

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**RESMİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI**

**Hazırlayan
Yusuf BALABAN**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2014
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**RESMİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Yusuf BALABAN**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

**Haziran 2014
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Yusuf BALABAN

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Yusuf BALABAN



Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU danışmanlığında **Yusuf BALABAN** tarafından hazırlanan “**Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

25/06/2014

JÜRİ:

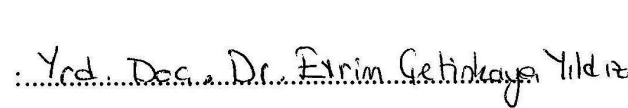
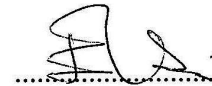
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU



Üye




Üye



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **07/07/2014** tarih ve**20**.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



07/07/2014
Prof. Dr. Ahmet SAHİN
Enstitü Müdür V.

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Okul kültürü, okul üyelerinin paylaştığı duygular, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır. Tüm bunların, iş görenlerce benimsenmesi, okulda ortak bir havanın solunmasını sağlayacaktır. Okul kültürünü daha iyi benimseyen ve bu kültüre uyum gösteren öğretmenler işlerinde daha mutlu ve verimli olurlar.

Bu araştırmada eğitim sistemi için çok önemli olan fakat üzerinde yeterince çalışma yapılmayan özel eğitim alanına dikkat çekmek ve her eğitim ortamı için önemli olan okul kültürünün bu alanda etkinliğini görebilmek için Kayseri ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı özel eğitim hizmeti veren okullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları incelenmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmış ve araştırma bulguları çerçevesinde okul kültürünün daha iyi yönetilmesi için yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma bir emek ve zaman ürünü olarak ortaya çıkmış, sonuçlanması aşamasında araştırmanın planlanmasından, yürütülmesine ve raporlaştırılmasına kadar her süreçte benden yardımını, desteğini ve yönlendirmelerini esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU' ya, araştırmanın ilk gününden itibaren verdiği destek ve sunduğu bilgilerden ötürü teşekkür etmek isterim. Araştırma süresince desteğini esirgemeyen Acil Tıp Uzmanı Dr Umut OCAK'a teşekkür ederim. Araştırma sürecinde maddi manevi her açıdan yanımda olan kıymetli eşim Songül Balaban ve kızım Zeynep Betül'e destekleri ve göstermiş oldukları sabırdan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya katılan ve araştırmada yer alan soruları samimiyetle yanıtlayan öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Yusuf BALABAN

Haziran 2014, KAYSERİ

RESMİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI

Yusuf BALABAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Haziran 2014
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

ÖZET

Bu araştırmada resmi özel eğitim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul kültürü algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma 2011–2012 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde bulunan resmi özel eğitim okullarında çalışan 100 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde özel eğitim hizmeti veren devlet okullarında bu alanda yapılmış geniş kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu alanda yapılan ender araştırmalardan olduğu için araştırmanın önemini artmaktadır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarını belirlemek için Fırat (2007) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırmada; t testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi analizleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kurs, özel sektör tecrübesi, okulda geçen süre değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya konulamamış olmakla beraber yaş, okul türü, branş, mesleki kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının değiştiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, kültür, okul, örgüt kültürü, Okul kültürü, özel eğitim, öğretmen.

**THE SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS OF TEACHERS THAT WORK AT
OFFICIAL SCHOOLS OF SPECIAL EDUCATION**

Yusuf BALABAN

**Erciyes University, Institute of Educational Science
Mastering Thesis, June 2014
Supervisor: Assist. Prof. Habib HAMURCU**

ABSTRACT

This study aimed to reveal the school culture perceptions of primary school teachers and branch teachers working at official schools of special education. Current study was conducted among 100 primary school and branch teachers during 2011-2012 school year. Reviewing the related literature in our country researcher couldn't find a comprehensive research at state schools that are giving special training service. The back of literature on this subject adds to the value of the present study.

Scanning pattern is used as it is a method in this research. In order to measure teachers perceptions on school culture, School Culture Inventory (SCI) which was developed by Fırat (2007) was used. Besides a Personal Information Form for demographic factors was used. In order to find out the differences between groups, t Test Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Tests analysis were used.

Results revealed that there was no between school culture perspectives and statistically significant difference sex, marital status, educational level, course, private sector experience, schooling period variables. However it is found out that the school culture perception of teachers differed with respect to age, school type, branch, professional seniority and graduation variables.

Key Words: Organization, Culture, School, Organizational Culture, School Culture, Special Training, Teacher.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
ONAY:	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.1.1. Problem cümleler	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Varsayımlar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. ENGELLİLİK: TANIM, SINIFLANDIRILMASI, NEDENLERİ VE ÇEŞİTLERİ	6
2.1.1. Engellilik İle İlgili Tanımlar	6
2.1.2. Engelliliğin Nedenleri	7
2.1.3. Engelliliğin Çeşitleri ve Özellikleri	8
2.1.3.1. Üstün zekâlı ve Üstün Yetenekli Olanlar	8
2.1.3.2. Ortopedik Engelli	8
2.1.3.3. Görme Engelli	8
2.1.3.4. İşitme Engelli	8
2.1.3.5. Dil ve Konuşma Engelli	9
2.1.3.6. Zihinsel Engelli	9
2.1.3.7. Duygusal, Davranışsal Ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olanlar	9
2.1.3.8. Süreğen Hastalık	9
2.1.3.9. Zedelenme–Sapma	10

2.1.4. Engelli Çocukların Eğitimi ve Eğitimindeki Amaçlar.....	10
2.1.4.1 Engelli Çocukların Eğitimindeki Amaçlar.....	11
2.1.5. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	12
2.2. ÖRGÜT.....	13
2.3. KÜLTÜR.....	14
2.3.1. Kültürün Özellikleri.....	17
2.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ.....	19
2.4.1. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	21
2.4.2. Örgüt Kültürünün Önemi ve Yararları.....	22
2.4.3. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri.....	23
2.4.3.1. Gizli Sayılıtlar.....	24
2.4.3.2. Değerler.....	24
2.4.3.3. Normlar.....	24
2.4.3.4. Semboller.....	25
2.4.3.5. Törenler.....	25
2.4.3.6. Dil.....	25
2.4.3.7. Adetler (Ritüeller).....	26
2.4.3.8. Hikaye ve Efsaneler.....	26
2.4.3.9. Mitler.....	27
2.4.3.10. Kahramanlar.....	27
2.5. OKUL KÜLTÜRÜ.....	28
2.5.1. Okul Kültürünün Boyutları.....	30
2.5.1.1. Demokratik Yönetim ve Katılım.....	30
2.5.1.2. İşbirliği, Destek ve Güven.....	31
2.5.1.3. Okul-Çevre İlişkisi.....	32
2.5.1.4. Bütünleşme ve Aidiyet.....	33
2.6. KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	50

3.4.Verilerin Analizi.....	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	52
BULGULAR.....	52
4.1. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları	52
4.2. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	53
4.3. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları .	54
4.4. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	55
4.5. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları	56
4.6. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları	57
4.7. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları	58
4.8. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Okuldaki Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları	59
4.9. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları	60
4.10. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Kurs Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları	61
4.11. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Özel Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62

BEŞİNCİ BÖLÜM	63
TARTIŞMA	63
ALTINCI BÖLÜM	67
SONUÇVE ÖNERİLER	67
6.1. Sonuçlar	67
6.2. Öneriler	69
6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	69
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	69
KAYNAKÇA	71
EKLER	78
ÖZ GEÇMİŞ	82

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	“2002 Özürlüler Araştırması” sonuçları	11
Tablo 2.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	46
Tablo 3.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımları.....	46
Tablo 4.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	46
Tablo 5.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	47
Tablo 6.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımları	47
Tablo 7.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	47
Tablo 8.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları	48
Tablo 9.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları	48
Tablo 10.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 11.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kurs Değişkenine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 12.	Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özel Sektör Tecrübelerine Göre Dağılımları.....	50
Tablo 13.	Cinsiyet.....	53
Tablo 14.	Medeni Durum.....	54
Tablo 15.	Yaş.....	55
Tablo 16.	Eğitim Durumu	56
Tablo 17.	Okul Türü	57

Tablo 18.	Branş	58
Tablo 19.	Hizmet Süre (Mesleki Kıdem).....	59
Tablo 20.	Okuldaki Süre	60
Tablo 21.	Mezuniyet	61
Tablo 22.	Kurs	62
Tablo 23.	Özel Sektör	63

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bireyin yaşamı boyunca yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumda oynaması gereken rolleri, fiziksel ya da zihinsel yetersizliği yüzünden yerine getirememesi durumuna “engel” denilmektedir. Birey belli bir zamanda, belli bir durumda yapması istenenleri yetersizlik yüzünden yapamazsa, yetersizlik engelle dönüşür (Sarı, 2000:1).

Engellilerin en temel sorunu eğitimidir. Engellilerin eğitimsizliği, toplumla bütünleşmesinin önündeki en önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur.

Engelli çocukların eğitiminin her basamağı (amaç, ilke, eğitim planı, oyun, okula ve aileye düşen görevler vb.) engelli, aile, öğretmen ve toplum için önem taşımaktadır.

Öğrencinin toplumsal hayatı içerisinde yer alan ve aynı zamanda kişiliğinin oluşmasında rol oynayan, onun öğrenmesini ve bu öğrenme sonucunda okul başarısını belirleyen faktörlerden biri olarak da karşımıza “örgüt kültürü” çıkmaktadır. Okuldaki örgüt kültürü (okul kültürü), okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında ortak değerler oluşturarak, okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini belirleyen önemli bir faktördür. (Balcı, 2007:14).

