76 çıkmıştır. Ölçeğin son boyutu olan görev kültürü boyutundaki 6 maddenin faktör yüklerinin dağılımları .563 ile .672 arasında değişmekte ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alfa katsayısı .84'tür (Terzi, 2005). Elde edilen bu değerlere göre ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise Okul Kültürü Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanırken destek kültürü .88, başarı kültürü .81, bürokratik kültür .74 ve görev kültürü .80 olarak bulunmuştur.

IV. Bölüm: Değişime Hazır Olma Ölçeği: 12 maddeden oluşan ölçeğin üç alt boyutu vardır: Bilişsel hazır olma (4 madde), duygusal hazır olma (3 madde) ve niyet bakımından hazır olma (5 madde). 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. "(1) Tamamen katılmıyorum (1,00-1,79), (2) Çok az katılıyorum (1,80-2,59), (3) Biraz katılıyorum (2,60-3,39), (4) Büyük ölçüde katılıyorum (3,40-4,19) ve (5) Tamamen katılıyorum (4,20-5,00)" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için iki ayrı örneklemeden elde edilen verilerle açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin önerdiği modeli doğrulamıştır. Ölçeğin bilişsel boyutu için Cronbach alfa değeri .87, duygu boyutu için .75 ve niyet boyutu için .90 düzeyinde bulunmuştur (Kondakçı,

Zayim ve Çalışkan, 2013). Bireysel düzeyde değişime hazır olma, bireyin bilişsel ve duygusal anlamda hazır bulunuşluğunu gerektirdiğinden çalışma için bu ölçek tercih edilmiştir. Bu araştırmada Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanırken bilişsel boyutu .78, duygusal boyutu .72 ve niyet boyutu .84 olarak bulunmuştur.

Bu üç ölçeğin faktör analizleri ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dikkate alındığında, bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılması uygun görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analizinde SPSS programının 20.0 versiyonundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırma amacına yönelik olarak bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Öğretmenlerin, karar verme süreçlerine katılım düzeylerine, okullarındaki egemen okul kültürüne ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin genel görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre karar verme sürecine, okullarındaki egemen okul kültürüne ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenine göre karar verme sürecine, okullarındaki egemen okul kültürüne ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yine öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ve okuldaki egemen örgüt kültürünün her bir boyutu ile değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Son olarak öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ile okuldaki egemen örgüt kültürü birlikte onların değişime hazır olma düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar bu analizler doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılım Düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt amacına ilişkin sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Öğretmenlerin Kararlara Katılma Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		N	X	SS	
Kararlara Katılma	1	Okul yöneticileri öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açıktır.	597	3,13	1,13
	2	Okul yöneticileri yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdülemektedir.	597	2,70	1,14
	3	Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahiptir.	597	2,97	1,21
	4	Okul yöneticileri öğretmenlerin karar verme yeterliliğine inanmaktadır.	597	3,05	1,19
	5	Okul yöneticileri iletişime açıktır.	597	3,37	1,17
	6	Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılmakta ve fikirlerini belirtmektedir.	597	3,40	1,11
	7	Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir.	597	3,64	1,13
	8	Okul yöneticileri, okuldaki bir isı tek baslarına yapmayı, öğretmenlerle birlikte yapmaya tercih etmektedir.	597	3,17	1,23
	9	Ders yükü az olan öğretmenler, okul yönetimine daha fazla katılım fırsatı bulmaktadır.	597	2,47	1,21
	10	Öğretmenler okul yönetimine katılma konusunda isteklidir.	597	2,73	1,11
Genel ağırlıklı aritmetik ortalama			3,06	0,79	

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin karar verme sürecine katıldıkları konular üç grupta toplanmaktadır. Buna göre karar verme sürecinde öğretmenlerin “büyük ölçüde katılım” gösterdiği konuların okulda yapılan toplantılar ($X=3,64$) ve öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konular olduğu ortaya çıkmaktadır. Ders yükü az olan öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ise öğretmenlerin karar verme sürecine “çok az katılım” fırsatı bulduğu alan olarak ortaya çıkmıştır ($X=2,47$). Ölçekte yer alan diğer karar verme konuları (1, 2, 3, 4, 5, 8 ve 10. maddeler) için öğretmenlerin “biraz (orta düzeyde) katılım” gösterdiği görülürken tamamen katıldıkları veya hiç katılmadıkları konu yer almamaktadır.

3.2. Cinsiyet, Kıdem ve Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri

Araştırmanın “Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre karar verme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt amacına ilişkin sonuçlar Tablo 3, 4 ve 5'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Kararlara katılma	Erkek	304	3,13	,81	2000	,046*
	Kadın	293	3,00	,76		

Tablo 3'e göre kararlara katılma konusunda erkek öğretmenlerin görüşleri ($X=3,13$), kadın öğretmenlerin görüşlerinden ($X=3,00$) daha yüksek düzeydedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin arasında kararlara katılmaya ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2000$; $p<.046$). Farklılığın kaynağı erkek öğretmenlerin görüşleri olup erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Kararlara Katılma	0-5 yıl	111	2,95	,80	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	9,617 367,3 19 376,9 37	4	2,40 4 .620	3,8 75	,004* *
	6-10 yıl	134	2,93	,80						
	11-15 yıl	124	3,17	,74						
	16-20 yıl	80	2,98	,84						
	21 ve üzeri yıl	148	3,22	,75						
	Toplam	597	3,06	,79						

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kararlara katılmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)} = 3,875$; $p < .004$) anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış olup kararlara katılma konusunda farkın kaynağını 0-5 yıl ve 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur. 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($X=3,22$) karar verme sürecine katılımı 0-5 yıl ($X=2,95$) ile 6-10 yıllık ($X=2,93$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre de kararlara daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Tablo 5. Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Kararlara Katılma	0-5 yıl	408	3,04	,81	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	1,029 375,907 376,937	4	,257 .635	,405	,805
	6-10 yıl	106	3,10	,70						
	11-15 yıl	45	3,02	,84						
	16-20 yıl	29	3,20	,86						
	21 ve üzeri yıl	9	3,18	,76						
	Toplam	597	3,06	,79						

Tablo 5'e göre öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenine göre kararlara katılmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4,592)}=,405$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

3.3. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın “Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt amacına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	X	SS	
Destek Kültürü	7	İnsanlar birbirini sever.	597	3,48	1,00
	10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	597	3,06	1,13
	11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	597	3,49	1,04
	16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	597	2,66	1,16
	18	İnsanlara değer verilir.	597	3,44	1,11
	24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	597	3,35	0,99
	26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	597	2,93	1,16
	27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	597	3,28	1,06
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		3,21	0,81	
Başarı Kültürü	9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	597	3,50	1,06
	17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	597	3,28	1,18
	21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	597	2,68	1,16
	22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	597	3,81	1,03
	25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	597	2,72	1,14
	28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	597	3,35	1,07
		Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		3,22	0,79
Bürokratik Kültür	8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	597	2,56	1,23
	12	Hiyerarşiye önem verilir.	597	3,46	0,99
	13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	597	2,77	1,05
	14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	597	3,61	1,07
	15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	597	3,01	1,09
	19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	597	2,97	1,20
	20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	597	3,09	1,08
	23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	597	3,72	1,03
	29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	597	3,02	1,04
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		3,13	0,62	
Görev Kültürü	1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	597	3,98	0,93
	2	Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır	597	3,62	1,19
	3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	597	3,62	1,04
	4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	597	3,75	0,93
	5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	597	3,62	1,07
	6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	597	3,76	1,02
		Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		3,72	0,72

Tablo 6’da kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki okul kültürüne ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarına göre sınıflandırılarak verilmiştir. Buna göre çalışanların sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşması (X=3,49), okuldaki insanların birbirini sevmesi (X =3,48) ve insanlara değer verilmesi (X =3,44) “çoğunlukla” gerçekleşen bir durum iken “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu” (X=2,66) başta olmak üzere diğer ifadeler okullardaki destek kültürüne dair “bazen” geçerli olan durumlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Başarı kültürü boyutunda da iki gruba dağılan yanıtlara göre en büyük ödülün bir işi başarmak olduğu (X=3,81) ve herkesin uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilmesi (X=3,50) çoğunlukla kabul edilen gerçeklerdir. Buna karşın başarılı öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirilmesi (X=2,68) başta olmak üzere diğer ifadeler başarı kültürünü “bazen” yansıtmaktadır.

Bürokratik kültür boyutunda ise değerler üç grupta toplanmaktadır. Buna göre hiç kimsenin yönetimle ters düşmek istememesi (X=3,72), yöneticilerin sık sık kurallara uyulmasını hatırlatması (X=3,61) ve hiyerarşiye önem verilmesi (X=3,46) “çoğunlukla” gözlenen tutum ve davranışlar olarak dile getirilirken kıdemli olmanın bir ayrıcalık kazandırdığı görüşünün (X=2,56) “nadiren” kabul edildiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar bu boyuttaki diğer ifadelerin “bazen” gerçekleştiğini işaret etmektedir.

Diğer boyutlardan farklı olarak görev boyutunda elde edilen aritmetik ortalama değerleri tek grupta toplanmaktadır. Programda belirlenen işlerin öncelikle yerine getirilmesi (X=3,98) en çok kabul edilen ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesi (X=3,62) ile diğer okullardan daha iyi olmak için çalışmanın esas olması (X=3,62) en az kabul edilen ifadeler olsa da bu boyuttaki ifadelerin hepsi “çoğunlukla” gerçekleşen durumlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul kültürü boyutları genel olarak değerlendirildiğinde görev kültürünün (X=3,72) destek kültürü (X=3,21), başarı kültürü (X=3,22) ve bürokratik kültüre (X=3,13) göre daha öne çıktığı görülmektedir. Görev kültürünün “çoğunlukla”, destek, başarı ve bürokratik kültürün “bazen” geçerli olduğu ifade edilebilir.

3.4. Cinsiyet, Kıdem ve Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın “Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre okullarındaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt amacına ilişkin sonuçlar Tablo 7, 8 ve 9’da yer almaktadır.

Tablo 7. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Konusundaki Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Okul Kültürü	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Destek	Erkek	304	3,24	,79	,964	,336
	Kadın	293	3,18	,83		
Başarı	Erkek	304	3,30	,79	2,551	,011*
	Kadın	293	3,14	,78		
Bürokratik	Erkek	304	3,17	,61	1,519	,129
	Kadın	293	3,09	,63		
Görev	Erkek	304	3,76	,75	1,199	,231
	Kadın	293	3,69	,69		

Tablo 7'ye göre cinsiyet değişkeni “başarı kültürü” boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olurken ($t=2,551$; $p<.011$) destek kültürü ($t=,964$; $p>.05$), bürokratik kültür ($t=1,519$; $p>.05$) ve görev kültüründe ($t=1,199$; $p>.05$) öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Başarı kültürü boyutunda erkek öğretmenlerin görüşleri ($X=3,30$), kadın öğretmenlerin görüşleri ($X=3,14$)'tür. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=2,551$; $p<.011$). Bu farklılığı erkek öğretmenlerin başarı kültürüne bakış açıları açıklamaktadır.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Destek Kültürü	0-5 yıl	111	3,05	,89	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	15,897 377,493 393,390	4 592 596	3,9 74 ,638	6, 23 3	,000 **
	6-10 yıl	134	3,06	,82						
	11-15 yıl	124	3,24	,78						
	16-20 yıl	80	3,17	,82						
	21 ve üzeri yıl	148	3,47	,68						
	Toplam	597	3,21	,81						
Başarı Kültürü	0-5 yıl	111	3,16	,76	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	10,638 369,073 379,710	4 592 596	2,6 59 ,623	4, 26 6	,002 **
	6-10 yıl	134	3,04	,81						
	11-15 yıl	124	3,30	,81						
	16-20 yıl	80	3,16	,89						
	21 ve üzeri yıl	148	3,40	,68						
	Toplam	597	3,22	,79						
Bürokratik Kültür	0-5 yıl	111	3,25	,75	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	2,218 230,274 232,491	4 592 596	,55 4 ,389	1, 42 5	,224
	6-10 yıl	134	3,09	,60						
	11-15 yıl	124	3,13	,67						
	16-20 yıl	80	3,15	,51						
	21 ve üzeri yıl	148	3,07	,53						
	Toplam	597	3,13	,62						
Görev Kültürü	0-5 yıl	111	3,56	,70	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	30,731 285,502 316,233	4 592 596	7,6 83 ,482	15, 9 31	,000 **
	6-10 yıl	134	3,49	,68						
	11-15 yıl	124	3,68	,76						
	16-20 yıl	80	3,71	,77						
	21 ve üzeri yıl	148	4,09	,58						
	Toplam	597	3,72	,72						