Eğitim yöneticilerinin sahip oldukları değerler, eğitim politikalarının ve felsefesinin belirlenmesi, bu politikaların programlar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılması, personelin seçimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, kaynakların rasyonel kullanılması, sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun etkili kılınmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. (Beck, Murphy ve Associates, 1997:47).

Bir örgütte farklı gruplar arasındaki iletişimi, örgütün genel iletişim yapısından soyutlamak mümkün değildir. Okuldaki müdür-ğretmen iletişiminin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesini ve ğretmen-ğrenci iletişimini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Okulda demokratik bir atmosfer yaratılabilmesi ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öncelikle müdür-ğretmen arasında gerçekleşen çift yönlü iletişime ve bu iletişimin niteliğine bağlıdır.

Her aile, içinde bulunduğu toplumun yapısı, kendi özneliği, farklı kişilik özellikleri ve destek kaynakları nedeniyle engelli çocuğa sahip olmaktan farklı Őekillerde etkilenebilmektedir. Bu nedenle ülkemizde engelli bir çocuğun eğitim gördüğü okullardaki örgüt kültürüne yönelik çalışmalara da gereksinim vardır.

Okul kültürü, okul çalışanlarının örgütsel davranışını tayin eden bir yaşam biçimidir. Çalışanların davranış ölçüsünü tayin etmenin haricinde okul kültürü okul dışı davranışlarda ve dünyaya bakış açısında da etkili olur (Balcı, 2002:183).

Etkili okulların oluşturulmasında okul kültürü önemli bir unsurdur. Olumlu ve güçlü bir örgüt kültürü, okulun etkinliğini ve verimliliğini arttıracaktır. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler okul kültürünün oluşumunda da en önemli etkendir.

Engelli ocukların eğitim gördüğü okullardaki öğretmenlerin örgüt kültürüne bakış açısının değerlendirilmesi ve buna yönelik yönetimsel ve eğitimsel eksikliklerin belirlenmesi kalite yönetimi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu konudaki araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır. Ülkemizde zel eğitim hizmeti veren devlet okullarında bu alanda yapılmış geniş kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Kayseri ilinde bulunan, özel eğitim hizmeti veren devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumun örgüt kültürünü nasıl algıladıklarını belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.1. Problem cümleler

1. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları hizmet sürelerine (kıdem) göre farklılık göstermekte midir?
8. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

10. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları özel eğitim alanında aldıkları kurslara göre farklılık göstermekte midir?

11. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları özel sektör tecrübesinin varlığına göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma özel eğitim alanında yapılan ender çalışmalardan olması dolayısıyla özel eğitim alanına ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere dikkat çekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

Özel eğitim alanında görev yapan okul idarecilerine ve öğretmenlerine güçlü bir okul kültürü oluşturma konusunda yol gösterebileceği beklenmektedir.

1.3.Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anket sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen veriler;

- 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Kayseri İlinde bulunan resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Engel: Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi (Oztürk,2011:18).

Özel Eğitim: Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeyine

çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüşmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek beceriler ile donatan eğitimidir (Cavkaytar&Diken,2005).

Örgüt: Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat: (www.tdk.gov.tr)

Okul: Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu. (www.tdk.gov.tr)

Kültür: Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış, maddi ve manevi değerlerinin tümüdür (Başaran, 2000: 294).

Örgüt kültürü: Örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum, davranış ve kararlarını şekillendiren ortak bir değer, inanç ve normlar bütünüdür. Unutkan (1994: 155)

Okul kültürü: Okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür. (Gümüşeli, 2006:40).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, özel eğitim, örgüt, kültür, örgüt kültürü, okul kültürü ve değerler kavramları ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmakta; konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. ENGELLİLİK: TANIM, SINIFLANDIRILMASI, NEDENLERİ VE ÇEŞİTLERİ

2.1.1. Engellilik İle İlgili Tanımlar

‘Engelli’ sözcüğü genelde hareket yeteneği sınırlanmış bireyi çağrıştırmaktadır. Hareket yeteneğini sınırlayan nedenler ise doğuştan getirilen, doğum sırasında karşılaşılan ya da sonradan yaşanan bir hastalık veya kaza sonucu ortaya çıkan bir işlev bozukluğundan kaynaklanıyor olabilir.

Engelliliği: “doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” olarak tanımlamak mümkündür (Oztürk,2011:18).

Aralarında Dünya Sağlık Örgütü’nün (World Health Organisation-WHO) de bulunduğu uluslararası örgütlerin engellilikle ilgili çeşitli tanımları bulunmaktadır.

Bunlardan DSÖ engelliliği üç kategoride inceleyerek üç ayrı tanım ortaya koymuştur.

- Yetersizlik (Impairment) Kişinin tıbbi teşhis sonucunda anatomik, fiziki ve psikolojik yapısı ile ilgili fonksiyonlarını kaybetmesidir ya da bunların eksikliğidir.

- Özürlülük: (Disability). Kişinin bir başarılı aktiviteyi gerçekleştirmesinde sınırlı ve kısıtlı kalmasıdır.
- Engellilik: (Handicapped): Kişinin günlük yaşamında sosyal ve kültürel faaliyetleri ile ilgili belirli rolleri yapamaması durumudur (WHO, 1980 : 182–183).

Birleşmiş Milletlerin Örgütü engellilik kavramı ile ilgili tanımı daha farklıdır. Engellilik kavramına, Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulunun İnsan Hakları Bildirgesine ek olarak hazırlanan 3447 numaralı “Sakat Kişilerin Hakları Bildirisi”nde; ‘Kişisel ya da sosyal yaşantısında yapması gereken işleri, fiziksel ve ruhsal kabiliyetlerindeki gensel yâda sonradan olan bir yetersizlikten dolayı yapamayanlara sakat” olarak tarif edilmiştir. (DPT, 1992: 6.).

Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organisation-ILO) ise “Kabul edilen fiziksel ve ruhsal bir arıza sonucunda uygun bir işi sağlama, devam etme ve ilerleme olasılığı azalmış kişileri” sakat olarak tarif etmiştir .(“Sakatların Mesleki Rehabilitasyon ve İstihdam Hakkında Sözleşme”, Resmi Gazete, 23815, 13 Eylül 1999.)

Uluslararası örgütler tarafından yukarıda yapılan tarifler birlikte değerlendirildiği zaman, engellilik kavramını “kişinin bedensel, zihinsel ve ruhsal bakımlardan ortaya çıkan genel bir yetersizlik hali.” olarak tarif etmek mümkündür

Engel; Bireyin yaşadığı sürece yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumda oynaması gereken rollerin yetersizlik yüzünden yerine getirememesi durumudur. Yani birey belli bir zamanda, belli bir durumda yapması istenenleri yetersizlik yüzünden yapamazsa yetersizlik engele dönüşür (Sarı, 2000:1).

Engel, bireyin yetersizlik yüzünden toplumda yaş ve cinsiyetine göre göstermesi gereken rolleri yerine getirememesi durumudur. (Özsoy , Özyürek , Eripek,1989 :5)

2.1.2. Engelliliğin Nedenleri

Engel nedenleri doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası olmak üzere sınıflandırılabilir. Doğum öncesinde genetik ile ilgili uyumsuzluk ve annelerin hamilelik

döneminde hastalığa yakalanması, düzgün beslenmemesi, ilaç kullanması, alkol ve sigara içmesi, kazalar gibi nedenlerle engel ortaya çıkabilir.

Doğum anında doktor hatasından, uygun ortam ve şartların doğum için uygun olmaması oksijen yetmezliği, çok erken doğum yapılması, gibi nedenlerde engel oluşumuna sebep olabilir.

Doğum sonrasında da çevresel etkenler, ateşli hastalıklar, sosyal travma, kazalar gibi sebeplerle engel oluşabilir.

2.1.3. Engelliliğin Çeşitleri ve Özellikleri

2.1.3.1. Üstün zekâlı ve Üstün Yetenekli Olanlar

Diğer özürlü gruplarından farklı olmakla birlikte, zeka yetersizliği gibi üstün zekalı olma ve üstün yetenekli olma da bir engellilik hali olarak kabul edilmektedir. Bu grupta bulunanların engellilik hali özel bir eğitime ihtiyaç duymalarından kaynaklanmaktadır. Çocukların üstün öğrenme gücü ve yeteneği eğer uygun şekilde yönlendirilmezse uyumla ilgili davranış bozuklukları ortaya çıkabilir.(Özgür, 2004 s.195.)

2.1.3.2.Ortopedik Engelli

Kas ve iskelet sisteminde yetersizlik, eksiklik ve fonksiyon kaybı olan kişidir. El, kol, ayak, bacak, parmak ve omurgalarında, kısalık, eksiklik, fazlalık, yokluk, hareket kısıtlılığı, şekil bozukluğu, kas güçsüzlüğü, kemik hastalığı olanlar, felçliler, serabral palsy, spastikler ve sipina bifida olanlar bu gruba girmektedir.(Öztürk,2011:18)

2.1.3.3.Görme Engelli

Tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı veya bozukluğu olan kişidir. Görme kaybıyla birlikte göz protezi kullananlar, renk körlüğü, gece körlüğü (tavukkarası) olanlar bu gruba girer. (Öztürk,2011:18)

2.1.3.4.İşitme Engelli

Tek veya iki kulağında tam veya kısmi işitme kaybı olan kişidir. İşitme cihazı kullananlar da bu gruba girmektedir. (Öztürk,2011:19)

2.1.3.5. Dil ve Konuşma Engelli

Herhangi bir nedenle konuşamayan veya konuşmanın hızında, akıcılığında, ifadesinde bozukluk olan ve ses bozukluğu olan kişidir.İşittiği halde konuşamayan, gırtlığı alınanlar, konuşmak için alet kullananlar, kekemeler, afazi, dil-dudak-damak-çene yapısında bozukluk olanlar bu gruba girmektedir. (Öztürk,2011:19)

2.1.3.6. Zihinsel Engelli

Çeşitli derecelerde zihinsel yetersizliği olan kişidir. Zekâ geriliği olanlar (mental retardasyon), Down Sendromu, Fenilketonüri (zeka geriliğine yol açmışsa) bu gruba girer. (Öztürk,2011:19)

2.1.3.7.Duygusal, Davranışsal Ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olanlar

Birçok çalışmada uyumsuz çocuklar başlığı altında toplanan bu engelli grubunun temel özelliği duygusal, davranışsal ve sosyal uyumda güçlük çekmeleridir. Duygusal uyum güçlüğü, bireyin kendisi ve çevresi ile dengeli bir ilişki kurma ve sürdürmede güçlekle karşılaşması ve bu uyumsuzluğa bağlı olarak genel bir mutsuzluk ve depresyon hali ile karşılaşmasıdır. Bu engellilik hali olanlar korku, tırnak yeme ve parmak emme gibi problemlerin birinin veya birkaçının birlikte ve uzun süreli olarak ortaya çıkması ile tespit edilebilir. Sonuç, çocuğun eğitim performansının düşmesi ve sosyal uyumunun zorlaşmasıdır. (MEB,2008:47.)

2.1.3.8. Süreğen Hastalık

Kişinin çalışma kapasitesi ve fonksiyonlarının engellenmesine neden olan, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır (kan hastalıkları, kalp-damar hastalıkları, sindirim sistemi has-

talıkları, idrar yolları ve üreme organı hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, kanserler, endokrin ve metabolik hastalıklar, ruhsal davranış bozuklukları, sinir sistemi hastalıkları, HIV) (Öztürk,2011:19).

2.1.3.9. Zedelenme–Sapma

Bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, bir yapı ya da işleyiş bozukluğu olur. Vücudun bir parçasının olmayışı, eksik oluşu, işlemeyişi gibi. Daha açık bir ifadeyle bacakların olmayışı, kollarının felçli oluşu, parmaklarının tutmayışı, iyi görememesi, yüz felci, zekâ geriliği vb. durumlar birer zedelenmedir.)(Öztürk,2011:19)

2.1.4. Engelli Çocukların Eğitimi ve Eğitimindeki Amaçlar

Engellilerin en temel sorunu eğitimidir. Özürlülerin eğitimsizliği, toplumla bütünleşmesinin önündeki en önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın 2002 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre, genel nüfusun göstergeleriyle özürlü nüfusun göstergeleri arasında çok büyük uçurumlar olduğu gözlenmiştir. (Öztürk,2011:23)

Her çocuk, eğitim alma ve gelişme hakkına sahiptir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre yetenekleri ne düzeyde olursa olsun, her çocuğun kapasitesini geliştirecek eğitimi alması önemli bir temel hak olarak kabul edilmiştir. Bu temel hak aslında “bireyin var olma hakkı”dır (Levent, 2011: 15). Geleneksel okulun amacı; herkese aynı eğitimi vermek, belirli bir zaman dilimi içinde önceden belirlenmiş becerilerin ve kazanımların elde edilmesine yardımcı olmaktır. Bu durumda, o yıl geliştirilecek becerileri önceden kazanmış olan veya çok hızlı öğrenen öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim olanakları sunulmazsa, bu özellikteki öğrencilerin eğitsel gereksinimleri yeterince karşılanmamış olur (Tomlinson ve Alan, 2000: 128).

DİE ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının “2002 Özürlüler Araştırması” sonuçlarına göre ülkemizde engellilerin eğitim durumu tablo da gösterilmiştir.

Tablo 1. “2002 Özürlüler Araştırması” sonuçları

Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	604.945	34,1
Okuryazar fakat bir okul bitirmemiş	247.642	14
İlkokul	549.681	31
İlköğretim	25.607	1,4
Ortaokul	87.257	4,9
Orta ve dengi	3.100	0,2
Lise	93.635	5,3
Lise ve dengi	21.509	1,2
Yüksekokul veya	30.382	1,7
Yüksek lisans,	1.261	0,1
Ara Toplam	1.665.018	93,9
Toplam	1.772.305	100

2.1.4.1 Engelli Çocukların Eğitimindeki Amaçlar

Engelli Çocukların Eğitimindeki Amaçlar Şöyle Sıralanabilir:

- Toplum içinde rollerini gerçekleştiren bireyler yetiştirmek,
- Kendi kendine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmek,
- Yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş alanlarına ve hayata hazırlamak,
- Yeterli sağlık beslenme ve düzen alışkanlıkları kazandırmak,
- Zihinsel ve bedensel açıdan kendine yeterli bir vatandaş haline getirmek,
- Mevcut istidat ve kabiliyetlerini en yararlı şekilde kullanabilmelerini sağlamak,

- Aşırı ve zararlı etkilerle bağımsızlıklarının engellenmesini kötüye kullanılmasını, istismar edilmesini önleyici önlemler almak,
- Sosyal olaylara ilgi gösterme, sosyal çevre içinde bulunmaktan hoşlanma, başkaları ile işte, oyunda deste ve bütün ilişkilerde işbirliği yapmak,
- Seviyeye uygun devamlı öğrenme alışkanlığı kazandırmak,
- Daha iyi rahat ve düzenli yaşamının yollarını öğretmek,
- Beden akıl ruh sağlığı yerinde hür ve emniyet içinde yaşayabilecek bir seviyeye getirmek,
- Türkçeyi iyi konuşur, ihtiyaçlarını karşılamada yerinde kullanabilir hale getirmek,
- Anayasamıza göre bireylerin hakları olan zorunlu ilköğretimi verme güçleri oranında gelişmelerini ve topluma yararlı bir vatandaş olmalarını sağlamak,
- Mesleki öğrenim ve çıraklık yapabilecek olanlara bu alanda yetişme ve ilerleme olanaklarını sağlamaktır. (Bilir, 1999:7).

2.1.5. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Türk milli eğitimini düzenleyen temel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

- Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitime erken başlanılır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri, sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitimsel performansları dikkate alınarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarılar yapılarak, diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

- Özel eğitim gerektiren bireylerin, her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- Özel eğitim programları geliştirilir (MEB, 2001).

2.2. ÖRGÜT

Genel olarak örgüt denildiğinde, iki veya daha fazla insanın, ortak bir amacı gerçekleştirmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı anlaşılmaktadır. Bir örgütte meydana gelen olaylar karşılıklı davranışlardır. Örgütün yapısı bu karşılıklı davranışları tanımlar. Örgüt yapısının doğası ve karşılıklı davranışların özel nitelikteki süreçleri, bir örgütten diğerine değişecektir. Bununla beraber her örgütte bireyler amaçlar için karşılıklı davranışlarda bulunurlar. Bu karşılıklı davranışların her zaman bir tip yapı ile tanımlanması mümkündür. Biçimsel örgütler için yapı birinci derecede önemli bir özellik olarak kabul edilir. Yine biçimsel örgütlerde yapılan her çeşit çalışmanın eş güdümü ve ilişkilerin düzenlenmesi söz konusudur.

Örgütün değişik tanımları yapılmıştır. Barnard (1994), “örgütü, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi” olarak tanımlamış ve bir örgütün, ortak bir amacı başarmak için aksiyona katkıda bulunmaya gönüllü, birbirleriyle iletişime girebilen bireyler olduğunda ortaya çıktığını öne sürmüştür. Schein (1970) örgütü; “iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerinin ussal eşgüdümü”, Etzioni (1964) “belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimler”, Marc ve Simon (1958) ise, “üyeleri arasında ilişkiden oluşan toplumsal bir yapı” olarak tanımlamışlardır.

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır.(Güçlü , 2003 : 147)

2.3. KÜLTÜR

Kültür kavramı birçok bilimsel araştırmada ve uygulama alanlarında kullanıldığı için, kültüre yönelik farklı yaklaşımlar ve tanımlar bulunmaktadır. Dolayısıyla kültür kavramını tek bir tanımda belirlemek oldukça zordur. (Pulat, 2010:6)

Kroeber ve Kluckhohn'un yaklaşık olarak 164 farklı tanımını derleyip tartıştığı (Akt. Kağıtçıbaşı, 2000.) "kültür" kavramı, gündelik dil, siyaset ve akademik alandaki yaygın kullanımına karşın, anlamı ve içeriği konusunda üzerinde en az uzlaşılan kavramlardan biri olagelmıştır. Kültür, Grekçe "colere" (ekip biçmek) fiilinden türetilmiş bir kavramdır (Özbudun, 2005). Bu anlamıyla 18. yüzyıla değin tarımsal etkinliklerle ilişkilendirilen kavram, zaman içinde farklı anlamlar kazanarak insanın yaşam biçimine bağlanmıştır (Unutkan, 1995). Bu bağlamda kültür, en geniş anlamıyla, bir toplumun tüm yaşam biçimini ifade etmektedir.

Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış, maddi ve manevi değerlerinin tümüdür. Kültür, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve sonraki kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürü geliştirerek sonraki kuşaklara devrederler (Başaran, 2000: 294).

Günümüzde tarih, sosyoloji, antropoloji, güzel sanatlar, felsefe, iletişim vb. birçok bilimsel alanda kullanılan kültür kavramı için farklı yaklaşım ve tanımlamalar söz konusudur. Yapılan bir tanıma göre kültür, "Bireyin kendini gerçekleştirmesine ve bizzat gelişmenin gelişimine katkıda buldukları ölçüde, tüm alanlarda ve her bakımdan, insan ve insanlığın ortaya koyduğu ilerlemenin bütünüdür" (Vural, 2007:3).

Kültür kavramı insan ve insanın yaşadığı ortamla ilgili bütün unsurları kapsar. Sahip olduğu kültür, insanların dünyaya bakış açısını, olayları ve bireyleri algılama biçimini belirler (Berberoğlu, 2003: 191).