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre destek kültürüne ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}= 6,233$; $p<.01$), başarı kültürüne ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}= 4,266$; $p<.01$) ve görev kültürüne ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=15,931$; $p<.01$) anlamlı bir farklılık bulunurken bürokratik kültüre ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=1,425$; $p>.05$), anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Destek kültürü boyutunda farkın kaynağını 0-5 yıl ve 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur. 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($X=3,47$) destek kültürüne ilişkin görüşlerinin 0-5 yıl ($X=3,05$) ile 6-10 yıllık ($X=3,06$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre de destek kültürüne ilişkin daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Başarı kültürü boyutundaki farkın kaynağı ise 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenlerin ($X =3,40$) başarı kültürü ile ilgili olarak 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlere ($X=3,04$) göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Destek kültüründe olduğu gibi başarı kültüründe de 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Görev kültürü boyutundaki farkın kaynağını 21 ve üzeri yıl ile diğer kıdem gruplarının tümündeki öğretmenler oluşturmuştur. 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($X=4,09$) destek kültürüne ilişkin görüşlerinin 0-5 yıl ($X=3,56$), 6-10 yıl ($X=3,49$), 11-15 yıl ($X=3,68$) ve 16-20 yıllık ($X=3,71$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 9. *Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Destek Kültürü	0-5 yıl	408	3,18	,82	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	1,217 392,1 73 393,3 90	4 592 596	,304 ,662	,459	,766
	6-10 yıl	106	3,26	,71						
	11-15 yıl	45	3,28	,94						
	16-20 yıl	29	3,29	,78						
	21 ve üzeri yıl	9	3,38	,60						
	Toplam	597	3,21	,81						
Başarı Kültürü	0-5 yıl	408	3,17	,81	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	4,358 375,3 52 379,7 10	4 592 596	1,09 0 ,634	1,71 8	,144
	6-10 yıl	106	3,39	,72						
	11-15 yıl	45	3,28	,88						
	16-20 yıl	29	3,20	,71						
	21 ve üzeri yıl	9	3,16	,55						
	Toplam	597	3,22	,79						
Bürokratik Kültür	0-5 yıl	408	3,13	,64	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	,338 232,1 53 232,4 91	4 592 596	,084 ,392	,215	,930
	6-10 yıl	106	3,17	,58						
	11-15 yıl	45	3,09	,64						
	16-20 yıl	29	3,14	,54						
	21 ve üzeri yıl	9	3,03	,41						
	Toplam	597	3,13	,62						
Görev Kültürü	0-5 yıl	408	3,64	,73	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	9,780 306,4 53 316,2 33	4 592 596	2,44 5 ,518	4,72 3	,001 **
	6-10 yıl	106	3,88	,64						
	11-15 yıl	45	3,92	,72						
	16-20 yıl	29	3,81	,81						
	21 ve üzeri yıl	9	4,25	,25						
	Toplam	597	3,72	,72						

Öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenine göre sadece görev kültürüne ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=4,723$; $p<.01$) anlamlı bir farklılık bulunurken destek kültürüne ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=,459$; $p>.05$), başarı kültürüne ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=1,718$; $p>.05$) ve bürokratik kültüre ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=,215$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Görev kültürü boyutundaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Görev kültürü boyutundaki farkın kaynağını 0-5 yıl ile 6-10 yıl mevcut okulda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. 6-10 yıl mevcut okulda çalışan öğretmenlerin ($X=3,88$) görev kültürüne ilişkin görüşlerinin 0-5 yıl çalışan öğretmenlere ($X=3,64$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

3.5. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilen beşinci alt amacına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da yer almaktadır

Tablo 10. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	X	SS	
Bilişsel	1	Değişimi yenileyici bulurum.	597	4,23	0,81
	2	Değişim, işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.	597	4,06	0,85
	4	Okulumda değişim faaliyetlerini görmeyi arzu ederim.	597	4,21	0,86
	5	Önerilen değişimler genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak içindir.	597	3,90	0,97
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama			4,10	0,68
Duygusal (ters)	3	Değişim genellikle hoşuma gitmez.	597	3,98	1,10
	7	Değişim çalışma şevkimi kırar.	597	3,99	1,14
	10	Değişim genellikle bana huzursuzluk verir.	597	4,05	1,09
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama			4,01	0,89
Niyet	6	Kendimi değişim sürecine adanmak isterim.	597	3,69	0,99
	8	Değişim işimde daha fazla gayret etmem yönünde teşvik edicidir.	597	3,79	0,94
	9	Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.	597	4,05	0,83
	11	Yapılan değişimleri uygulamaya çalışırım.	597	4,08	0,78
	12	Değişim okulumdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.	597	3,88	0,96
Genel ağırlıklı aritmetik ortalama			3,90	0,71	

Tablo 10’da kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler değişime hazır olma ölçeğinin alt boyutlarına göre sınıflandırılarak verilmiştir. Öğretmenlerin değişime hazır olmanın bilişsel boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların iki grupta toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin değişimi yenileyici bulmaları ($X=4,23$) ve okuldaki değişim faaliyetlerini görmeyi arzu etmeleri ($X=4,21$) “tamamen katıldıkları” konular iken önerilen değişimlerin genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak için olduğu ($X=3,90$) ve değişimin işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olacağı inancı ($X=4,06$) “büyük ölçüde katıldıkları” konular olarak görülmektedir. Verilen yanıtlar iki grupta toplanmış olsa da değerlerin yüksek olması dikkat çekmektedir.

Duygusal boyuttaki elde edilen aritmetik ortalamalar ise tek grupta toplanmakta olup “büyük ölçüde katıldıkları” kabul edilen konulardır. Değerler sırasıyla incelendiğinde değişimin genellikle bir huzursuzluk vermemesi ($X=4,05$), değişimin çalışma şevklerini kırmaması ($X=3,99$) ve değişimden genellikle hoşlanmaları ($X=3,98$) arasında çok büyük bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Benzer şekilde niyet boyutunda da elde edilen değerler tek grupta toplanmaktadır. Öğretmenlerin yapılan değişimleri uygulamaya gayret göstermesi ($X=4,08$) en yüksek, kendilerini değişim sürecine adanmak istemeleri ($X=3,69$) en düşük ortalama değere sahip olsa da bu boyuttaki ifadelerle verilen yanıtların hepsinin “büyük ölçüde katıldıkları” konular grubunda yer aldığı görülmektedir.

Değişime hazır olma boyutları da genel olarak incelendiğinde bilişsel hazır olma boyutunun en yüksek ortalama değere sahip olduğu ($X=4,10$), ardından duygusal hazır olma ($X=4,01$) ve niyet olarak hazır olma ($X=3,90$) boyutunun sırasıyla geldiği görülmektedir.

3.6. Cinsiyet, Kıdem ve Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt amacına ilişkin sonuçlar Tablo 11, 12 ve 13’te yer almaktadır.

Tablo 11. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Konusundaki Görüşlerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilişsel	Erkek	304	4,11	,67	,350	,726
	Kadın	293	4,09	,69		
Duygusal	Erkek	304	3,96	,90	-1,159	,247
	Kadın	293	4,05	,88		
Niyet	Erkek	304	3,91	,70	,371	,711
	Kadın	293	3,89	,72		

Bu sonuçlara göre, değişime hazır olmanın bilişsel ($t=,350$; $p>.05$), duygusal ($t=-1,159$; $p>.05$) ve niyet boyutunda ($t=,371$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 12. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Bilişsel	0-5 yıl	111	4,11	,71	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	3,531 273,32 0 276,85 2	4 592 596	,883 ,462	1,9 12	,107
	6-10 yıl	134	4,09	,61						
	11-15 yıl	124	4,20	,69						
	16-20 yıl	80	3,93	,77						
	21 ve üzeri yıl	148	4,11	,63						
	Toplam	597	4,10	,68						
Duygusal	0-5 yıl	111	4,02	,93	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	4,308 477,18 7 481,49 5	4 592 596	1,07 7 ,806	1,3 36	,255
	6-10 yıl	134	3,98	,84						
	11-15 yıl	124	4,15	,88						
	16-20 yıl	80	3,88	,87						
	21 ve üzeri yıl	148	3,96	,93						
	Toplam	597	4,01	,89						
Niyet	0-5 yıl	111	3,97	,76	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	2,639 300,12 7 302,76 6	4 592 596	,660 ,507	1,3 01	,268
	6-10 yıl	134	3,84	,65						
	11-15 yıl	124	3,95	,71						
	16-20 yıl	80	3,78	,77						
	21 ve üzeri yıl	148	3,91	,68						
	Toplam	597	3,90	,71						

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bilişsel hazır olmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=1,912$; $p>.05$), duygusal hazır olmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=1,336$; $p>.05$) ve niyet olarak hazır olmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=1,301$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 13. *Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Bilişsel	0-5 yıl	408	4,08	,68	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	2,189 274,662 276,852	4 592 596	,547 ,464	1,180	,319
	6-10 yıl	106	4,17	,66						
	11-15 yıl	45	4,22	,73						
	16-20 yıl	29	3,94	,69						
	21 ve üzeri yıl	9	4,19	,48						
	Toplam	597	4,10	,68						
Duygusal	0-5 yıl	408	4,02	,87	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	8,020 473,476 481,495	4 592 596	2,005 ,800	2,507	,041*
	6-10 yıl	106	3,90	,94						
	11-15 yıl	45	3,88	,93						
	16-20 yıl	29	4,16	1,05						
	21 ve üzeri yıl	9	4,77	,44						
	Toplam	597	4,01	,89						
Niyet	0-5 yıl	408	3,89	,71	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	1,828 300,939 302,766	4 592 596	,457 ,508	,899	,464
	6-10 yıl	106	3,85	,72						
	11-15 yıl	45	4,01	,75						
	16-20 yıl	29	3,94	,67						
	21 ve üzeri yıl	9	4,22	,44						
	Toplam	597	3,90	,71						

Öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenine göre duygusal hazır olmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=2,507$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunurken bilişsel hazır olmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)}=1,180$; $p>.05$) ve niyet olarak hazır olmaya ilişkin görüşlerinde ($F_{(4-592)} = ,899$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Duygusal hazır olma boyutundaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Duygusal hazır olma boyutundaki farkın kaynağını 6-10 yıl ve 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl mevcut okulda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. 21 ve üzeri yıl mevcut okulda çalışan öğretmenlerin ($X=4,77$) niyet açısından değişime hazır olma düzeylerinin 6-10 yıl ($X=3,90$) ile 11-15 yıl ($X=3,88$) mevcut okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında 21 ve üzeri yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin diğer tüm mevcut okulda çalışma süresi gruplarındaki öğretmenlerden niyet olarak değişime daha hazır oldukları ifade edilebilir.

3.7. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri ve Okul Kültürü ile Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasında İlişki

Araştırmada “Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ile okuldaki egemen örgüt kültürünün her bir boyutunun, değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen yedinci alt amaca yönelik sonuçlar Tablo 14 ve 15’te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri ile Onların Kararlara Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	X	SS
Bilişsel	1				4,10	0,68
Duygusal	,446**	1			4,01	0,89
Niyet	,786**	,429**	1		3,90	0,71
Katılma	,154**	-,066	,140**	1	3,06	0,79

Tablo 14’te öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile kararlara katılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçlarına göre kararlara katılma düzeyi ile değişime hazır olma alt boyutlarından bilişsel hazır olma ($r=.154$, $p<.01$) ve niyet bakımından hazır olma ($r=.140$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak kararlara katılma düzeyi ile değişime hazır olma alt boyutu duygusal hazır olma ($r=-.066$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri ile Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	X	SS
Bilişsel	1							4,10	0,68
Duygusal	,446**	1						4,01	0,89
Niyet	,786**	,429**	1					3,90	0,71
Destek	,144**	-,057	,088*	1				3,21	0,81
Başarı	,137**	-,086*	,075	,826**	1			3,22	0,79
Bürokratik	,107**	-,162**	,115**	-,065	-,008	1		3,13	0,62
Görev	,201**	-,006	,158**	,543**	,542**	,186**	1	3,72	0,72

Tablo 15'te öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre değişime hazır olma alt boyutlarından bilişsel hazır olma ile okul kültürü alt boyutlarından destek kültürü ($r=.144$, $p<.01$), başarı kültürü ($r=.137$, $p<.01$), bürokratik kültür ($r=.107$, $p<.01$) ve görev kültürü ($r=.201$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Değişime hazır olmanın diğer alt boyutu duygusal hazır olma ile okul kültürü alt boyutları başarı kültürü ($r= -.086$, $p<.05$) ve bürokratik kültür ($r= -.162$, $p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Duygusal hazır olma ile okul kültürü alt boyutları destek kültürü ($r= -.057$, $p>.05$) ve görev kültürü ($r= -.006$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Değişime hazır olmanın son boyutu olan niyet bakımından hazır olma ile okul kültürü alt boyutları destek kültürü ($r=.088$, $p<.05$), bürokratik kültür ($r=.115$, $p<.01$) ve görev kültürü ($r=.158$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Ancak niyet bakımından hazır olma ile başarı kültürü ($r=.075$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

3.8. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri ve Okul Kültürünün Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordama Düzeyi

Tablo 16'da kamu ilkököl ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerinin onların değişime hazır olma düzeylerine etkisi üzerine yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. *Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeylerinin Onların Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişime Hazır Olma	Bilişsel				Duygusal				Niyet			
	B	SH	β	T	B	SH	β	T	B	SH	β	T
Sabit	3,701	,110	-	33,644	4,238	,146	-	28,928	3,518	,115	-	30,518
Kararlara Katılma	,132	,035	,154	3,806	-,074	,046	-,066	-1,605	,125	,036	,140	3,449
	R=,154		R ² =,024		R=,066		R ² =,004		R=,140		R ² =,020	
	F(1)=14,466				F(1)=2,576				F(1)=11,892			
	p<.01				p>.05				p<.01			

Tablo 16'ya göre kararlara katılmanın değişime hazır olmanın bilişsel ve niyet bakımından hazır olma alt boyutları ($p<.01$) üzerinde yordayıcılığı görülürken duygusal hazır olma alt boyutu üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır.