Kültürün en klasik tanımını William B. Tylor yapmıştır. Tylor' a göre kültür “ Bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetlerden, insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yetenek -lerden oluşmuş karmaşık bir bütündür” (Dönmezer, 1978:114).

Bireysel ve sosyal bir fenomen olarak kültürle ilgili tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Şişman, 2007:46):

- Bireyin içinde yaşadığı gruptan/toplumdan edindiği sosyal miras
- Bireyin düşünme, hissetme ve inanma biçimi
- Bir toplumun yaşama biçimi
- Problemlerin çözüm biçimi
- Öğrenilen davranışlar bütünü
- Davranışları düzenleyen normatif bir sistem
- Doğada var olana karşılık insanların oluşturduğu her şey
- Bir egemenlik ve meşruiyet aracı.

Türkiye’de kültür konusuyla ilk ilgilenen Ziya Gökalp’tır. Gökalp kültürle medeniyeti birbirinden ayırmış, kültür karşılığı olarak hars kavramını kullanmıştır. Kültürü de bireyin üstünde organik bir gerçek olarak kabul etmiştir. Ona göre kültür, toplumu birleştiren düşünce ve kurumların organik bir biçimde bütünleşmiş şeklidir (Gökalp, 1996: 31).

Morgan’a (1986) göre; en geniş anlamı ile kültür; farklı insan topluluklarının sahip olduğu farklı yaşama biçimleridir (Bedestenci vd, 2004: 11).

Kültür, insanların dünyaya bakış açısını, olayları ve bireyleri algılama biçimlerini belirlemektedir ve aynı topluluğa ait bireylerce paylaşılan, bir nesilden diğerine geçen tutum, davranış, değerlendirme, inanç ve yaşam biçimlerini yorumlamayı sağlayan bir olgu olarak tanımlanabilir. Kültürün sürekliliğini gelenek ve görenekler sağlar. Kültürel

sistemin öğrettikleri toplumsaldır. Bu öğretiler; örgütlenmiş birliklerde, gruplarda yada toplumlarda yaşayan insanlarca yaratılır ve ortaklaşa paylaşılır. Bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, kabul edilen davranış, tutum ve değerler, o grubun kültürüdür. Bütün kültürler kendi yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar ve bu çabalarında birbirlerine benzerler (akt. Gürsoy, 2004:7).

Kültür, bir önceki kuşaktan devralınan ya da karşılıklı ilişki ve etkileşimler sonucu oluşturulan, geliştirilen ve aktarılan tüm ekonomik, dinsel, siyasal, sosyal kurumları; sanat, dil, felsefe, töre, yöntem ve işlevleri, inanç, tutum ve idealleri içeren, maddî ve manevî değerler toplamından oluşan karmaşık bir bütündür (Küçükahmet vd, 2000: 64-67).

Kültür, içgüdüsel ya da kalıtsal değil, her bireyin doğduktan sonra, yaşayarak kazandığı, öğrendiği bilgi, davranış ve alışkanlıklardır. Kültür her ne kadar, ideal kural, davranış ve değerlerden oluşursa da, bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ideallerden ayrılır. Her kültür bütünü ideal ve gerçek adını verebileceğimiz bir kültür ikileminden oluşur. İdeal ile gerçek ara sıra birbirine yaklaşırsa, üst üste gelse de, çoğu zaman birbirinden uzaktır (Güvenç, 2002: 55).

Kültürün tanımı konusunda tam bir uzlaşma olmamasına karşın, araştırmacılar arasında kültürle ilgili olarak; kültürün bütüncül, tarihsel temelli, antropolojik kavramlarla ilgili, toplumsal olarak yapılandırıldığı ve değişimin zor olduğu yönünde ortaklaşma görülmektedir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990:47).

Keesing'e göre, kültürün dört temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibidir (Akt. Sargut, 2001:32)

1. Uyumlu Sistemler Olarak Kültür: Bu yaklaşıma göre kültürler, toplumsal olarak aktarılan davranış örüntüleridir. Söz konusu davranış örüntüleri, insan topluluklarının ekolojik koşullarına uyumlarını sağlar. Koşullara uyum doğrudan doğruya olmaz. Ekonomiler, onların toplumsal uzantıları ve kavrayış yeteneğine ilişkin sistemler, koşullara uyumu sağlamak için aracılık yapar. Özellikle kavrayış yeteneğine ilişkin sistemler, bu aracılıkta önemli bir rol oynar.

2. Bilişsel Sistemler Olarak Kültür: Bu yaklaşımda kültürün, dilin bulunduğu alanda var olduğu öngörülür. Başka bir ifadeyle, gözlenebilir olayların gerisinde yer alan kavrayış yeteneğine ilişkin bir şifre olarak değerlendirilir.

3. Yapısal Sistemler Olarak Kültür: Bu yaklaşımda kültür, aklın biriktirilmiş yaratıları olarak tanımlanır. Böylece kültür, bir dizi düzenin fiziksel dünya üzerindeki etkisinin sonuçları olarak düşünülebilir.

4. Simgesel Sistemler Olarak Kültür: Bu yaklaşımda kültür, paylaşılan simge ve anlamlar olarak değerlendirilir ve insanların simgesel eylemleri çerçevesinde tanımlanır.

Keesing'in sınıflamasının bağlamında kültür, yalnızca bireyin içinde yaşadığı dünyayla ilgili bildikleri, düşündükleri ve hissettikleri değildir. Bireyin, kültürü paylaşan diğer insanların bildikleri, inandıkları ve ifade etmek istediklerine ilişkin kuramını da içerir. Bireyin oluşturduğu bu kuram, kullanılan şifreleri, oynanan oyunlarında içerir. Ancak bu oyun ve kuralları zamanla değişebilir. Bunun anlamı kültürün de değişmesidir (Sargut, 2001:43).

Örgüt kültürü, ulusal kültürün (makro kültür) temel değerlerini, normlarını, davranış örüntülerini örgüt içeriğine katan bir alt kültürdür.

2.3.1. Kültürün Özellikleri

Kültürün özellikleri içinde buldukları toplumsal yapıya ve sosyo ekonomik, sosyo kültürel koşullara bağlı olarak değişebilmekle birlikte, önemli ortak ve evrensel kültür özellikleri şöyle sıralanabilir (Bedestenci vd, 2004: 14-16)

- Kültür öğrenilir,
- Kültür tarihidir ve süreklidir,
- Kültür toplumsaldır,
- Kültür değişir,
- Kültür ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır,

- Kültür btnleştiricidir,
- Kültür bir soyutlamadır,
- Kültür, ideal ve idealleştirilmiş kurallar sistemidir (Ataman, 2001:501).
- Kültür, bir grubu meydana getiren bireylerin karşılıklı etkilerinden oluşan ve genel olarak uyulması zorunlu bulunan bir kurallar toplamıdır.
- Kültürler, kendilerine özgü bazı merasim (somut adet ve görenekler) ile işaretler (dil vb.) meydana getirirler.
- Her kültür içindeki bütün unsurların sentezinden oluşan organik bir bütündür. Kültür evresel gelişmelere bağlı olarak gelişir ve canlılığını korur. Kültür zamana bağlı olarak değiştiği gibi gruptan gruba da farklılık gösterir. Yine toplumun modern bir toplum olup olmamasına bağlı olarak değişme, hızlı veya yavaş gerekleēebilir. Küçük bir toplumda değişme yavaş olabilirken modern bir toplumda değişme hızı son derece yüksektir. Kültürel değişme hızlı veya yavaş, keyfi veya zorla gerekleēebilir. Burada vurgulanmak istenen her Şeyden önce, kültürün dinamik nitelik taşımasıdır.
- Kültür ferdi olmayıp sosyal bir değerler ve davranışlar sistemi, bir yaşayış Şeklidir. Kültür toplumlarda yaşayan insanlar tarafından yaratılır ve ortaklaşa paylaşılır. Bir grubun yeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, benimsenen davranış, tutum ve değerler o grubun kültürüdür.
- Kültürün gereksinimleri karşılayıcı ve doyurucu özelliği vardır. Kültür insanların biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılar. Nitekim kültürel öğelerin var olabilmesi toplumun üyelerine bir doyum sağlamalarına bağlıdır.
- Kültür değerleri dogmatik olmayıp, çağın ihtiyaçlarına göre değişmek zorundadır. Kültürler belli bir zaman boyutu içinde doğal çevreye uyum gösterirler (Pulat,2010;8).

2.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Her toplum ihtiyacını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunlarını çözmek ve refahını arttırabilmek için bir takım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşidine göre oluşan bir toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgütlerdir (Terzi, 2000: 1).

Örgüt kavramı denildiğinde, iki veya daha fazla insanın ortak bir amaca ulaşabilmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı olarak tanımlanabilir.

Örgüt kavramı, insanların birtakım ortak amaçlar ve değerler uğruna ortaya koydukları bir anlaşmayı ve birlikteliği içermektedir. Örgüt kavramı ile ifade edilen özellikler şu boyutlarda ortaya çıkmaktadır (Vural, 2007:13)

- Ortak amaç ya da amaçların varlığı,
- Amacı gerçekleştirmek için belirli bir şekilde düzenlenmiş faaliyetler ve bu faaliyetlerin örgüt üyelerine dağıtılacak şekilde görevlere bölünmesi,
- Tanımlanmış görevlerin örgüt biçimlerine verilmesi ve birimler arasında kumanda birliği ya da formel hiyerarşi gibi gereçler kullanılarak koordinasyon sağlanması,
- Üyelerin bireysel ya da örgüt amaçları doğrultusunda eşit güdüler, ilişkiler, davranış ve değerler geliştirmeleri,
- Amaçların belirlenmesinde ya da gerçekleştirilmesinde hayati önem taşıyan veya örgütün değişik birimlerinin genel hedeflere mümkün olduğu kadar uygun olarak çalışmasını sağlayan karar verme, haberleşme, kontrol, ödül ve ceza verme gibi süreçlerin varlığı,
- Tüm bu özellikler arasında uyumu sağlayan bir örgüt düzeninin varlığı.