Bilişsel Hazır Olma

Kararlara katılma ile değişime hazır olmanın bilişsel hazır olma alt boyutu arasında çok düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=,154$; $R^2=,024$; $p<.01$). Kararlara katılma, bilişsel hazır olmadaki toplam varyansın %2,4'ünü açıklamaktadır. Kararlara katılma ölçeği tek boyutlu olduğu için standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bilişsel hazır olma üzerindeki görelî önem sırası yapılamamaktadır.

Duygusal Hazır Olma

Kararlara katılma ile değişime hazır olmanın duygusal hazır olma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($R=,066$; $R^2=,004$; $p>.05$). Ayrıca kararlara katılmanın duygusal hazır olma boyutu üzerinde yordayıcı etkisinin olmadığı da görülmektedir.

Niyet Bakımından Hazır Olma

Benzer şekilde kararlara katılma ile değişime hazır olmanın niyet bakımından hazır olma alt boyutu arasında da çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($R=,140$; $R^2=,020$; $p<.01$). Kararlara katılma, niyet bakımından hazır olmadaki toplam varyansın %2'sini açıklamaktadır. Kararlara katılmanın değişime hazır olmanın bilişsel ve niyet bakımından hazır olma düzeylerini eşit oranda yordadığı belirtilebilir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Görüşlerinin Onların Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişime Hazır Olma	Bilişsel				Duygusal				Niyet			
	B	SH	β	T	B	SH	β	T	B	SH	β	T
Sabit	3,116	,193	-	16,148	4,886	,255	-	19,128	3,045	,203	-	14,974
Destek	,058	,062	,069	,932	-,027	,082	-,024	-,331	,053	,065	,061	,819
Başarı	,001	,062	,001	,018	-,143	,082	-,127	-,744	-,042	,065	-,047	-,637
Bürokratik	,091	,045	,084	2,008	-,266	,060	-,185	-,425	,107	,048	,094	2,234
Görev	,138	0,47	,148	2,930	,137	,062	,111	2,189	,130	,050	,133	2,615
	R=,221		R ² =,049		R=,204		R ² =,042		R=,183		R ² =,034	
	F(4)=7,572				F(4)=6,425				F(4)=5,150			
	p<.01				p<.01				p<.01			

Tablo 17’de kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin onların değişime hazır olma düzeylerine etkisi üzerine yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre okul kültürü alt boyutlarının değişime hazır olma alt boyutları ($p<.01$) üzerinde yordayıcılığı görülmektedir.

Bilişsel Hazır Olma

Okul kültürünün dört alt boyutu ile değişime hazır olmanın bilişsel hazır olma alt boyutu arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($R=,221$; $R^2=,049$; $p<.01$). Okul kültürü alt boyutları, bilişsel hazır olmadaki toplam varyansın yaklaşık %5’ini açıklamaktadır. Okul kültürü değişime hazır olma boyutlarından en fazla bilişsel hazır olmayı yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bilişsel hazır olma üzerindeki görece önem sırası; “görev kültürü” ($\beta=,148$), “bürokratik kültür” ($\beta=,084$), “destek kültürü” ($\beta=,069$) ve “başarı kültürü” ($\beta=,001$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Duygusal Hazır Olma

Okul kültürünün dört alt boyutu ile değişime hazır olmanın duygusal hazır olma alt boyutu arasında da düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($R=,204$; $R^2=,042$; $p<.01$). Okul kültürü alt boyutları, duygusal hazır olmadaki toplam varyansın %4,2’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal hazır olma üzerindeki görece önem sırası; “görev kültürü” ($\beta=,111$), “destek kültürü” ($\beta= -,024$), “başarı kültürü” ($\beta= -,127$) ve “bürokratik kültür” ($\beta= -,185$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Niyet Bakımından Hazır Olma

Okul kültürünün dört alt boyutu ile değişime hazır olmanın son boyutu niyet bakımından hazır olma arasında da düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki

vardır ($R=,183$; $R^2=,034$; $p<.01$). Okul kültürü alt boyutları, niyet bakımından hazır olmadaki toplam varyansın %3,4'ünü açıklamaktadır. Okul kültürü değişime hazır olma boyutlarından en az niyet bakımından hazır olmayı yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin niyet bakımından hazır olma üzerindeki göreceli önem sırası; görev kültürü ($\beta=,133$), bürokratik kültür ($\beta=,094$), destek kültürü ($\beta=,061$) ve başarı kültürü ($\beta=-,047$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 18'de kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okul kültürüne ilişkin görüşlerinin birlikte onların değişime hazır olma düzeylerine etkisi üzerine yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri ve Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişime Hazır Olma	Bilişsel				Duyusal				Niyet									
	B	SH	β	T	B	SH	β	T	B	SH	β	T						
Sabit	3,049	,197	-	15,487	4,948	,261	-	18,962	2,931	,207	-	14,177						
Kararlara Katılma	,079	,048	,092	1,643	-,074	,064	-,065	-1,157	,136	,051	,152	2,688						
Destek	,029	,064	,034	,447	-,001	,085	-,001	-,017	,004	,067	,004	,052						
Başarı	-,021	,063	-,025	-,334	-,123	,084	-,110	-1,470	-,080	,066	-,089	-1,202						
Bürokratik	,100	,046	,091	2,183	-,274	,061	-,190	-4,521	,122	,048	,107	2,533						
Görev	,128	,047	,136	2,689	,146	,063	,118	2,317	,112	,050	,114	2,245						
	R=,230			R ² =,053			R=,209			R ² =,044			R=,213			R ² =,045		
	F(5)=6,615				F(5)=5,411				F(5)=5,608									
	p<.01				p<.01				p<.01									

Tablo 18'e göre kararlara katılma ve okul kültürü alt boyutlarının değişime hazır olma alt boyutları ($p<.01$) üzerinde yordayıcılığı görülmektedir.

Bilişsel Hazır Olma

Okul kültürünün dört alt boyutu ve kararlara katılma ile değişime hazır olmanın bilişsel hazır olma alt boyutu arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($R=,230$; $R^2=,053$; $p<.01$). Okul kültürü alt boyutları ve kararlara katılma birlikte, bilişsel hazır olmadaki toplam varyansın %5,3'ünü açıklamaktadır. Okul kültürü ve kararlara katılma değişime hazır olma

boyutlarından en fazla bilişsel hazır olmayı yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bilişsel hazır olma üzerindeki görelî önem sırası; “görev kültürü” ($\beta=,136$), “kararlara katılma” ($\beta=,092$), “bürokratik kültür” ($\beta=,091$), “destek kültürü” ($\beta=,034$) ve “başarı kültürü” ($\beta= -,025$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Duygusal Hazır Olma

Okul kültürünün dört alt boyutu ve kararlara katılma ile değişime hazır olmanın duygusal hazır olma alt boyutu arasında da düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($R=,209$; $R^2=,044$; $p<.01$). Okul kültürü alt boyutları ve kararlara katılma birlikte, duygusal hazır olmadaki toplam varyansın %4,4’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal hazır olma üzerindeki görelî önem sırası; “görev kültürü” ($\beta=,118$), “destek kültürü ($\beta= -,001$), “kararlara katılma” ($\beta= -,065$), “başarı kültürü” ($\beta= -,110$) ve “bürokratik kültür” ($\beta= -,190$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Niyet Bakımından Hazır Olma

Okul kültürünün dört alt boyutu ve kararlara katılma ile değişime hazır olmanın son boyutu niyet bakımından hazır olma arasında da düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($R=,213$; $R^2=,045$; $p<.01$). Okul kültürü alt boyutları ve kararlara katılma birlikte, niyet bakımından hazır olmadaki toplam varyansın %4,5’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin niyet bakımından hazır olma üzerindeki görelî önem sırası; “kararlara katılma” ($\beta=,152$), görev kültürü ($\beta=,114$), bürokratik kültür ($\beta=,107$), destek kültürü ($\beta=,004$) ve başarı kültürü ($\beta=-,089$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul kültürünün alt boyutları ve kararlara katılmanın değişime hazır olma üzerindeki yordayıcılığı ile ilgili ayrı ayrı ve birlikte yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçları incelendiğinde her ne kadar düşük düzeyde de olsa okul kültürünün değişime hazır olma üzerindeki yordayıcı etkisinin kararlara katılmaya oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak okul kültürü ve kararlara katılmanın birlikte yordayıcı etkisi ayrı ayrı olan etkilerinden daha fazla olduğu da dikkat çekmektedir.

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okul kültürüne ilişkin görüşleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada elde edilen bulguların araştırma sorularına paralel olarak tartışılmasının anlamlı ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeylerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile ilgili olarak toplantılarda söz sahibi oldukları ve kendilerini ilgilendiren konularda büyük ölçüde katılım gösterdikleri, buna karşın ders saati az olan öğretmenlerin çok az katılım fırsatı buldukları görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin iletişime açık olduğu halde öğretmenleri yönetime katılma konusunda yeterince motive etmemeleri, öğretmenlerin toplantılar ve kendilerini ilgilendiren konular haricinde okul yönetimine katılmaya çok istekli olmamalarını açıklamaktadır. Uyar'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin kararlara katılmaya ilişkin verdikleri yanıtlar benzer sonuçları göstermektedir. Öğretmenlerin genel olarak kararlara katılma ortalamasının orta düzeyde ($X=3,06$) olduğu dikkate alınırsa öğretmenlerin okulla ilgili sorunlara ilgilerinin yeteri kadar yüksek olamayacağı öngörülebilir. Ancak öğretmenin okul etkinliklerinin ve kendilerini etkileyen politikaların planlanmasında sahip oldukları özgürlüğün miktarı ve kararlara katılma oranları onların moralini yüksek tutacağı, dolayısıyla da yüksek moralle çalışan öğretmenin öğrenci başarısını artıracığı ve okulun amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağı unutulmamalıdır (Tanrıoğen, 1995).

Öğretmenlere daha fazla kararlara katılım fırsatı sunulması noktasında okul yöneticilerinin benimsediği liderlik tarzı öne çıkmaktadır. Demokratik bir yönetim anlayışına sahip okul yöneticisinin öğretmenleri etkileyen konularda onların da kararlara katılımını sağlaması beklenmektedir. Yapıcıer (2007), çalışmasında öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okullarda demokratik bir ortam olması isteği, okul yöneticilerinin demokratik tutum sahibi olmaları gerektiği ve okullarında demokratik eğitim uygulamalarına ağırlık verilmesinin okullarda demokrasi anlayışına sahip yöneticilerle mümkün olduğunun altını çizmektedir. Özdayı'nın (2001) eğitim yöneticilerinin yetki devri konusunda yaptığı araştırma ile "eğitimde kalite ve verimliliğin artırılması çabası içinde olan M.E.B.'de görev tanımlarının yeniden ele alınması ve hizmet içi eğitim programları ile de

yöneticilerin liderlik özelliklerini öne çıkaracak şekilde yetiştirilme ve geliştirilmelerinin gerekliliği” sonucuna ulaşması okul yöneticilerinin karar verme sürecinde öğretmenlerle yetki paylaşımı yapmasının önemini desteklemektedir.

4.1.2. Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin karar verme sürecine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde erkekler ($X=3,13$; $p<.05$) ve kadınlar ($X=3,00$; $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Erkeklerdeki katılımın daha yüksek olması toplumdaki ataerkil yapıya bağlanabilir. Türk aile yapısında, aile içi kararların, geleneksel ailenin bir özelliği olarak “baba” tarafından verildiği bilinmektedir. Newman’a (2002) göre cinsiyet rolleri, belirli bir kültürdeki kadınlar ve erkeklerle alakalı olan davranışları, inançları, değerleri, kültürel beklentileri, sosyal olarak tanımlanan özellikleri göstermektedir. Bir parçası olduğumuz toplumdaki ortak kültür kadınlar ve erkekler için farklı roller belirlemektedir. Bu nedenle toplumdaki cinsiyet ilişkileri kültürel yapı, değerler ve geleneklerin bir yansıması olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Mukhopadhyay, 1995).