Örgütler farklı kimlik mozaiğine sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler görevsel ve mesleki norm ve ölçütlerle bir araya gelmiş , bir arada bir grup oluşturmanın doğal bir sonucu olarak diğer örgütlerden farklı ama kendi içlerinde nispeten ortak inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışının bir arada var olmasına yardım eder ve

bu da “örgüt kültürü” olarak bilinir.(Eren, 2000:119).

Kültür, örgüt içinde çalışanları o örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda birbirine bağlar. Eğer kültür bu toplayıcı rolünü yerine getiremiyorsa zayıftır ve bu takdirde insanların örgüte ve birbirlerine sadakatleri azalır. Bu nedenle kültür örgütün amaç, karar, strateji, plân ve politikalarının oluşturulmasında ve başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çalışanların inanç ve bağlılığı güçlüdür ve birbirine benzemektedir. Birbirine benzeyenler de güçlü bir grup oluşturur ve birbirlerine sadakatle bağlanırlar. Güçlü kültürlerin olduğu kuruluşlarda çalışanlarda güven duygusu artar ve kendilerini daha güçlü ve enerjik hissederler (Eren, 2004:136).

Unutkan (1994: 155) örgüt kültürünü "örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum, davranış ve kararlarını şekillendiren ortak bir değer, inanç ve normlar bütünü", Deal ve Kennedy (1982) "bir davranış düzenleyicisi, örgütte yapılan her şeyin yapılış biçimi", Şişman (1994) "bir grup ya da örgütün üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel sayıtlılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü" olarak tanımlamışlardır.

Bir başka tanıma göre bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan ve örgüt üyelerince paylaşılan anlam ve özelliklerin bütününe “örgüt kültürü denilmektedir. Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ortak değerleri, sembolleri, inanışları ve davranışlarıdır. (Ozkalp,1995; Goffee ve Jones,2002; Robbins, 2000,)

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde üzerinde en çok durulan konu ve kavramları Şişman(2002:84) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bir örgütte yapılan her şeyin yapılış biçimidir.
2. Örgüt üyelerinin paylaştığı temel değerler ve normlardır.
3. Örgüt üyelerinin bilişsel yapıları ve algı dayanağıdır.
4. Örgüt üyelerince paylaşılan davranış kuralları ve örüntülerdir.
5. Örgüt üyelerince paylaşılan temel inanç ve varsayımlardır.

6. Örgüt üyelerince paylaşılan anlamlı semboller sistemidir.

7. Örgüt üyelerince paylaşılan anlam, duygu, anlayış, felsefe, ideoloji, beklenti ve tutumlardır.

Schein (1984) bütüncül bir bakış açısıyla örgüt kültürünün daha kapsamlı bir tanımını yapmıştır:Örgüt kültürü, dışsal uyum sağlama ya da içsel bütünleşmeyi gerçekleştirme sorunlarıyla baş etme amacına yönelik olarak, öğrenme yoluyla belli bir grup tarafından icat edilen, keşfedilen ya da geliştirilen ve geçerli olduğu düşünülecek kadar işe yaramış ve bu nedenle de söz konusu sorunlarla ilintili olarak doğru biçimde algılamaları, düşünmeleri ve hissetmeleri için yeni üyelere de öğretilmesi gereken temel varsayımlar örüntüsüdür.

Bu tanımla kültürün, bir grubun örgütün iç çevresine bağlılığını yaratmak ve dış çevresine uyumunu sağlamak olmak üzere iki temel işlevine vurgu yapılmaktadır.

İç bağlılığı yaratmak için kültür;

1. Örgüt üyelerine dil, ortak ifade ve kavramları sağlar,
2. Kişilerin ve grupların örgütteki yerlerini belirtir,
3. Güç ve statünün dağılımı, üyeler arası ilişkiler, ödül-yaptırım sistemini ve
4. Tüm örgütsel olaylara bir anlam veren örgütün ideolojisini kapsar.

Dış çevreye uyum sağlama konusunda ise kültür;

1. Örgütün misyonunu ve stratejisini,
2. Örgütün amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için izlenecek yolların tanımlar (Laroche'den akt. Erdem, 1996:34).

2.4.1. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Kültür içgüdüsel ve kalımsal olmayıp bireyin doğduktan sonraki yaşantısında kazandığı alışkanlıklar (davranış ve tepki eğilimleri)'dir (Erdoğan, 1991:135).

Kültür örgütün faaliyet konusu, toplum içindeki misyonu, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici ve liderlerinin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri (çalışanları) etkiler. Böylece, üyeler bireysel kültürü oluşturan bilgi, inanç, tutum, norm, değer ve davranışları öğrenir ve kazanırlar (Eren, 2004: 138).

Örgüt kültürü örgüt üyelerinin öğrendiği yada sonradan kazandığı süreklilik arzeden davranış kalıplarıdır. Yazılı olmayan bu kalıplar örgüt üyelerinin belleklerinde inanç ve değerler olarak yer alırlar ve paylaşılırlar.

Özetle örgüt kültürünün özellikleri;

- Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur.
- Örgütsel kültür grup üyeleri arasında paylaşılır olmalıdır.
- Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir. Örgüt üyelerinin düşünce yapılarında, bilinç ve belleklerinde inanç ve değerler olarak yer alır.
- Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan ya da ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir. (Eren, 2004: 138- 139).

2.4.2. Örgüt Kültürünün Önemi ve Yararları

Örgütler faaliyetlerini devam ettirmek ve bu faaliyetlerin sürekliliğini sağlamak zorundadır. Örgütleri farklı kültürlere sahip bireyler oluşturmaktadır. Kültür, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde ve çalışanların birbirleri ile olan bağların kurulmasında ve kuvvetlendirilmesinde etkin bir rol oynar. Örgütün amaç, karar, strateji ve planlarının oluşturulmasında ve bunların başarıya ulaşmasında kültür önemli bir rol oynar.

Örgüt kültürü o örgütte çalışan yöneticiler ve diğer personel açısından bazı yararlar sağlamaktadır. Örgüt kültürü çalışanların belli standart, norm ve değerleri anlamalarına ve böylece kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarına, yöneticileriyle daha uyum içinde çalışmalarına yardımcı olur; iş yapma yöntem ve süreçlerinde standart uygulamalar getirerek verimliliği artırır .(Eren, 1998:

115).

Örgüt kültürü, örgütteki bazı uygulama ve süreçlerde rasyonelleşme ve standartlaşma sağladığından iş görenlerin huzurlu bir şekilde çalışmalarını engelleyen faktörlerin giderilmesinde önemli bir işlev görür. Ayrıca örgüt kültür, iletişim ve iş görenler arasındaki ilişkilerde iş görenleri birbirlerine ve örgüte bağlar. Nesilden nesile aktarıldığı için de örgüte süreklilik kazandırır (Özdevecioğlu, 1995: 120-128).

Güçlü örgüt kültürüne sahip örgütlerde örgüt üyeleri ne yapması gerektiğini bilirken zayıf örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde kimse ne yapacağını bilemezken kimin neyi nasıl yapacağı örgütün temel sorunu olur ve örgüt işlevini yerine getirmek yerine görev paylaşımı ile meşgul olur.

Güçlü bir kurum kültürüne sahip şirketlerde çalışanlar “iş yapmaktan” aynı hususu anlar, enerjilerini kişilere değil işlere odaklar, sözlü ve sözsüz davranışlara benzer anlamları yükler, kurum hedeflerini ortak amaç bilir, neyi nasıl yapacakları konusunda ortak bir hareket tarzı benimser (Baltaş, 2006:25).

2.4.3. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri

Örgüt kültürünün temel unsurları konusunda literatürde yaklaşımlara rastlanmaktadır. Bu yaklaşımlarda değerler, normlar ve inançlar kültürü meydana getiren unsurlar olarak ele alınırken, törenler, hikâyeler, mitler, dil vb. ise örgüt kültürünün taşıyıcıları olarak kabul edilmektedir.(Pulat, 2010:23)

Duncan (1989), örgüt kültürünü oluşturan öğeleri, örgütle ilgili fiziksel özellikler, semboller, törenler, hikayeler (gözle görülen) ve sayılılar, inançlar, değerler, anlamlar (gözle görülmeyen) öğeler olmak üzere iki boyutta toplamıştır.

Steinhoff ve Owens (1989), örgüt kültürünün öğelerinin, örgüt tarihi, değerler ve inançlar, normlar, hikayeler ve mitler, törenler ve kahramanlar, gelenek ve göreneklerden oluştuğunu belirtmiştir .akt.(Şişman, 2007:47).

Bu çerçevede, örgüt kültürünün temel unsurları aşağıda açıklanmıştır:

2.4.3.1. Gizli Sayılıtlar

İşgörenlerin insana, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri örtülü (gizli) inançlardır. Gizli sayılıtlar soyut olmakla birlikte, işgörenlerin davranışlarının temelinde bulunur. Gizli sayılıtlar işgörenin davranışını derinden etkiler, doğruluğu tartışılmadan olduğu gibi kabul edilir (Çelik, 1997:43).

2.4.3.2. Değerler

Değerler; örgüt üyelerinin olay, durum ve davranışları değerlendirmede, yargılamada benimsemiş oldukları ölçütlerdir (Schein, 1984:38).