Ancak erkek ve kadın öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri arasındaki farklılığın yüksek olmaması dikkat çekmektedir. Toplumsal yapının statik olmaması, değişimlere açık, dinamik bir yapıda olması, bünyesinde yer alan sosyal ilişkilerin ve değerlerin de zamanla etkilenmesine ve değişmesine neden olduğundan toplumsal davranışların önemli bir belirleyicisi olan cinsiyet rolleri ve değerleri de zamanla modernleşme ve küreselleşme gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle köklü bir değişim geçirebilmektedir (Ersoy, 2009). Buna göre Türk toplumdaki geleneksel ataerkil yapının dönüştüğünü söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 0-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenlere göre karar verme sürecine daha az bir katılım sergilemektedirler. Ayrıca 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenlerin diğer bütün mesleki kıdem gruplarından daha fazla katılım gösterdiği de görülmektedir. Bu sonuç ile Türkiye’de yapılan bazı çalışmaların (Bakan ve Büyükbeşe, 2005; Uyar, 2007; Aksay ve Ural, 2008) sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bakan ve Büyükbeşe (2005) ile Aksay ve Ural (2008), mesleki kıdeme göre kararlara katılma düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koyarken Uyar’ın (2007) çalışmasında 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 kıdem yılındaki öğretmenlerden daha fazla kararlara katıldığı sonucu çıkmıştır. Diğer yandan benzer sonuçların elde edildiği çalışmaları da görmek mümkündür. Kocabaş ve Gökbaş (2002), ortaöğretim kurumlarında karara katılma konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada özellikle de okul çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözümü konusunda meslekte kıdemi az olan öğretmenlerin karar alma sürecinde daha az görüşlerine başvurulduğunun, ancak

meslekte kıdemleri arttıkça karara katılma düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kuku ve Taylor (2002) ise müfredat ve personel geliştirme konularında kıdemle birlikte kararlara katılma oranının arttığını ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Hammad'ın (2009) çalışmasında da mesleki kıdemle okuldaki kararlara katılmanın önemli bir önkoşul olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Onlara göre öğretmenlik mesleğinde kişinin niteliklerinden ziyade meslekte geçirdiği süre kararlara katılımında daha etkilidir. Bunun için göreve yeni başlamış bir öğretmenin kararlara katılma düzeyinin yüksek olması beklenmemelidir. Görüldüğü üzere okulla ilgili farklı konularda mesleki kıdemle kararlara katılmada farklılık yarattığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç eğitim haricindeki örgütlerde yapılan araştırmalarda da elde edilmiştir. Ornoy'un (2010) İsrail'deki yerel bir sağlık örgütünde yaptığı çalışma kararlara katılmada daha olumlu bir tutum sergileyen çalışanların içsel kontrol odağı ve iş doyumunun yanında mesleki kıdem düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu konuda Chen ve Chung (2002), kıdemli olanların sadece aile içinde değil özel veya kamu kurumlarında da yetki ve güç sahibi olmaktan hoşlandıklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla karar almanın, öne çıkan kültürel değerlerin bilinçli veya bilinç dışı bir şekilde araç olarak kullanıldığı çok yönlü bir süreç olduğu ve bu süreci toplumdaki kültürel değerlerin etkilediği belirtilmektedir. Eğitim örgütlerinin bir alt sistem olarak kabul edildiği dikkate alındığında bir toplumdaki geçerli kültürün, eğitim örgütlerindeki egemen kültüre yansması çok doğaldır; çünkü bireyler çalışan olarak içinde buldukları örgüte dışarıdaki değerleri, ilgileri ve sorunlarını da beraberlerinde getirirler. Yaşça büyük ve kıdemli olanların karar verme sürecinde etkin olduğu bir toplumda, benzer durumun eğitim örgütlerinde de görülmesi çok muhtemeldir.

4.1.3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri

Araştırmanın diğer değişkeni olan okul kültürüne dair öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde okul kültürü alt boyutlarından destek kültürü ile ilgili olarak öğretmenlerin sevinçlerini ve üzüntülerini paylaştıkları, birbirlerini sevdiği ve birbirlerine değer verdikleri “çoğunlukla” gerçekleşen davranışlar iken öğretmenler arasında “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” duygusunun “bazen” egemen olduğu ve destek kültürüne dair en zayıf davranış olarak ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçları Esinbay'ın (2008) çalışmasında da görmek mümkündür. Bu sonuçlar kamu ilköğretim okullarında pozitif bir örgüt ikliminin ve örgüt içi iletişimin egemen olduğuna işaret etmektedir. Selamat, Samsu ve Kamalu (2013), okul iklimi ile öğretmenlerin çalışma performansı arasındaki ilişkiye dair yaptıkları çalışmada olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin performansını artırmada önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre kamu ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin performans düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Öte yandan Mamatoğlu (2006) ise yaptığı araştırma sonucunda örgüt içi iletişim algısının destek kültürü algısı için pozitif yönde

yordayıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin birbirleri ile sevinç ve hüznelerini rahatça paylaşması, aralarındaki sevgi ve saygının yüksek olması okullarındaki iletişimin olumlu ve güçlü olduğunu göstermektedir.

Okul kültürü alt boyutu başarı kültürü ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinde en büyük ödülün bir işi başarmak olduğu en çok kabul gören davranışken başarılı öğretmen ve öğrencilerin yeterince ödüllendirilmediği ortaya çıkmıştır. Esinbay'ın (2008) yaptığı çalışmada da en yüksek ve en düşük oranların aynı ifadeler için çıkması elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Buna göre öğretmenlerin içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu ancak dışsal güdülenmelerinin düşük olduğu sonucu çıkarılabilir. Demir (2011), öğretmenlerin içsel güdülenmelerinin öğrencilerin yükümlülükleri üzerindeki en önemli yordayıcı olduğunu belirtirken aynı zamanda öğretmenlerin dışsal güdülenmelerinin onların içsel güdülenmeleri üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu da vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin bu doğrultuda hareket ederek öğretmenlerin başarılarını takdir edip ödüllendirmesi ve dışsal güdülenmelerini yükseltmesi önemlidir. Yaptığı başarılı bir çalışmanın gerek arkadaşlar gerekse yöneticiler tarafından beğenilmesi ve takdir edilmesi öğretmenin mesleği ve çalıştığı okulla ilgili olumlu görüşler geliştirmesini sağlayabilir.

Okul kültürünün bürokratik kültür boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine göre kimsenin yönetimle ters düşmek istemediği, yöneticilerin sıklıkla kurallara uyulması gerektiğini hatırlattığı ve hiyerarşinin önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenler arasında mesleki kıdemden bir ayrıcalık oluşturmadığı da görülmektedir. Diğer bir ifade ile kıdem açısından bütün öğretmenlere okul yönetimi tarafından eşit bir yaklaşım gösterilmektedir. Destek ve başarı kültüründe olduğu gibi bürokratik kültür boyutunda da Esinbay (2008) aynı sonuçlara ulaşmıştır. Bu bulgular Türkiye'deki kamu ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzına dair ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin yönetimle ters düşmek istememesi, kuralların sık sık hatırlatılması ve hiyerarşinin önemli olması okul yöneticilerinin sergilediği yönetsel (idari) liderlik yaklaşımından kaynaklanabilir. Yönetsel liderler, görev ve davranışlara odaklandıklarında örgütteki diğer insanların işlerinin de kolay olacağı, örgüt üyelerinin davranışlarının rasyonel olması gerektiğini ve yetki ve etkinin örgütsel hiyerarşiyle orantılı bir şekilde formal pozisyonlara dağıtılması gerektiğini savunan yöneticilerdir (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999). Buna göre bakanlığın belirlediği resmi prosedürlerle birlikte mevki gücü okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının kaynağını oluşturmaktadır.

Okul kültürünün son boyutu olan görev kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerine göre programda belirlenen işin birincil öncelikli olması öne çıkarken teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve diğer okullardan daha iyi olmak için çalışmak daha az görülen bir davranıştır. Ancak bu davranışlar arasındaki farklılık oranı yüksek değildir. Aynı ölçeği kullanan Esinbay'ın (2008) çalışmasında öne çıkan davranış aynı iken daha az görülen davranış farklılık göstermektedir. Görev kültüründe örgütsel amaçların ön planda tutulduğu ve güç kaynağını uzmanlıktan alan işin yapılmasının önemli olduğu (Şişman, 2007)

dikkate alındığında programda belirlenen işlerin öncelikle yerine getirilmesi oldukça doğaldır.

Okul kültürü boyutları kendi aralarında değerlendirildiğinde görev kültürünün okullardaki başat kültür olduğu görülmektedir. Görev kültürünü sırasıyla başarı, destek ve bürokratik kültür takip etmektedir. Bu sıralama Esinbay (2008) ve Özdemir'in (2012) çalışmalarında da değişmez iken Terzi'nin (2005) çalışmasında görev kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürü; Koşar ve Çalık'ın (2011) çalışmasında görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür şeklinde ortaya çıkmıştır. Bireysel olarak üstesinden gelinemeyecek sorunların çözümü için işbirliği ve takım çalışmasının gerekli olduğu örgütlerde görev kültürünün tercih edilmesi (Handy, 1999) düşüncesi, elde edilen sonuçları desteklemekte ve eğitimin bir takım işi olduğu görüşünü pekiştirmektedir. Görev kültüründe farklı uzmanlık alanlarından kişilerin bir araya gelerek takım çalışması yapması esastır. Modernleşme ile birlikte toplumsal hayatta ve meslek örgütlerinde öne çıkan uzmanlaşmanın eğitim örgütlerine yansımalarını bu araştırmayla görmek mümkündür. Terzi (2005), görev yönelimli bir kültürün birinci sırada yer aldığı bir örgütsel yapı içerisinde özellikle başarı yöneliminin ikinci sırada yer almasının doğal olduğunu çünkü amaca yöneltilen bireylerden ister istemez başarının da bekleneceğini dile getirmektedir. Ayrıca görev ve başarıya yönelimli oluşun arka planında var olan temel endişenin okul çevresinin hızlı değişiminin okul üzerindeki etkileri olabileceğini de eklemektedir. İnsan ilişkilerinin, açık bir iletişimin ve güvene dayalı bir yaklaşımın esas olduğu destek kültürünün ayrıntılı iş tanımlarının olduğu ve yasal yapılanmaların ağır bastığı bürokratik kültürden (Özdemir, 2012) yüksek çıkması kamu ilköğretim okulları için nispeten olumlu bir sonuçtur. Temel alışkanlıkların, davranışların ve değerlerin kazandırıldığı ilköğretim düzeyinde destek kültürünün bürokratik kültürden daha yüksek olmasının eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu etkilerini görmek mümkün olacaktır.

4.1.4. Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okullarındaki egemen okul kültürüne ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin okullarında egemen olan kültürel yapının alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından incelendiğinde başarı kültüründe anlamlı bir farklılık bulunurken destek, görev ve bürokratik kültürde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna karşın aynı ölçeğin kullanıldığı Esinbay (2008) ile Oğuz ve Yılmaz'ın (2006) çalışmalarında okul kültürü alt boyutlarına ilişkin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken Terzi'nin (2005) çalışmasında da görev kültürü ve bürokratik kültürde cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek ve kadın öğretmenlerin okul kültürü boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılık her ne kadar yüksek olmasa da başarı kültürüne ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç erkeklerin başarı, entelektüel uğraşı gibi değerlere önem verdiği ve mesleki ilgilerinin daha ağır

bastığı (Ersoy, 2009) görüşünü desteklemektedir. Başarı kültürünü geliştirip kavramlaştıran Pheysey (1993), çalışanların enerjilerini ve zamanlarını kurallardan ziyade işin başarılı bir şekilde tamamlanması için harcadıklarını belirtmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadınlardan biraz daha fazla gayret gösterdiklerini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra İra ve Şahin'in (2011) başarı kültüründe insanların kendilerini memnun eden görevlerle dolu bir işte çalışmayı sevdikleri kabulünden yola çıkarak erkek öğretmenlerin mesleğini nispeten daha çok sevdikleri sonucu çıkarılabilir. Ancak erkek ve kadın öğretmenlerin arasındaki bu farklılığın yüksek olmaması ise toplumdaki egemen kültürün etkilerinden ve beşeri sermayenin niteliğinden kaynaklanan cinsiyet farklılığının, çağdaş eğitim sisteminin kadınlar lehine yeniden düzenlenmesi sonucunda azalması ile açıklanabilir (Rosenbusch ve diğerleri, 2009).

Okul kültürü alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem açısından incelendiğinde destek, başarı ve görev kültürlerinde anlamlı bir farklılık görülürken bürokratik kültürde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin destek kültüründe 0-5 ve 6-10 yıllık öğretmenlerden, başarı kültüründe 6-10 yıllık öğretmenlerden ve görev kültüründe diğer tüm kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksek ve olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Terzi (2005), sadece görev kültüründe kıdeme göre bir farklılaşmanın olduğunu, kıdemi yüksek öğretmenlerin okullarının daha çok görev yönelimli olduğunu düşündüklerini ve bunun da kişisel beklentilerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en olumlu görüşlerinin görev kültürüne ilişkin olması, bu sonuç ile benzeşmektedir. Arslan, Kuru ve Saticı (2005) ise ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünü karşılaştırdıkları çalışmada ilköğretim okullarında kıdemin ilerledikçe örgüt kültürüne dair uygulamalara katılımın da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin, okulla ilgili faaliyetlere katılım göstermesi için bireysel ve örgütsel değerler arasında bir uyum sağlaması gerekmektedir. Taşdan'ın (2010) öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum üzerine yaptığı araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek bir değer uyum düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bireysel ve örgütsel değerler arasında yüksek ve pozitif bir korelasyonun var olması güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasına katkı sağlar. Bu da mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin daha olumlu olmasını açıklamaktadır. Ayrıca bu sonuçların D.E.Super'ın mesleki gelişim kuramıyla da örtüştüğü görülmektedir. Super, meslek seçimini, belli bir gelişim süreci içinde bireyle çevrenin etkileşimi sonucu olan benlik kavramının bir mesleğe yansımaları olarak kabul etmiş ve mesleki gelişimi beş döneme (büyüme, araştırma, yerleşme, koruma ve çöküş) ayırarak incelemiştir (Patton ve Lokan, 2001). Buna göre bireyler, koruma döneminde (45-64 yaş arası) elde ettiği işini en iyi şekilde yapıp onu korumaya ve geliştirmeye gayret gösterirler. 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenlerin yaş olarak bu dönemin içinde yer alması dikkate alındığında

mesleğin en kıdemlileri olarak okulda kültürüne ilişkin genç ve daha az kıdemli öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olmaları oldukça anlamlıdır.