Kültürün yapı taşları olan değerler, belli bir durumu diğerlerine tercih etme eğilimidir (Hofstede,1980:122). İş görenlerin davranışlarını nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağı olan değerler örgüt kültürünün çekirdeğini oluşturur (Çelik,2002; Taymaz, 2007:39). Değerler davranışları anlamada önemli bir anahtardır (Posner ve Munson, 1979:85). Okulda bulunan herkesin davranış ve eylemlerini değerlendirmeye kaynaklık eden, bireylerin iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış birbirinden ayırmada kullandıkları temel ölçülerdir (Gümüseli, 2006:47). Değerler daha çok olanı değil, genellikle dürüstlük, saygınlık ve başarı gibi kazanılması arzulanan soyut davranış biçimlerinden oluşan hedefleri temsil eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001:52). Açıklık, güven, iş birliği ve yakın dostluk değerlere örnek olarak gösterilebilir (Çelik, 2002:44).

Örgütteki tüm bireylerin ortaklaşa inandığı ve paylaştığı temel değerler, kurum kültürünün önemli bir ögesidir. Kültür, insanların paylaştığı değer ve inançlarla başlamaktadır. Bu değerlerin tümü örgütteki temel anlayış sistemini oluşturmaktadır ve Schein'in da belirttiği gibi örgüt, bu temel anlayışı hem iç hem de dış adaptasyon ve bütünleşme problemlerinde kullanmaktadır (Akıncı, 2005:51).

2.4.3.3. Normlar

Genel olarak uyulması gereken kurallar şeklinde ifade edilen normlar, hangi davranışların onaylanıp onaylanmadığına dair bilgi vermektedir. Örneğin, “üstlerinle tartışma”, “kötü haberi veren sen olma” şeklinde ifade edilen ve paylaşılan normlar, o

örgüt içindeki davranışların nasıl olması gerektiği hakkında bilgileri iletmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz; 1998:64).

2.4.3.4.Semboller

Kültür, büyük ölçüde bir semboller sistemi olarak görülmektedir. Semboller, davranışlara yol gösterir ortak değerleri vurgular. Semboller, güçlü bir iletişim, bütünleşme, yönetim, egemenlik kurma ve meşrutiye sağlama araçlarıdır (Balcı vd.2004:136).

Sembolleri, örgüt içerisindeki bir takım fikirlerin, değerlerin ve duygusal anlatımların iletilmesini mümkün kılan ve gördüklerinden daha fazla anlam yüklü olan nesnelere, objelere veya eylemler olarak ifade edebiliriz (Terzi, 2000: 55).

2.4.3.5. Törenler

Törenler, katılımcılara genellikle bir izleyici kitlesine kültürel değerleri iletmek amacıyla detaylı bir şekilde hazırlanan canlı, planlanmış aktivitelerdir. (Akıncı, 2005:38).

Örgüt kültürü gelenekselleştirilmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenler yoluyla örgüt üyelerine aktarılmaya çalışılır. Veda yemekleri, üst yönetim tarafından gerçekleştirilen toplantılar, yarışmalar ve örgüte yeni giren işgörenler için yapılan tanışma toplantıları, örgütsel törenlere örnek olarak verilebilir (Çelik, 1997:48).

2.4.3.6. Dil

İletişim aracı olan dil kültürün yapı taşlarından biridir. Her ülkenin bir ana dili olduğu gibi, örgütlerin de kendilerine özgü bir dili vardır. Örgüt dilini ancak, o örgütte çalışanlar anlayabilmekte ve kullanabilmektedir. Çalışanlar bu dili öğrenerek, kültürü kabul ettiklerini gösterirler. Böylelikle, kültürün korunmasına yardımcı olurlar. Buna göre her örgütün kendine özgü olan dili içinde; argo ifadeler, deyimler, şakalar, mecazlar, metaforlar, sloganlar, sözel semboller yer almaktadır (Güçlü, 2005: 154).

2.4.3.7.Adetler (Ritüeller)

Ritüeller (âdetler), kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel eylemlerdir. Örgütün içerisinde önemli tekrarlanmış ve alışılmış eylemlerdir. Ritüeller, değerlendirme ve ödüllendirme süreçleri, personel toplantıları, veda törenleri, çalışma programları gibi öğeleri kapsar (Terzi, 2000: 49).

2.4.3.8.Hikaye ve Efsaneler

Örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcısıdır. Hikayeler ve masallar, örgütün geçmişi ve bugünkü durumu arasında köprü görevi görürler (Unutkan, 1995:57).

Örgütsel hikayeler, örgütün geçmişiyle ilgili yaşanmış çeşitli olayları yansıtan ve örgütün temel değerlerini taşıyan kültür faktörleridir. Etkili örgütlerde yönetici ve işgörenler, örgüt felsefesini yansıtan çeşitli hikayeler, anılar anlatırlar; örgütsel kahramanlardan ve onların değişik örgütsel uygulamalardaki başarılarından söz ederler. Örgüt kurucuları, yöneticiler ve başarılı olmuş işgörenler hakkında da anlatılan bu hikayeler, örgütsel yönden bütünleşme, koordinasyon ve kontrol işlevi görmekte; yönetsel anlayış ve uygulamaların inandırıcı ve ibret verici örneklerini oluşturmaktadır (Bedestenci vd, 2004: 55).

Gordon (1993)'a göre, hikaye ve masallar örgütsel değerlerin yayılmasına ve yerleşmesine yardımcı olurlar. Örgütün kahramanlarını ve sembollerini canlandırırlar. Hikâyeler, örgütsel kültür hakkında önemli ipuçları verirler. Örneğin bir örgütün kültüründe bireyselliği ya da yarışmayı vurgulayan hikayeler yaygınsa, örgütsel değerler de bu doğrultuda gelişir (Akt.Çelik, 1997:39).

Örgütsel hikayeler, örgütün geçmişiyle ilgili yaşanmış birtakım olayları yansıtır. Etkili örgütlerde yönetici ve işgörenler, örgüt felsefesini yansıtan çeşitli hikayeler, anılar anlatırlar; örgütsel kahramanlardan ve onların değişik örgütsel uygulamalarındaki başarılarından söz ederler. Paylaşılan bu hikayeler, örgütün temel değerlerini taşır (Şişman, 1994:21).

2.4.3.9.Mitler

İdealleştirilmiş ve abartılmış olmalarına rağmen, kültürün en derin inanç ve algılamalarını temsil eden mitler, bir grubun bireyleri arasındaki bağları pekiştirirken bir grubu diğerinden ayırmaya da yardı eder. Mitleri oluşturan efsane ve öyküler, bir kültürün gerçekliği nasıl gördüğünü ya da gerçekliğe uyum sağlamaları için inançlarını nasıl uyarladığını anlamada bir anahtar olabilir (Terzi, 2000: 52).

Mitler okul etkinliklerine ve amaçlarına anlam katar. Efsanelerin yalnızca büyük toplumsal hareketlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda okullarda ve başka yerlerde yaşamın temel özelliği olduğu görülür. Efsaneler okul yaşamıyla iç içe geçmiştir. Bunlar toplumsal ve kişisel kimliği oluşturan inanç, ahlak, ritüel ve kuralları belirler (Bates, 2001:74).

Hikayeler, gerçek olaylar üzerine temellenen anlatılardır, gerçek ile hayali bir araya getirirler. Efsaneler, gerçekler yoluyla gösterilememiş olan sorgulanmamış bir inancı aktarırlar. Efsaneler, hayali ayrıntılarla dilden dile dolaştırılır (Hoy ve Miskel, 1996:54).

2.4.3.10.Kahramanlar

Kahramanlar örgüt içerisinde göstermiş oldukları tavır ve davranışlarla örgüte yön veren ve örgütü başarıya ulaştırmış ya da başarılarıyla örgütte efsane olmuş kişilerdir.

Güçlü ve etkili kültüre sahip örgütler, düşünce, davranış, kişilik ve başarılarıyla örgütün temel değerlerini temsil eden örgütsel kahramanları sürekli yaşatır, anar ve kutlar. Bazı örgütlerde örgüt kurucuları, sahipleri, yöneticileri ve başarılı olmuş bazı çalışanların hikâyeleri sürekli anlatılır ve canlı tutulur. Örgüt kültürleri üzerinde yapılan araştırmaların birçoğu örgütsel kahramanlar ile ilgilidir (Şişman, 2002: 99).

Deal ve Kennedy (1982) örgütsel kahramanların, bir örgüt üyeleri için rol modelliği oluşturma, performans ölçütlerini gösterme, örgütü dış çevreye karşı temsil etme ve örgüt üyelerini güdüleme gibi bazı önemli işlevleri yerine getirebileceğini belirtmiştir (Akt.Şişman, 1994:27).

2.5. OKUL KÜLTÜRÜ

Değişimi sağlayan örgütlerin başında gelen okul, varolan kültürün aktarılmasında da görev alan bir örgüttür. Çelik'e göre okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Her örgüt hizmet verdiği alan ve taşıdığı amaçlara göre farklı özellikler gösterir.

Okul kültürü, okulda bulunan tüm bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm eylemlerin arkasında bulunan görülmeyen bir güçtür. Kültür, bu bireyler için neyin önemli olduğunu, üyelerin nasıl düşünmeleri hissetmeleri ve davranmaları gerektiğini yönetir (Turner ve Crang, 1999:1).

Leithussad (1999) okul kültürünü; kurallar, inançlar ve bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler olarak tanımlamıştır Heckman'a (1993) göre ise okul kültürü yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlardır.

Richard , Deal ve Peterson'a (1999) göre okul kültürü, okulun tarihi içinde oluşan değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluşur. Gaziel'e (1997) göre okul kültürü terimi okulun özelliğini, karakterini tanımlamak için kullanılır. Çünkü okul kültürü yıllardan beri biçimlendirilen geleneklerin, inançların ve değerlerin derinlemesine örneklerini yansıtırlar (akt.(Özdemir, 2006).

En genel tanımıyla okul kültürü, okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün okula bağlılığı artırma, okul ve yönetimine karşı güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan öğretim elemanları ile öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını artırma vb. gibi birçok yararları vardır (Gümüşeli, 2006:40).

Okulların sahip olduğu örgüt kültürü kendisini, çalışanlarını etkilediği gibi bir üst sistemi olan toplumu da etkilemektedir. Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bundan dolayı, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formel yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 2000). Bu nedenle okullarda örgüt kültürü daha çok önem kazanmaktadır.

Okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünün genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerekir (Terzi, 2000).

Okul, insanların görevlerini genelde tek başına icra ettikleri, esnek yapılı, insan ilişkileri ağırlıklı, yakın arkadaşlık ve ilişkilerin söz konusu olduğu sosyal oluşumlardır. Öğretmenler, görevlerini sınıf ortamında tek başına icra etmektedirler. Okul yaşamında, formal kurallardan çok kültürel değer ve normlar önem taşır. Diğer yandan okullar, aynı zamanda sosyal kültürü yeniden üreten, yorumlayan yerler olarak da görülebilir (Şişman ve Turan; 2004: 137).

Öğretmenlerin kendi kültürleri olup, bu kültür kuşkusuz mesleki kimliklerini derinden etkiler. Güçlü bir okul kültürü kurulursa, farklı değer ve inanç sistemlerine sahip öğretmenlerin, okulun ortak değerleri etrafında bütünleşmeleri sağlanabilir. Kuşkusuz okulun örgütsel kimliği ile öğretmenlerin kültürel kimliği karşılıklı olarak birbirlerini etkileyeceklerdir. Okulun üyeleri arasındaki değer, inanç ve törelerin birbirleriyle etkileşimi pozitif ya da negatif çıktılara yol açabilir. Ancak pozitif bir okul kültürü yapılandırılırsa öğretmenler birtakım çatışmalara, okuldan soğuma, başarısızlık vb. olumsuz duygulara maruz kalmayacaklardır.(Fırat, 2007 :50)

Okul kültürünün oluşturulmasında ve korunmasında en büyük sorumluluk okulun yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisinin bu görevini yerine getirebilmesi için öncelikle kültürü oluşturan faktörler konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Daha sonra da bulunduğu okulu bu kültürel faktörler bakımından analiz ederek, doğru bir biçimde tanımlayabilmelidir. Bunlar olmadan okulun amaçlarına katkıda bulunacak bir örgüt kültürü geliştirmek olanaklı değildir (Gümüşeli, 2006: 8).

Okul yöneticisi, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmaktan öte, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki biri lider olmalıdır. Okul kültürünün oluşmasında okul içi ve okul dışı çeşitli etmenler rol oynar. Ancak bu konuda önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir (Balcı ve Diğerleri, 2004: 137).

2.5.1.Okul Kültürünün Boyutları

Okul kültürünün çeşitli araştırmacılarca çok sayıda ve çeşitlilikte boyutları belirlenmiştir. Bu çalışmada, bu boyutlar "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven", "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" olarak belirlenmiştir.

2.5.1.1.Demokratik Yönetim ve Katılım

Demokratik bir okul yönetimi denildiğinde tüm okul işgörenleri, öğrencileri ve velilerinin insan haklarının gözetimi, örgütün birçok biriminde görev alacak temsilcilerinin seçim yoluyla belirlenmesi (örneğin öğrenci temsilciliği), yönetime katılma hakkının işletilmesi, şeffaf bir yönetim anlayışı, işgörenlere özgür bir çalışma ortamının sağlanması, işgörenlerin ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyan bir sistemin yerleştirilmesi, eşitliğin ortak bir değer olarak benimsendiği bir kültür yaratılması, farklılıkların bir olumluluk olarak algılanılması vb. akla gelmektedir. (Fırat ,2007:54)

Katılım, "kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yüreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içermeleri" olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1988: 184).

İnsanların karar alma becerisine sahip olduğu düşünülürse farklı görüş ve düşüncelere sahip bireylerin katılım sağlayarak demokrasiyi geliştirebilecekleri bu sebeple de demokratik çerçevede katılımlarının bütün kurumlar düzeyinde mutlak olması gerektiği düşünülebilir. Katılım üst düzeyde olursa demokraside üst düzeyde olur.

Bir eğitim örgütünde katılıma geniş olarak yer verilmesinde yarar vardır. Çünkü iş görenlerin niteliği buna uygundur. Olanaklar sağlandığında, öğretim elemanlarının da sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır. Katılım yoluyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri de geliştirilebilir. Aydın'ın (1994) Öğretmenleri karara katmaya ilişkin önemli noktalar (1) güç ve sorumluluğu dağıtma, (2) işgörenlerle karar verme gücünü paylaşma, (3) öğretmenlere kendi komitelerinde yönetim hakkı tanıma, (4) kararlar yaşama geçirilirken işgörenlerin fikirlerini alma, (5) grupla sorun çözme toplantılarına işlerlik kazandırma, (6) kendi kararlarını verebilmeleri için grup

veya bireylere özerklik tanıma, (7) planlama ve karar vermede gereksinilen bilgilere ulaşabilmeleri ve işbirlikli planlar yapabilmeleri için işgörenlerin çalışma saatlerini değiştirme, (8) okulda yeni girişimlere dönük karar vermede gerekenleri yerine getirme ve (9) işgörenleri geliştirmek için fırsatlar yaratma biçiminde saptanmıştır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999).(akt Fırat 2007:54–55)

İşgören katılımının demokrasinin bir gereği olmasının dışında, örgütsel ve bireysel düzeyde pek çok yararı da vardır. Nitekim araştırmalar, katılımcı liderlerin astlarının başboş lider tiplerinin astlarından daha yüksek doyuma sahip olduklarını, katılma düzeyi ve işbirliği düzeyinin artmasının işgörenlerin kendilerini örgütleriyle özdeşleştirme düzeylerini de artırdığını (Wall ve Lsicheron ile Patchen'den akt. Açıkgöz, 1987), moralin ve verimin yükselmesi ile katılımın yüksekliği arasında anlamlı ilişki bulunduğunu, işçilerin üretim hedeflerini kendileri belirlediğinde, normalin üstünde bir hedef belirlediklerini ve daha kısa bir sürede bu hedefi aştıklarını ortaya koymuştur (Roethlisberger ile Bavelas'tan akt. Davis, 1988). akt Fırat 2007:55

Sonuç olarak tam anlamıyla demokratik bir okul kültürünün sağlanması için okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve hatta velilerinde katılımı sağlanarak oluşturulabilir ve el birliği ile bu kültür güçlendirilir. Demokratik bir okul kültürüne sahip örgütlerde başarının kaçınılmaz olduğu düşünülebilir.

2.5.1.2.İşbirliği, Destek ve Güven

İnsanlar, var olduğundan itibaren güçlerinin yetmediği durumlarda, kendileriyle aynı amaç ve ihtiyaçlara sahip olan diğer insanlarla işbirliği içerisine girerler. Yapılan işbirliğinin kurumsallaşması ile örgütlerin oluştuğu söylenebilir. İşbirliği, kısaca “amaç ve çıkarları aynı olan bireylerin oluşturdukları çalışma ortaklığı ya da iş ortaklığı” olarak tanımlanabilir.

Okul eğitim amaçlı bir araya gelen eğitim çalışanlarının oluşturduğu bir örgüttür. Her örgütte olduğu gibi okullarda da verilen eğitim sırasında, her eğitim çalışanının diğer çalışanların yardımına ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Eğitimin kalitesini arttırmak için bütün çalışanların bilgi ve becerilerinin işbirliği havuzunda toplanarak bütün öğrencilerin yararına kullanılmasının eğitime önemli katkılarının olacağı söylenebilir.

Eğitim alışanları arasında işbirliği öğrenciler arasında rekabeti egemen kılmamanın rgt için yararlı olacaktır.

Destek, yöneticilerin astlarına sağladıkları yardımın ve içtenliğin derecesidir (Robbins, 1994). Nitekim Senge de, okul kültürü tanımında tutumlar, değerler ve alışkanlıklar arasında var olan sürecin desteklenmesinin altını çizmektedir. Desteklenen bir meslek topluluğunun var oluşu, öğretmenlerin tükenmişliğe teslim olmalarını önleyerek onları güçlendirir ve güdüler (Akt. Goldring, 2002:132).

Okullarda eğitim çalışanlarının paylaşımda bulunabilmeleri ve işbirliği yapabilmeleri için eğitim çalışanları arasında güvenin hakim olması gerekmektedir. Güven ortamı sağlanırsa eğitim çalışanları arasındaki ilişkiler kuvvetleneceği ve sorunlar karşısında ortak duruş sergileyebilir ve herkes zme katkı sağlar, işbirliği ve paylaşım artar. Güven ortamı sağlanamazsa çalışanlar arasında ilişkiler zedelenir paylaşım ve işbirliği azalır.

Daley ve Vasu (1998), iş görenlerin st yöneticilere karşı örgütsel güven tutumlarını etkileyen şu değerkenleri belirlemişlerdir: Örgütsel çıkarlar, içsel ödüller, iş vresi, iş doyumunu, denetimsel değerlendirme ve politik müdahaleler.

2.5.1.3. Okul-evre İlişkisi

Okul rgtnn en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddeyi (ğrenciyi) toplumdaki alması, gerekli eğitim sürecinden geçirdikten sonra da tekrar topluma vermesidir. Çevredeki bütün formal ve informal rgtlerin ya yön verdiği yahut etkilediği bir örgüt olması da, okulu diğer örgütlerden ayırıcı bir özelliktir (Bursalıoğlu, 2002:6). Bu özelliğinden dolayı okul çevreyle ilişki içerisinde olmalıdır.