Öğretmenlerin okullarındaki egemen okul kültürü alt boyutlarına ilişkin görüşleri kendi okullarındaki çalışma süresine göre görev kültüründe 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin 0-5 yıl arası çalışanlara göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları ancak destek, başarı ve bürokratik kültürde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. 6-10 yıl arası kendi okulunda görev yapan öğretmenlerin 0-5 yıl arası çalışanlara göre daha çok görev yönelimli oldukları söylenebilir. İlköğretim okullarındaki başat kültürün görev kültürü olduğu bilinmektedir. Ancak bir okuldaki egemen kültürün benimsenmesi zamanla gerçekleşen bir durumdur. Diğer bir ifadeyle bir örgütte geçirilen zaman ne kadar çok olursa o kültürün bir parçası olma duygusu da o kadar çok gelişebilir. Bu durum 6-10 yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin 0-5 yıl arası çalışanlardan görev kültürüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olmasını açıklayabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11-15 (n=45), 16-20 (n=29) ve 21 ve üzeri yıl (n=9) aynı okulda çalışan sayısının 0-5 (n=408) ve 6-10 yıl (n=106) çalışanlara göre oldukça düşük olması okuldaki egemen kültürün zaman içinde benimsenmesi görüşü ile olan çelişkinin nedeni olabilir.

4.1.5. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri

Araştırmanın son değişkeni olarak öğretmenlerin değişime hazır olma ile ilgili görüşleri incelendiğinde değişime hazır olmanın bilişsel alt boyutunda öğretmenlerin değişimi yenileyici olarak değerlendirmelerinin ve okullarında değişim faaliyetlerini görmeye istekli olmalarının “her zaman” gerçekleştiği görülmektedir. Zayim’in (2010) ilköğretim öğretmenlerinin değişime hazır olma düzeyleri ve algıladıkları örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da öğretmenlerin verdikleri yanıtların aynı ifadeler için yüksek çıkması bu sonucu desteklemektedir. Benzer şekilde Helvacı ve Kıcıroğlu da (2010) öğretmenlerin değişim isteği ile ilgili ifadelerle daha olumlu yanıtlar verdiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin değişime bakış açısının son derece olumlu olması ve değişim isteğinin yüksek düzeyde çıkması okulun amaçlarına ve hedeflerine ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin değişim isteğinden, özellikle örgüt dışı güçlerin (ekonomik, toplumsal, teknolojik ve yasal koşulların) eğitime etkilerinin farkında oldukları sonucu çıkarılabilir. Akpınar ve Aydın (2007), bu durumu öğretmenlerin mevcut eğitim sistemi ve anlayışından memnun olmadıkları şeklinde değerlendirmektedir.

Değişime hazır olmanın duygusal boyutunda da öğretmenlerin değişimden genellikle rahatsızlık duymadıkları, değişimin çalışma şevklerini etkilemediği ve değişime karşı olumsuz duygular beslemediği ortaya çıkmıştır. Değişime hazır olmanın duygusal boyutundaki ifadelerin ters olarak değerlendirilmesi gerektiğinden bu ifadelerle öğretmenlerin “çok az katılıyorum” şeklindeki yanıtları “büyük ölçüde katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Zayim de (2010) duygusal olarak değişime hazır olmaya ilişkin benzer sonuçları elde

etmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin, her alanda olduğu gibi eğitimde de değişimin özellikle son yıllardaki artan hızını kabullenmiş ve değişime karşı direnç göstermenin bir kazanç sağlamadığını, aksine mevcut durumun daha da kötüleştiğini kanıksamış olmalarına bağlanabilir. Teknolojik gelişmelerdeki hızın diğer örgüt dışı ve örgüt içi güçleri etkilediği dikkate alındığında örgütsel değişimin sıklığı ve gerekliliği daha iyi anlaşılabilir (Mittal, 2012). Öğretmenlerin değişimin gerekliliğini benimsemiş olmaları okulların daha dinamik bir yapıya kavuşmasına ve öğrenen örgütler haline gelmesine katkı sağlayabilir.

Değişime hazır olmanın niyet boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin yapılan değişimleri uygulamaya çalıştıkları ve değişimin başarısı için ellerinden geleni yapmaya istekli olmaları öne çıkarken kendilerini değişim sürecine adama konusunda o kadar istekli olmadıkları görülmektedir. Niyet boyutuyla ilgili aynı sonuçları Zayim'in (2010) çalışmasında da görmek mümkündür. Öğretmenlerin değişim uygulamalarını gerçekleştirmek için olumlu bir yaklaşım içinde olmaları yüksek düzeydeki bilişsel ve duygusal hazır olma düzeylerini desteklerken kendilerini değişim sürecine adamayla ilgili olarak tam bir kararlılık içinde olmadıkları açıktır. İnsanın bir şeye kendini adaması için uygulama sürecinin planlanmasında söz sahibi, uygulama aşamasında da kontrol sahibi ve hareket özgürlüğü olması gerekmektedir. Değişimin doğuracağı belirsizlikler öğretmenlerin kendilerini değişime adama konusunda biraz çekingen davranmalarına neden olabilir. Ayrıca öğretmenlerin değişimle ilgili karar verme sürecine dahil edilmemeleri (Vakola ve Nikolaou, 2005), Türk eğitim sisteminin merkezi bir yapıda olması ve öğretmenlerin değişim sürecindeki başarılarının ödüllendirilmemeleri de (Zayim, 2010; Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010) kendilerini değişime adamalarının önünde engel teşkil etmektedir.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri genel olarak değerlendirildiğinde bilişsel hazır olmanın en yüksek olduğu, duygusal ve niyet bakımından hazır olmanın sırasıyla geldiği görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin değişime hazır olmalarının yüksek olması, görev kültürünün okullarda egemen kültür olması ve bunlara göre kararlara katılma düzeyinin nispeten düşük olması öğretmenlerin okulların amaçlarına erişmek için önemli ölçüde bir potansiyel oluşturduklarını ancak okullardaki bu potansiyelin kazanıma dönüştürülemediği anlaşılmaktadır.

4.1.6. Cinsiyet, kıdem ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, değişime hazır olmanın alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından incelendiğinde bilişsel, duygusal ve niyet boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte erkek ve kadın öğretmenlerin değişime hazır olma ile ilgili ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu dikkat çekmektedir. Değişim konusunda yapılan çeşitli araştırmalarda da cinsiyete göre

anamlı bir farklılığın olmadığını görmek mümkündür (Cenker, 2008; Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010).

Öğretmenlerin, değişime hazır olmanın alt boyutlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem açısından incelendiğinde bilişsel, duygusal ve niyet boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç Cenker (2008) ile Kondakçı, Zayim ve Çalışkan'ın (2010) araştırma sonuçlarıyla örtüşmezken Kurşunoğlu ve Tanrıögen'in (1999) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel değişime yönelik tutumlarını incelediği çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna göre değişime karşı tutum konusunda gençlerin daha dinamik ve enerjik olmalarından yola çıkılarak değişime karşı daha hazır ve istekli olacakları düşüncesinin tam olarak gerçeği yansıtmadığı, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin de değişime karşı olumlu düşünce ve tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle mesleki kıdeme göre değişime hazır olma düzeyinde bir farklılığın olmaması eğitim yöneticileri için avantaj olarak kabul edilebilir.

Ancak öğretmenlerin, değişime hazır olmanın alt boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okuldaki çalışma süresi açısından incelendiğinde bilişsel ve niyet boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmazken duygusal boyutta 21 ve üzeri yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalışanlara göre daha yüksek hazır olma düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Aynı okulda uzun yıllar görev yapmak o okulda daha fazla değişim uygulamasına tanık olmak ve tecrübe etmek anlamına gelmektedir. 21 ve üzeri yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin karar verme sürecine daha çok katıldığı, okulun egemen kültürünü benimsediği ve yıllar içinde edindiği değişim deneyiminin değişimle ilgili korku ve endişelerini en aza indirdiği kabul edilirse değişimden rahatsızlık duymaması ve çalışma şevkinin etkilenmemesi oldukça doğaldır.

4.1.7. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ve okuldaki egemen örgüt kültürünün her bir boyutu ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde kararlara katılma ile değişime hazır olmanın bilişsel ve niyet boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki görülürken kararlara katılma ile duygusal hazır olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin kararlara katılımı arttıkça bilişsel ve niyet olarak değişime hazır olma düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin özellikle değişimle ilgili alınan kararlarda kendilerini söz sahibi olarak hissedersen değişime hazır olma düzeylerinin de yüksek olacağı beklenmektedir. Aydoğan'ın (2007) yaptığı çalışma ile öğretmenlerin değişim sürecinde görüşlerinin alınmamasından dolayı değişime isteksiz oldukları yönünde ulaştığı sonuç bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Benzer şekilde, katılımcı karar verme süreçlerinin uygulandığı örgütlerde değişime hazır olma düzeyinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da yapılmıştır (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993; Cohen ve Caspary, 2011). Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile bilişsel hazır olma düzeyleri

arasındaki ilişkinin niyet bakımından hazır olma düzeylerine göre daha güçlü olmasının nedeni öğretmenlerin kendilerini değişim sürecine adanmak konusunda çok istekli ve kararlı olmamalarından kaynaklanabilir. Yukarıdan aşağıya doğru uygulamaya konulan değişim sürecinde öğretmenlerin kendilerini değişime adanmaları gerçekçi ve mantıklı görünmemektedir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin, değişimin planlanması aşamasından itibaren alınan kararlara ortak edilmelerinin değişime hazır olma düzeylerini arttıracakları açıktır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki egemen okul kültürü ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki ele alındığında destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü ile bilişsel hazır olma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, destek, bürokratik ve görev kültürü ile niyet bakımından değişime hazır olma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken başarı kültürü ve bürokratik kültür ile duygusal hazır olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alanyazında genel olarak örgüt kültürü ve değişime hazır olma arasındaki ilişki ile ilgili olarak bu bulgularla paralellik gösteren birçok çalışma mevcuttur (McNabb ve Sepic, 1995; Burke, 2002; Harris, 2002; Weiner, 2009). Araştırmada ele alınan okul kültürü boyutları arttıkça bilişsel hazır olma düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. Bilişsel hazır olma düzeyi ile okul kültürü boyutları arasındaki en güçlü ilişki görev kültürü ile olmaktadır. Okullardaki egemen kültürün görev kültürü olduğu ve değişime hazır olma boyutlarından bilişsel hazır olmanın en yüksek ortalamaya sahip olduğu dikkate alınırsa bu sonuç anlamlı görülmektedir. Destek kültürü ile bilişsel hazır olma arasındaki ilişki ise ikinci sırada gelmektedir. Bu sonuç ile Bouckennooghe, Devos ve Broeck'in (2009) örgüt kültürünün, özellikle de destekleyici kültürün egemen olduğu örgütlerde değişime hazır olma tutumunun olumlu yönde geliştiğini ortaya koydukları çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca destek kültürü için esas olan insan ilişkileri ile değişime hazır olma arasındaki ilişkinin var olduğunu ortaya koyan çalışmaları da görmek mümkündür (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005; Madsen, Miller ve John, 2005). Bilişsel hazır olma ile başarı kültürü arasındaki ilişki üçüncü sırada iken bürokratik kültür ile olan ilişkisi en sonda yer almaktadır. Aynı şekilde okullardaki bürokratik kültürün diğer okul kültürü boyutlarına göre zayıf olmasının, değişime hazır olma ile olan ilişkisine yansımaları görülmektedir. Duygusal hazır olma ile okul kültürü boyutları arasındaki negatif ilişki, bürokratik ve başarı kültürünün arttıkça duygusal hazır olma düzeyinin zayıfladığını göstermektedir. Özellikle bürokratik kültürün daha egemen olduğu okullarda duygusal hazır olma düzeyi daha çok düşmektedir. Bilişsel hazır olmada olduğu gibi bürokratik kültürün okullardaki diğer kültür boyutlarına oranla zayıf olduğu ve öğretmenlerin duygusal hazır olma düzeylerinin yüksek olması bu ilişkinin negatif olmasını açıklamaktadır. Okullardaki görev, bürokratik ve destek kültürü arttıkça öğretmenlerin niyet olarak hazır olma düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Görev kültürü ile niyet bakımından hazır olma arasındaki ilişkinin en yüksek çıkması bilişsel hazır olma ile okul kültürü boyutları arasındaki ilişki ile benzerlik gösterirken niyet boyutu ile bürokratik kültür arasındaki ilişkinin değeri destek kültüründen yüksek çıkmıştır. Bürokratik

kültürün değişimin önünde engel teşkil etmesi düşüncesi bu sonuç ile çelişki göstermektedir. Okullardaki bürokratik yapının öne çıkması, öğretmenlerin değişim uygulamalarına ilişkin niyetlerini beklenenin aksine olumsuz yönde etkilememektedir. Buna göre öğretmenlerin, merkezîyetçi karar almanın ve hiyerarşinin esas olduğu bürokratik yapı öne çıktıkça rahatsızlık duyduğu ve değişim yönünde niyet gösterdiği sonucu çıkarılabilir. Bürokratik kültür ile okul yöneticilerinin kullandığı yasal ve zorlayıcı güç arasında bulunan pozitif ilişkinin (Koşar ve Çalık, 2011) okul iklimini olumsuz etkileyeceği ve öğretmenlerin bu durumdan memnun olmayıp değişime yöneleceği beklenmelidir. Bu nedenle değişime niyet olarak hazır olma düzeylerinin bürokratik kültürle doğru orantılı bir şekilde yükseldiği ifade edilebilir.

4.1.8. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ve okuldaki egemen örgüt kültürünün onların değişime hazır olma düzeylerini yordama düzeyi

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerinin değişime hazır olma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre kararlara katılmanın çok düşük düzeyde de olsa değişime hazır olmanın bilişsel ve niyet boyutunu yordadığı görülmektedir. Buna göre kararlara katılmayı, değişime hazır olmanın belirleyici faktörleri arasında kabul etmek mümkündür. Okullarda yaşanan değişim süreçlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin, kararlara katılmalarını sağlayarak değişim sonuçları ve yeni rolleri hakkında bilgilendirme yapmanın onların değişime hazır olma düzeyleri üzerinde etkili olduğu görüşü (Akınar ve Aydın, 2007; Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010) elde edilen sonucu desteklemektedir. Değişimle ilgili karar alma sürecinde öğretmenlerin söz sahibi olmalarını sağlamanın gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Bir diğer değişken olan okul kültürünün alt boyutlarıyla birlikte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini ne derece yordadığını tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizlerine göre okul kültürü dört alt boyutu, değişime hazır olmanın bilişsel, duygusal ve niyet boyutunu düşük de olsa yordamaktadır. Kararlara katılma gibi okul kültürünü de değişime hazır olmayı etkileyen faktörler arasında sıralamak mümkündür. Armenakis, Harris ve Mossholder da (1993) yaptıkları çalışmada değişime hazır olmanın, örgüt üyelerinin, örgüte egemen kültürel değerler ve inançlardan bağımsız olmayan inanç, tutum ve niyetleri ile ilgili olduğunu vurgulamaktadırlar. Görev kültürünün değişime hazır olmanın tüm alt boyutları üzerinde en yüksek etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Okullardaki egemen kültürün görev kültürü olması, bu sonucu anlamlı kılmaktadır. Bürokratik kültürün, bilişsel ve niyet bakımından hazır olma üzerindeki etkisi ise destek ve başarı kültüründen önce gelmektedir. Öğretmenlerin hareket özgürlüğünün ve kontrol alanının kısıtlandığı bürokratik yapıda, değişim istemesi kaçınılmaz görünmektedir. Öte yandan bürokratik kültürün, duygusal hazır olma üzerindeki önem sırası en sonda yer almaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bürokrasi arttıkça öğretmenlerin çalışma şevki

kırılacağından öğretmenlerin değişime duygusal hazır olma düzeyi de olumsuz etkilenecektir.

Kararlara katılma ve okul kültürü alt boyutları birlikte değişime hazır olmayı yordama düzeyine ilişkin elde edilen sonuçlar, kararlara katılma ve okul kültürünün değişime hazır olmayı ayrı ayrı yordama düzeyine göre daha yüksek çıkmıştır. Değişime hazır olma boyutları üzerinde okul kültürü boyutlarının önem sırasında bir değişiklik görünmezken kararlara katılmanın değişime hazır olma boyutlarını farklı düzeylerde etkilediği dikkat çekmektedir. Kararlara katılmanın, bilişsel hazır olma üzerindeki önem sırası görev kültüründen sonra ikinci sırada yer alırken duygusal hazır olma üzerinde görev ve destek kültüründen sonra ve niyet bakımından hazır olma üzerinde en başta gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini yükseltmek için hem onların kararlara katılımını sağlamanın hem de okuldaki egemen kültürün göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak kararlara katılmanın ve okul kültürünün ayrı olarak değerlendirildiği analizlere göre değişime hazır olmayı okul kültürünün daha çok yordadığı görülmektedir.

4.2. SONUÇLAR

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri konulara göre farklılık göstermektedir. Öğretmenler, okulda yapılan toplantılarda ve kendilerini ilgilendiren konularda “büyük ölçüde katılım” gösterirken ders yükü az olan öğretmenlerin okul yönetimine “çok az” katılma fırsatı bulmaktadır.

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Ancak bu farkın yüksek düzeyde olmaması kadın öğretmenlerin de karar verme sürecinde erkek öğretmenler kadar etkin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi, mesleki kıdeme göre de farklılaşmaktadır. 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla ortalamaya sahip olması, mesleki kıdemin kararlara katılmada önemli olduğuna işaret etmektedir. Yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin karar verme sürecinde etkin olduğu, buna karşın göreve yeni başlamış öğretmenlerin ise biraz çekingen davrandığı sonucuna varılabilir. Ancak mevcut okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin kararlara katılma düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili görüşleri incelendiğinde görev kültürünün okullardaki başat kültür olduğu ortaya çıkmaktadır. Görev kültüründeki ifadelerin ortalamaları tek grupta toplansa da öğretmenler programda belirlenen işleri öncelikle yerine getirmek istedikleri görülmektedir. Görev kültürünün en yüksek çıkması ile öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık gerektirdiği ve bu farklı uzmanlık alanlarındaki öğretmenlerin işbirliği ve takım çalışması ile başarıyı hedefledikleri yargısına varılabilir. Okullardaki ikinci egemen kültür olarak ortaya çıkan başarı kültüründe öğretmenler bir işi

tamamlamanın en büyük ödül olduğuna inandıkları ve rahat bir şekilde görüşlerini dile getirdikleri ancak başarılı öğretmenlerin ve öğrencilerin ödüllendirildikleri fikrine çok da katılmadıkları görülmektedir. Destek kültürü, çok az bir fark olsa da başarı kültüründen sonra gelmektedir. Öğretmenlerin “çoğunlukla” sevinçlerini ve üzüntülerini paylaştığı, birbirini sevdiği ve birbirine değer verdiği dikkat çekerken “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” duygusunun biraz zayıf kaldığı görülmektedir. Bürokratik kültür ise okullara egemen kültür içinde en sonda yer almaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ters düşmek istemediği, kuralların sık sık yöneticiler tarafından hatırlatıldığı ve hiyerarşinin önemli addedildiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kıdemli olmanın herhangi bir ayrıcalık kazandırmadığı da görülmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından başarı kültüründe anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenler, başarı kültürü ile ilgili ifadelerle kadın öğretmenlerden daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Bir işi başarıyla tamamlamanın, erkek öğretmenler için daha önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade etmeleri, erkek öğretmenlerin kararlara katılmadaki az da olsa daha etkin olmalarını desteklemektedir. Okul kültürünün destek, bürokratik ve görev boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre değerlendirildiğinde destek, başarı ve görev kültüründe anlamlı bir farklılık dikkat çekmektedir. Destek kültüründe 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenler sevinç ve üzüntülerini daha rahat paylaştığı, çalışma arkadaşlarını daha çok sevdiği ve önemseydiği sonucuna varılmaktadır.

Başarı kültüründe ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek ortalama ile görev yaptıkları fark edilmektedir. En büyük ödül olarak bir işi başarmak en çok 21 ve üzeri yıl deneyime sahip öğretmenler tarafından kabul edilirken en az 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Ayrıca 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenler, görüşlerini en rahat açıklayabilen gruptur.

Görev kültürü incelendiğinde 21 ve üzeri yıl kıdemdeki öğretmenlerin diğer tüm kıdem gruplarına göre daha yüksek düzeyde görüşlere sahip oldukları görülmektedir. 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, kendilerine tanımlanan görevleri öncelikli olarak ve en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştıkları sonucuna varılabilir. Başarı kültüründe olduğu gibi görev kültüründe de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler programda belirtilen işlere en az önem veren grup olarak ortaya çıkmaktadır.

Mesleki kıdeme göre başarı kültürü incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler, bürokratik kültürü mesleki kıdemlerinden bağımsız olarak okullardaki en az egemen kültür olarak görmektedirler.

Mevcut okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin yapılan analizler sonucunda okul kültürünün destek, başarı ve bürokratik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken görev kültüründe anlamlı bir fark elde edilmiştir. 6-10 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin görev kültürüne ilişkin görüşlerinin, 0-5 yıl aynı okulda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir okulda göreve yeni başlamış öğretmenlerin okula alışmaları ve okul kültürünü benimsemeleri belirli bir sürenin geçmesini gerektirmektedir. Çalışanlardan kısa süre içinde örgüt kültürünü içselleştirmeleri beklenmemelidir. Bu nedenle 6-10 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin okullarındaki egemen kültürü kendilerinden daha sonra gelen öğretmenlerden daha çok benimseyip sahiplenmeleri mümkündür. Ancak 10 yıldan daha fazla aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki egemen kültüre karşı kayıtsız oldukları görülmektedir. Bir okulda en fazla 10 yıl çalışma kuralı ve sonrasında okul değişikliği yararlı olabilir. Bu doğrultuda MEB'in öğretmenler için halihazırda planladığı rotasyon çalışmaları bu yönde olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde bilişsel boyutun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, değişimi son derece olumlu bir değerlendirme ile yenileyici bulmakta ve arzulamaktadır. Bunun yanında değişimin kuruma katkı sağlayacağı ve işlerine yardımcı olacağı inancı da "büyük ölçüde katıldıkları" ifadelerdir. Değişime hazır olmanın duygusal boyutu ikinci sırada yer alırken öğretmenlerin değişimden huzursuz olmadıkları, memnuniyetsizlik yaşamadıkları ve değişimin motivasyon düzeylerini etkilemediği dikkat çekmektedir. Son sırada bulunan niyet boyutunda ise öğretmenlerin değişimi uygulamaya çalıştıkları ve değişim sürecinin başarısı için gerekli gayreti gösterdikleri ancak kendilerini değişime adanma konusunda kararsız oldukları görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir fark içerip içermediğine bakıldığında değişime hazır olmanın bilişsel, duygusal ve niyet boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin değişim isteği ve ihtiyacı aynı düzeydedir. Eğitim sisteminin mevcut yapısı ve okullardaki gerek eğitim-öğretim gerekse yönetim uygulamalarının hem erkek hem de kadın öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin benzer taleplere ve beklentilere sahip oldukları çıkarılabilir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinde mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik yapılan analizler sonucunda değişime hazır olmanın bilişsel, duygusal ve niyet boyutunda anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Buna karşın, öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre değişime hazır olmanın duygusal hazır olma boyutunda anlamlı bir fark bulunmaktadır. 21 ve üzeri yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-

15 yıl aynı okulda görev yapanlara göre değişime duygusal açıdan daha hazır oldukları görülmektedir. Ancak bilişsel ve niyet boyutunda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile kararlara katılma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler sonucunda kararlara katılma ile değişime hazır olmanın bilişsel ve niyet boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel hazır olma ile kararlara katılma arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyi arttıkça özellikle bilişsel ve niyet açısından değişime hazır olma düzeyleri de artmaktadır. Kararlara katılan öğretmenlerin sorumluluk alması ve kontrol sahibi olması sonucunda değişimle ilgili olumlu tutum ve düşünceler geliştirdiği ve değişimin başarısı için gayret gösterdiği görülmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile onların okul kültürüne ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizler okul kültürü ile değişime hazır olma arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Buna göre bilişsel hazır olma ile okul kültürünün bütün boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel hazır olma ile görev kültürü arasındaki ilişkinin diğer örgüt kültürü boyutlarına göre en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev kültürüne ilişkin görüşleri ne kadar olumlu olursa bilişsel hazır olma düzeyleri de o oranda artmaktadır. Duygusal hazır olma ile okul kültürü boyutlarından başarı ve bürokratik kültür arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okullarda özellikle bürokratik kültür egemen oldukça öğretmenlerin duygusal açıdan değişime hazır olma düzeyleri olumsuz etkilenmektedir. Niyet bakımından hazır olma ile okul kültürü boyutlarından destek, bürokratik ve görev kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel hazır olmada olduğu gibi okul kültürü boyutlarından en çok görev kültürü, öğretmenlerin niyet bakımından değişime hazır olma düzeylerini olumlu etkilemektedir. Okullardaki egemen kültürün görev kültürü olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olması anlamlı bir sonuçtur.

Öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerinin değişime hazır olma düzeylerini yordamasına ilişkin analizler incelendiğinde kararlara katılmanın bilişsel ve niyet bakımından değişime hazır olma üzerinde çok düşük düzeyde de olsa anlamlı bir yordayıcı etkisi vardır. Buna göre öğretmenlerin kararlara katılımı, onların değişime hazır olma düzeylerini olumlu etkileyen faktörlerden biridir. Okul kültürünün öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini yordamasına yönelik yapılan analizler ise okul kültürünün tüm boyutlarının değişime hazır olma üzerindeki yordayıcı etkisini göstermektedir. Okul kültürü boyutlarından görev kültürünün değişime hazır olma üzerinde en yüksek düzeyde yordayıcı olduğu görülmektedir. Kararlara katılma ve okul kültürünün değişime hazır olma üzerindeki yordayıcılığı birlikte değerlendirildiğinde ikisinin birlikte yordama düzeyinin ayrı ayrı olan yordama düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte görev kültürü bilişsel ve duygusal hazır olma

için en yüksek düzeyde yordama etkisine sahip iken niyet bakımından hazır olma üzerinde kararlara katılmanın ilk sırada geldiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ve görev kültürünün okullardaki egemen kültür olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminin mevcut durumundan memnun olmadığı ve okullarda öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, sağlıklı ve üretken bir toplum için gerekli insan sermayesini sağlamakla görevli eğitim örgütlerinin yeterli kapasiteye ve potansiyele sahip olduğuna işaret etmektedir. Özellikle eğitim yöneticilerinin ve politika yapımcıların bu tespiti dikkate alarak değişim planlamalarına öğretmenleri de dahil etmeleri değişimin başarısı için önemlidir. Öğretmenlerin görüşlerine başvurulması, istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi değişim sürecinin olumlu sonuçlanmasında etkili olacaktır.

4.3. ÖNERİLER

Eğitim örgütlerinin yapısı dikkate alındığında teknolojik, ekonomik, toplumsal, yasal ve örgütsel koşullardan ve gelişmelerden dolayı değişimin kaçınılmaz olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin en önemli paydaşı konumundaki öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri, son derece açık bir sistem olarak kabul edilen eğitim örgütlerindeki uygulanacak değişime karşı direncin en aza indirgenmesi ve değişim uygulamalarının başarılı bir şekilde sonuçlanması açısından önemlidir.

4.3.1. Uygulayıcılar için öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında eğitim ile ilgili politikaların hazırlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olan yöneticiler ve uzmanlara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışı içinde eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin kararlarda öğretmenlerin katılımını sağlamak için onları motive etmelidir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle yetki paylaşımında bulunmaları, görüşlerine değer vermeleri, kararlarda söz sahibi olduklarını hissettirmeleri gibi davranışlar öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik edecektir. Öğretmenlerin, yöneticileri tarafından desteklendiğini ve teşvik edildiğini hissetmesi onların yaratıcı ve yardımcı olmalarını sağlayacaktır.

2. Bütün öğretmenlere karar verme sürecine katılma fırsatı sunulması ile birlikte ders yükü az olan öğretmenlerin birikim ve enerjilerinden yönetim faaliyetlerinde daha çok yararlanılabilir. Öğretmenlerin ders dışında kalan boş vakitlerinde okulla ilgili çalışmalarda katkı sunmaları okul yöneticilerinin de iş yükünü hafifletecektir. Aynı zamanda öğretmenlerin okullarına bağlılığı artabilecektir.

3. Kadın öğretmenlerin kararlara katılımı, pozitif ayrımcılık uygulanarak artırılmalıdır. Kadın erkek eşitliğinin gözle görülür biçimde sağlandığı okullarda

öğrencilerin sosyal gelişimleri de olumlu etkilenecek ve bunun topluma yansımaları olumlu olacaktır.

4. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan öğretmenler, hiyerarşinin arka planda tutulduğu bir ortam hazırlanarak kararlara katılma konusunda cesaretlendirilmelidir. Böylece taze bilgilerinden ve enerjik yapılarından istifade edilebilir.

5. Okullarda olumlu ve güçlü bir örgüt kültürü oluşturmak için kıdemli öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlere yardımcı olmaları, rehberlik etmeleri ve onları desteklemeleri sağlanmalıdır. Kıdemli öğretmenlerin yıllar içinde kazandığı deneyimden genç öğretmenlerin de yararlanması önemlidir.

6. Başarılı öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından ödüllendirilmesi önemlidir. Bir çalışan için yöneticisi tarafından takdir edilmek, çalışma performansını olumlu etkileyecek bir durumdur. Aynı zamanda öğretmen, yaptığı işin karşılığını aldığını düşünecektir. Böylece öğretmenin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyi artacak, daha az tükenmişlik yaşayacaktır.

7. Okul yöneticilerinin, demokratik bir liderlik tarzını benimsemesi gerekmektedir. Aksi halde öğretmenler, okul yöneticisi ile ters düşmemek adına düşüncelerini açıkça ortaya koymaktan çekinmektedir. Fikir kılığının olduğu okullarda yaratıcı etkinliklerin ve dolayısıyla başarının olması mümkün değildir. Bunun yanında eğitim yöneticileri, eğitim örgütlerinde hiyerarşinin öne çıkmasını engellemelidir. Hiyerarşinin belirgin bir şekilde uygulandığı örgütlerde astların yaratıcılıklarından örgütsel fayda sağlanamaz.

8. Eğitim örgütlerinin konusunun insan olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenler arasında ve öğretmenlerle okul yöneticileri arasında işbirliği, açık iletişim ve güvene dayanan bir ilişki kurularak destek kültürünün de görev kültürü kadar öne çıkması sağlanmalıdır. Bu şekilde öğretmenler arasında dostluk ve aitlik gibi değerlerin oluşmasıyla “birimiz hepimiz için, hepimiz birimiz için” duygusu güçlenecektir.

Yukarıda sıralanan önerilerin, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.

4.3.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Bu araştırmanın kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapıldığı ve değişime hazır olma ile yurt içinde çok az sayıda çalışmanın olması sebebiyle bu konu ile ilgilenen araştırmacıların özel okullarda ve ortaöğretim kurumlarında da benzer bir çalışma yürütmesi önerilebilir. Böylece farklı yapı ve kademedeki okullarda yapılacak araştırmalar ile elde edilen bu bulguların bütün öğretmenler için geçerli olup olmadığı görülebilecektir.

2. Değişime hazır olmayı belirleyen faktörler ve değişime hazır olmanın sonuçları üzerine farklı tür ve kademedeki okullarda araştırmalar yapılmalıdır.

Böylece değişime hazır olmaya ilişkin elde edilen detaylı bulgular ışığında daha genel değerlendirmeler yapılabilecektir.

KAYNAKÇA

- Acuner, Ş.A. (2010). *Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurların Çalışanlar Üzerindeki Motivasyonel Etkileri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Agboola, A.A. ve Salawu, R.O. (2011). Managing deviant behaviour and resistance to change. *International Journal of Business and Management*, 6 (1), 235-242.
- Akdağ, B. (2002). Eğitim örgütlerinde yönetim süreçlerine katılma. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 267, 21-25.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 433-460.
- Aktan, C.C. (2006). *Kurumsal Kültür*. Ankara: SPK Yayını.
- Andaleeb, S.S. ve Wolford, G.V. (2004). Participation in the workplace: Gender perspectives from Bangladesh. *Women in Management Review*, 19 (1), 54-68.
- Andersen, G.R. (2006). Conflicts during organizational change: Destructive or constructive. *Nordic Psychology*, 58 (3), 215-231.
- Angermeier, I., Dunford, B.B., Boss, A.D. ve Boss, R.W. (2009). The impact of participative management perceptions on customer service, medical errors, burnout, and turnover intentions. *Journal of Healthcare Management*, 54 (2), 127-141.
- Armenakis, A.A., Haris, S.G. ve Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46 (6), 681-703.
- Armenakis, A. A., ve Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15, 169-183.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11 (4), 449-472.
- Aydın, İ.P. (2002). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *GAU Journal of Social and Applied Sciences*, 3 (5), 13-24.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: Kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13 (1), 29-56.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. C. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü*. İstanbul: Aktüel Yayınları

- Basinger, N.W. ve Peterson, J.R. (2008). Where you stand depends on where you sit: Participation and reactions to change. *Nonprofit Management and Leadership*, 19 (2), 243-257.
- Baumgartner, H., Pieters, R., ve Bagozzi, R. P. (2008). Future-oriented emotions: Conceptualization and behavioral effects. *European Journal of Social Psychology*, 38, 685-696.
- Bayazıt, M. ve Koçaş, C. (2011). Örgütsel kültür ve pazar odaklılık performansı: "kültür tipi" ve "güçlü kültür" önermelerinin Türkiye'de testi. http://research.sabanciuniv.edu/20189/1/YAD_Kultur_Bayaz%C4%B1t_ve_Ko%C3%A7a%C5%9F_Final.doc adresinden 09.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Berberoğlu, G. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Berberoğlu, G. ve Baraz, B. (1999). TUSAŞ Motor Sanayi A.Ş.'de örgüt kültürü araştırması. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15 (1-2), 65-84.
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D. ve DiFonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: Is it all about control? *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 13 (3), 345-361.
- Bouckennooghe, D., Devos, G. ve Van Den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire-Climate of change, process, and readiness: Development of a new instrument. *The Journal of Psychology*, 143 (6), 559-599.
- Bovey, W. H., ve Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of defense mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (7), 534-549.
- Bruckman, J.C. (2008). Overcoming resistance to change: Causal factors, interventions, and critical values. *The Psychologist-Manager Journal*, 11, 211-219.
- Burke, W. W. (2002). *Organization change: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Funda, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Callahan, R., Fleenor, P. ve Knudson, H. (1986). *Understanding Organizational Behavior*. Ohio: Bell&Howell Publishing Company.
- Campbell, D. (2006). Embracing change: Examination of a "capabilities and benevolence" beliefs model in a sample of military cadets. *Military Psychology*, 18 (2), 131-148.
- Cenker, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Chen, G. M., & Chung, J. (2002). Superiority and seniority: A case analysis of decision making in a Taiwanese religious group. *Intercultural Communication Studies*, 11 (1), 41-56.
- Chishti, S.H., Rafiq, M., Rahman, F., Jumani, N.B. ve Ajmal, M. (2010). Impact of participative management on employee job satisfaction and performance in Pakistan. *Language in India*, 10 (12), 89-101.
- Cihangiroğlu, N. (2009). *Örgütsel Bağlılığın Belirleyicileri Olarak Örgütsel Adalet ve Kararlara Katılm*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Clarke, R. ve Keating, W. F. (Kasım, 1995). *How Public School Teachers View Their Involvement in The Decision Making Process*. Hizmetiçi Eğitim Milli Konseyi'nde (National Council of State on Inservice Education, USA) bildiri olarak sunulmuştur.
- Clegg, C. ve Walsh, S. (2004). Change management: Time for change! *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13 (2), 217-239.
- Cohen, A. ve Caspary, L. (2011). Individual Values, Organizational Commitment, and Participation in a Change: Israeli Teachers' Approach to an Optional Educational Reform. *Journal of Business Psychology*, 26, 385-396.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D. ve Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Çakır, M. ve Örucü, E. (1999). Üretim işletmelerinde örgüt kültürünün tespitine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13 (1), 19-40.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Çetin, C. (2009). *Toplantı Yönetimi ve Kararlara Katılma*. İstanbul: İTO yayınları.
- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 6 (2). <http://www.isguc.org/?p=article&id=228&cilt=6&sayi=2&yil=2004> adresinden 09 Nisan 2013'te alınmıştır.
- Deal T.E. ve Kennedy, A.A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivations as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Science Academy Education Sciences*, 6 (2), 1397-1409.

- Dijk, V.R. ve Dick, V.R. (2009). Navigating organizational change: Change leaders, employee resistance and work-based identities. *Journal of Change Management*, 9 (2), 143-163.
- Doğan, S. (1997). İnsan kaynakları potansiyelini arttırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol, örgüt kültürü. *Amme İdaresi Dergisi*, 30 (4), 53-74.
- Döğerlioğlu, Ö. (1995). *Endüstri İşletmelerinde Kurum Kültürünün Hareketli Pazarlarda, Kalite Kültürüne Dönüşü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 112-132.
- Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E. A. ve Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations*, 53, 419-42.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış*. (4. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 209-230.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Fuming, X. ve Jiliang, S. (2007). Research on job satisfaction of elementary and high school teachers and strategies to increase job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 86-96.
- Gagné, M., Koestner, R. ve Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1843-1852.
- Gayarre, J.L. (1992). From bureaucratic company to entrepreneurial management: a process of change. *The International Executive*, 34 (1), 81-101.
- Ghitulescu, B. E. (2012). Making change happen: The impact of work context on adaptive and proactive behaviours. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49 (2), 206-245.
- Gizir, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yöntemsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 374-397.
- Griffin, R.W.ve Moorhead, G. (1986). *Organizational Behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Gülcan, M.G. (2011). Views of administrators and teachers on participation in decision making at school: The city of Ankara sample. *Education, 131* (3), 637-652.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/6.htm adresinden 11 Nisan 2013'te alınmıştır.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (3), 147-159.
- Gümüş, A.E. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2004). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güvenç, B. (2003). *İnsan ve Kültür*. (Onuncu Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hammad, W. (2009). Teachers' perceptions of school culture as a barrier to shared decision-making (SDM) in Egypt's secondary schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40, 97-110.
- Han, T., Chiang, H. ve Aihwa, C. (2010). Employee participation in decision making, psychological ownership and knowledge sharing: mediating role of organizational commitment in Taiwanese high-tech organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 21 (12), 2218-2233.
- Handy, C.B. (1999). *Understanding Organizations*. (Fourth edition). London: Penguin.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* New York: RoutledgeFalmer.
- Hatch, M.J. (1993). The dynamics of organizational culture. *The Academy of Management Review*, 18 (4), 657-693.
- Heller, H.W., Clay, R. ve Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leader style. *Journal of School Leadership*, 3 (1), 74-86.
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Helvacı, M.A. ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Hiland, M. L. (2003). Nonprofit mergers. *Consulting to Management*, 14 (4), 11-14.
- Holt, D.T., Armenakis, A.A., Feild, H.S. ve Harris, S.G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 232-255.
- Honson, E.M. (2003). *Educational Administration and Organizational Behaviour*. (Fifth Edition). Boston: Pearson Education.

- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 11-16.
- İnanđı, Y. (1999). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının yenileşme ihtiyaçları nelerdir?* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İra, N. ve Şahin, S. (2011). Örgüt kültürü ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 1-14.
- İra, N. ve Aksu, A. (2009), Örgütsel kültür. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-62.
- İşcan, Ö.F. ve Timuroğlu, M.K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21 (1), 119-136.
- Jones, R.E. (1997). Teacher participation in decision making – its relationship to staff morale and student achievement. *Education*, 118 (1), 76-82.
- Jones, R.E., Jimmieson, N.L. ve Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: the mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42 (2), 361-386.
- Jones, S. (2002). Employee rights, employee responsibilities and knowledge sharing in intelligent organization. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 14 (2-3), 69-78.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administration Science Quarterly*, 224, 285-307.
- Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kenari, B.A., Alajiveh, M.K., Hamidi, M. ve Sajjadi, S.N. (2012). The relationship between participative management and job attitudes of employees of national olympics and paralympics academy of Iran. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (2), 123-129.
- Keung, C.C. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56 (3), 31-46.
- Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review*, 62 (2), 231-241.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2002). Eğitimde karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/kocabas.htm adresinden 25 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2013). Değişime hazır olma ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 23-35.

- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 155-175.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (4), 581-603.
- Köse, S., B. Kartal ve N. Kayalı. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7 (1), 219-242.
- Kuku, S.M. ve Taylor, J.W. (2002). Teacher participating in decision making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in North Phillipine Academies. *International Forum*, 5 (1), 19-46.
- Latta, G.F. (2009). A process model of organizational change in cultural context. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16 (1), 19-37.
- Lau, C. ve Woodman, R.W. (1995). Understanding organizational change: A schematic perspective. *Academy of Management Journal*, 38, 537-554.
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lengnick-Hall, M.L. & Lengnick-Hall, C.A. (1992). Effective participative decision making: A joint responsibility for success. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5 (2), 101-116.
- Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 4 (3), 193-215.
- Lovrich, N.P. (1986). Participative management interventions among employees in "enriched" and "nonenriched" jobs: A research note from a panel study of state employees. *Public Administration Quarterly*, 10 (3), 257-277.
- Luecke, R. (2009). *Değişim ve Geçiş Dönemini Yönetmek*. (Çev. Ü. Şensoy). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Lunenburg, F.C. (2010). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4), 1-10.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2004). *Educational admistration: Concepts and practices*. (4. Baskı). Belmont: Wadsworth.
- Madsen, S.R., Miller, D. ve John, C.R. (2005). Readiness for organizational change: Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference? *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 213-234.

- Mamatoğlu, N. (2006). Örgüt içi iletişim ve sistem değerlendirme algıları örgüt kültürü algısını yordar mı? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61 (4), 176-201.
- Marcoulides, G.A., Heck, R.H. ve Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *The International Journal of Educational Management*, 19 (2/3), 140-152.
- Margulies, N. ve Black, S. (1987). Perspectives on the implementation of participative approaches. *Human Resource Management*, 26 (3), 385-412.
- McNabb, D.E. ve Sepic, F.T. (1995). Culture, climate and total quality management: Measuring readiness for change. *Public Productivity & Management Review*, 18 (4), 369-385.
- MEB, (2014). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 10 Nisan 2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden alınmıştır.
- Merrell, P. (2012). Effective change management: The simple truth. *Towers Watson Management Service Change Management*, 56 (2), 20-23.
- Mittal, S. (2012). Managing employee resistance to change: A comparative study of Indian organizations and MNCs in Delhi-NCR region. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 3 (4), 64-71.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess Yayın. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Mukhopadhyay, M. (1995). Gender relations, development practice and 'culture'. *Gender and Development*, 3 (1), 13-18.
- Naktiyok, A. (2003). Yönetici değerleri ve pazar yönlülük bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20, 95-116.
- Newman, L.K. (2002). Sex, gender and culture: Issues in the definition, assesment and treatment of gender identity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 358-367.
- Nodeson, S., Beleya, P., Raman, G. ve Ramendran, C. (2012). Leadership role in handling employee's resistance: Implementation of innovation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4 (1), 466-477.
- O'Donnell, O. ve Boyle, R. (2003). *Understanding and Managing Organisational Culture*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Oğuz, E. ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat ili örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31 (142), 89-98.
- Oklun, S. (1996). Örgütsel değişimin yönetimi: Örgüt kültürü ve liderlik faktörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (1), 565-574.

- Ornoy, H. (2010). Correlates of employees' attitudes towards participation in decision making. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 9 (1-2), 7-15.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Örücü, E. ve Ayhan, N. (2001). Örgüt kültürü örneği (Muğla Üniversitesi örneği). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 87-105.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 151-164.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 411-433.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (4), 599-620.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 357-367.
- Öztürk, A. (1997). Yönetim-kültür ilişkisi ve Türk işletmelerinin yönetim kültürünün tanımlanmasına ilişkin bir çalışma. *Yönetim*, 27 (9), 40-52.
- Paraschivescu, A.O., Caprioara, M.F. ve Darie, A. (2010). The public institutions quality strategy based on participative management and empowerment. *Metalurgia International*, 15 (4), 162-165.
- Pardo-del-Val, M., Martínez-Fuentes, C. ve Roig-Dobón, S. (2012). Participative management and its influence on organizational change. *Management Decision*, 50 (10), 1843-1860.
- Patton, W. ve Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1 (1-2), 31-48.
- Peach, M., Jimmieson, N.L. ve White, K.M. (2005). Beliefs underlying employee readiness to support a building relocation: A theory of planned behavior perspective. *Organization Development Journal*, 23 (3), 9-22.
- Peters, T. ve Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Pettigrew, A.M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), 570-581
- Peus, C., Frey, D., Gerhardt, M., Fischer, P. ve Traut-Mattausch, E. (2009). Leading and managing organizational change initiatives. *Management Review*, 20 (2), 158-175.
- Pheysey, D.C. (1993). *Organizational Cultures: Types and Transformations*. London: Routledge.
- Rafferty, A. E., Jimmieson, N.L. ve Armenakis, A.A. (2013). Change Readiness: A Multilevel Review. *Journal of Management*, 39 (1), 110-135.

- Rashid, M.Z.A., Sambasivan, M. ve Rahman, A.A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25 (2), 161-179.
- Robbins, S.P. (1997). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications*. (8. baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Rosenbusch, N., Rauch, A., Parker, S.C. ve Unger, J.M. (2009). Human capital, gender and entrepreneurial success: Empirical evidence from China and Germany. *Dünya Bankası Kadın Girişimciler Konferansı* içinde. Washington, DC.
- Röhm, S. (2006). *Corporate Culture - How Corporate Culture is Managed in Organisations and What Could Be Done Better*. München: Grin Publishing.
- Ryan, M. (2000). Micro-political strategies and their implications for participative decision making. *International Journal of Value-Based Management*, 13, 79-88.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Saylı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 193-210.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. (Fourth edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. C. Seligman, J.M. Olsen, ve M.P. Zanna (Ed.). *Values: The Ontario symposium* (s. 1-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Selamat, N., Samsu, N.Z. ve Kamalu, N.S.M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research*, 2 (1), 71-82.
- Sharma, R.D. ve Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18 (4), 349-363.
- Singh, S.K.G. (2009). A study on employee participation in decision making. *Unitar e-Journal*, 5 (1), 20-38.
- Smith, P. ve Riley, A. (2009). *Cultural Theory: An Introduction*. (Second edition). Oxford: Blackwell Publishing.
- Susar, F. (2000). *Organizasyon Kültürü: Organizasyon Kültürünün Üç Büyük İlaç Firmasında Analizi ve Üst Düzey Yöneticiler Arasında Temel Kültür Öğelerinin Paylaşım Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Takmaz, U.Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasında İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tanrıoğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1 (1), 95-105.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 113-148.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A.R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Tokat, B. (2012). *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Torun, G.S. (2012). *Örgüt Kültürünün Çalışan Bağlılığı Üzerindeki Etkisi: Turizm Sektöründe Bir Araştırma*. Ankara: Verimlik Genel Müdürlüğü Yayınları, 724.
- Trader-Leigh, K.E. (2012). Identifying resistance in managing change. *Journal of Organizational Change Management*, 15 (2), 138-156.
- Uluğ, F. (1996). Yönetimde karar verme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-22.
- Ulutaş, M. (2011). Katılımcı yönetimin örgütsel bağlılık ve yaratıcılığa etkisi: İmalat sektöründe bir uygulama. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15 (21), 593-615.
- Unutkan, G.A. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları (Düzce İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vakola, M., ve Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment. *Employee Relations*, 27 (2), 160-174.
- Vasilescu, C. (2012). Change leadership for process improvement. *Management and Economics*, 3 (67), 326-333.
- Wadesango, N., Rembe, S. ve Chabaya, O. (2010). An analysis of the type of teachers that participate in decision-making in schools: A case study of Gweru district secondary schools in Zimbabwe. *International Studies in Educational Administration*, 38 (2), 5-20.
- Wanberg, C.R. ve Banas, J.T. (2000). Predictors and outcomes of openness to change in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85, 132-142.
- Weiner, J.B. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4, 67-75.

- Wood, J. (1984). Participatory decision-making: Why doesn't it seem to work? *The Educational Forum*, 49 (1), 55-64.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yavuz, Y. (2004). Okulda yönetime ve karara katılma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2 (6), 46-57.
- Yıldırım, E. (2002). *Stratejik Yönetim ve Örgüt Kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zayim, M. (2010). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EK 1- OKUL YÖNETİMİNE KATILMA ÖLÇEĞİ

		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okul yöneticileri öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açıktır.	1	2	3	4	5
2	Okul yöneticileri yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdülemektedir.	1	2	3	4	5
3	Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahiptir.	1	2	3	4	5
4	Okul yöneticileri öğretmenlerin karar verme yeterliliğine inanmaktadır.	1	2	3	4	5
5	Okul yöneticileri iletişime açıktır.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılmakta ve fikirlerini belirtmektedir.	1	2	3	4	5
7	Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
8	Okul yöneticileri, okuldaki bir işi tek başlarına yapmayı, öğretmenlerle birlikte yapmaya tercih etmektedir.	1	2	3	4	5
9	Ders yükü az olan öğretmenler, okul yönetimine daha fazla katılım fırsatı bulmaktadır.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenler okul yönetimine katılma konusunda isteklidir.	1	2	3	4	5

EK 2- OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

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

EK 3- DEĞİŞİME HAZIR OLMA ÖLÇEĞİ

		HİÇ katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Değişimi yenileyici bulurum.	1	2	3	4	5
2	Değişim, işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.	1	2	3	4	5
3	Değişim genellikle hoşuma gitmez.	1	2	3	4	5
4	Okulumda değişim faaliyetlerini görmeyi arzu ederim.	1	2	3	4	5
5	Önerilen değişimler genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak içindir.	1	2	3	4	5
6	Kendimi değişim sürecine adanmak isterim.	1	2	3	4	5
7	Değişim çalışma şevkimi kırar.	1	2	3	4	5
8	Değişim işimde daha fazla gayret etmem yönünde teşvik edicidir.	1	2	3	4	5
9	Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.	1	2	3	4	5
10	Değişim genellikle bana huzursuzluk verir.	1	2	3	4	5
11	Yapılan değişimleri uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Değişim okulumdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5

EK 4 – UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202/605/3096100
Konu: Araştırma İzni

28/10/2013

MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) 08/10/2013 tarihli ve 15302574-605.01-944/13550 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının, 28/10/2013 tarihli ve 3090898 sayılı Oluru.

Üniversitesiniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlamı ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fahrettin GILIÇ'ın, "Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu izin talebiniz incelenmiştir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlamı ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fahrettin GILIÇ'ın, söz konusu araştırmayı Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan ilkököl ve ortaokul kurumlarında görevli öğretmenlere uygulaması ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

M. Sabri ÖZBEY
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

1- Valilik Oluru

MEB. REKTÖRLÜĞÜ
GELEN EVRAK

08 Kasım 2013

Kayıt No: 4125

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9bba-7fbb-3b00-8b2f-5a65 kodu ile yapılabilir.

MEB. REKTÖRLÜĞÜ
GELEN EVRAK

08 Kasım 2013

Kayıt No: 20824

Birimi: [Signature]

28 10 13
97

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9bba-7fbb-3b00-8b2f-5a65 kodu ile yapılabilir.

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi için: / Ayla SAĞLAM YAŞAR/ Memur Strateji-2 (Araştırma Planlama İstatistik) Hizmetleri Birimi. Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 - 19 E-Posta: mersinmem@meb.gov.tr - istatistik33@hotmail.com Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>

ÖZGEÇMİŞ

Fahrettin GILIÇ, 1981 yılında Mersin-Erdemli’de doğdu. 2004 yılında ODTÜ Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünü bitirdi. MEB bünyesinde öğretmen olarak görev yaparken devam ettiği Mersin Üniversitesi EYTPE yüksek lisans programında öğretmenlerin kararlara katılma düzeyi ve okul kültürü ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yaptı. 2015 yılında yüksek lisans programından mezun oldu.