Her ne kadar okulun asıl işi olan ğretim, sınıfta öğretmenin kılavuzluğu, yönlendirmesi ve denetiminde, ğrenci-ğretmen etkileşimiyle gerekleşe de, çocuğun okulda geçirdiği zaman, ailesi ve vresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan, okul öğrenmelerinin aile vresinde de desteklenmesi gereklidir (Balcı, 1993). Öğrencilerin okul başarılarını artırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur (Tutkun ve Köksal'dan akt. Kolay, 2004). Öğrencinin okuldaki gelişimi, ailenin eğitime gösterdiği hassasiyetle aynı doğrultudadır. Bu bağlamda aile-okul işbirliğinin iki avantajından söz

edilebilir: Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi güdü sağlar. İkincisi ise okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler, çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Berger, 1991:98).

Öte yandan çağımızda yaygın olarak benimsenen aktif öğrenme okulunun gereği olarak da, okul ile çevre arasında kurulan güçlü bir ba oldukça önem kazanmaktadır. Nitekim Açıkgöz'e (2003: 25) göre, bu tür okullar "amaçlarını, öğrenme ve öğretmeye ilişkin değer ve inançlarını sürekli olarak çevreyle paylaşır. Kendi başarısının çevrenin gereksinimlerini, özelliklerini anlamak ve onu etkilemekten geçtiğinin farkındadır. Bu bağlamda etnik, ırksal, dinsel, kültürel, kuşaksal ve ekonomik bakımdan çevrenin çoğul yapısına duyarlı davranır." (Akt. Fırat ,2007:57)

Kuşkusuz okul ve çevre arasında kurulan güçlü bir bağ, okul kültürünü olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim Purkey ve Smith, Etkili Okul Araştırmasında ev ve okul arasında kurulan güçlü işbirliğinin pozitif okul kültürünü yarattığı sonucunu elde etmiştir (Akt. Brown, 2005). Yine etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar; okulun dış çevresinin, okulun yapısal özelliklerini olduğu kadar, kültürünü de önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Capper, 1993). Ne yazık ki Şişman'ın (1994) araştırması, ilkokullarda egemen olan kültürün çevreyle ilişkilerde çevreyi etkileme ve değiştirme konusunda fazla etkin olmadığını ortaya koymuştur. Yine ne yazık ki Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmen ve yöneticilerin velilerle işbirliğinin, salt okula gelir sağlamak üzerine temellendiğini göstermiştir (Zoraloğlu, Şahin ve Şahin-Fırat, 2005; Kavak, Ekinci, ve Gökçe, 1997). Bu durum değişmediği sürece, velilerin desteğini de içeren pozitif bir okul kültürünün gelişmesi, güçlenmesi olanaklı görünmemektedir.(Akt. Fırat ,2007:57)

2.5.1.4.Bütünleşme ve Aidiyet

Güçlü kültürün belirgin bir sonucu, işgören devir hızının düşük olmasıdır. Güçlü bir kültürde örgütün neyi temsil ettiği konusunda, üyeler arasında yüksek bir fikir birliği bulunmaktadır. Böyle bir amaç birliği, işgörenlerin örgütsel aidiyet duygularına yol açar. Bunlar sonuçta işgörenlerin örgütten ayrılma eğilimlerini azaltır (Robbins, 1994:). Kültür, bir bakıma bir grubun sınırlarını tanımakta, ortak kimlik duygusu oluşturarak grubun sürekliliğini ve bütünleşmesini sağlamaktadır. Bütünleşme, örgütün temel

amacıdır. İçinde çeşitli aşamaların yer aldığı örgütsel bütünleşme, kısaca "örgüt üyelerinin istekli ve gönüllü olarak örgüte içten bağlılıkları" olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle bütünleşme, bireyin örgütle olan psikolojik bağıdır. Bu durum, bireyin işe katılma ve örgüte bağlılık durumu yanında, örgüt içinde örgütün baskın değerleriyle ilgili inançlarını içermektedir. Örgüt üyeleri, paylaştıkları birtakım kültürel öğeler (inanç, değer, norm vb.) aracılığıyla grup ve örgütle, örgütün amaçlarıyla bütünleşirler (Şişman, 2002:25). O nedenle yöneticinin örgütte "biz" bilincini yerleştirmesi, iş görenlerin örgütsel bütünleşme ve aidiyet duygularına sahip olmaları bakımından çok önemlidir.

Ayrıca okulda aitlik ve topluluk duygusu oluşturabilmek için her şeyden önce uzun süreli birlikteliğe dayalı istikrarlı bir grup gereklidir. Kadronun uzun süreli birlikteliği, bütünleşme açısından önemlidir. Sık yönetici ya da işgücü devri, bütünleşmenin gelişmesini olumsuz etkiler. Diğer yandan topluluk olma duygusu, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin kendilerini okulun birer parçası olarak kabul etme, okulla bütünleşme durumunu ifade eder (Şişman, 2002:26). Bu türden duygular, grubun paylaştığı ortak inanç ve değerlerle yakından ilintilidir. O nedenle, okulda örgütsel inanç ve değer ortaklığını geliştirmek gerekir.

Bir okul yöneticisinin, okul işgörenlerinin okulla bütünleşmesini sağlamak ve okula aidiyet duygularını geliştirmek için ;

- (1) Adil bir ödül-ceza sistemini yapılandırması,
- (2) İşgörenleri karar mekanizmalarına dahil etmesi,
- (3) Okulu fiziksel olarak da çekici hale getirmesi,
- (4) Okulla ilgili pek çok etkinliği işgörenlerle birlikte planlayıp uygulaması,
- (5) Bütün işgörenleri bir araya getirecek özel günler düzenlemesi,
- (6) İşgörenlerin mesleki sorunlarının yanı sıra özel sorunlarına da ilgi göstermesi,
- (7) İşgörenlerin güdü ve moral düzeylerini artırıcı önlemler alması,

(8) İşgörenlerin okul örgütünden beklentileri ile okulun işgörenlerden beklentilerini olabildiğince birbirine yaklaştırması önemli yararlar sağlayabilir. (Akt. Fırat, 2007:58).

2.6. KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Şişman (1994), 'ın okullarda örgüt kültürü ile ilgili yaptığı araştırma Türkiye de yapılan ilk araştırmalardandır. Araştırma Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili genelgesi doğrultusunda okul tiplerine göre yapılmıştır (A-B-C tipi).

Araştırmaya göre;

1. İnsanın çevresiyle ilişkileri konusunda ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenler arasında farklı algıların ortaya çıktığı ve güçlü ve ortak bir algının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. İlkokullarda egemen olan kültürün gelişme ve uzlaşmaya açık bir kültür olma özelliği ağır basmaktadır. Bunun yanında söz konusu kültür, çevreyle kurulan ilişkilerde çevreyi etkileme ve değiştirme konusunda etkin görülmemektedir.
3. Yönetici ve öğretmenler, büyük oranda mesleki anlamda gelişme isteğinde olup bu konuda gerekli şartların oluşturularak fırsat verilmesi eğilimindedir.

Güven (1996), Osmangazi Üniversitesi'nde mevcut örgüt kültürünün belirlenmesine yönelik "Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" başlıklı araştırmasını Osmangazi Üniversitesi'nde görevli 140 akademik personelden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Üniversitede görevli akademik personelin, örgütsel uygulamaların altı boyutu hakkındaki algıları ile cinsiyetleri arasında ilişki yoktur. Her iki cinsiyet grubu da üniversitedeki örgüt kültürü hakkında altı boyutta da ortak bir algıya sahiptir.
2. Üniversite akademik personeli unvanlarına göre üniversitedeki örgüt kültürü hakkında ödül sistemi boyutu dışında farklı algılara sahiptir. Öğretim üyeleri, üniversitedeki örgüt kültürünü, öğretim elemanlarına göre daha güçlü olarak

algılamaktadır.

3. Yönetim görevi olan ve yönetim görevi olmayan akademik personel, üniversitedeki örgüt kültürünün ödül sistemi ve işbirliği-iletişim boyutlarında ortak algıya sahiptir.
4. Yönetim görevi olan akademik personel kendilerini orta derecede başarılı olarak değerlendirmektedirler. Yine yönetim görevi olan akademik personel, üniversitedeki işbirliği ve iletişimi orta derecede yeterli olarak algılamaktadır.
5. Osmangazi Üniversitesi akademik personeli, üniversitedeki örgütsel uygulamalarla ilgili altı boyuta ilişkin olarak, görev yerlerine göre farklı algılara sahiptir. Görev yeri grupları arasında tıp fakültesi olumsuz yönde olmak üzere diğer gruplardan belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır.

Kısaca Osmangazi Üniversitesi akademik personelinin üniversitedeki örgütsel uygulamaların altı boyuta ilişkin algılarının ortalamaları "Orta Derecede Katılıyorum" ile en çok "Büyük Oranda Katılıyorum" seçeneklerinde toplanmış; dolayısıyla anılan üniversitenin güçlü bir örgüt kültüründen söz edilemeyeceği gibi bu üniversitenin örgüt kültürü kesinlikle zayıf da değildir.

Pehivanoğlu (1999), amacı özel ortaöğretim kurumu olan liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmaya yönelik yeterlik algılamalarının düzeyinin belirlenmesi ve karşılaştırılması olan "Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi" adlı araştırma yapmıştır. Araştırmacı araştırmasını İstanbul Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler, Bakırköy ve Güngören İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı özel liselerde görev yapan 30 yönetici ve 147 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirerek aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Hem kültürel liderlik hem de örgütsel değer boyutları açısından yöneticilerin değerlendirilmesinde, öğretmenler ile yöneticiler arasında yeterlik algılamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
2. Kültürel liderliğe yönelik yeterlik algılamalarında öğretmenlerin % 89'u okul yöneticilerini yeterli görürken, yöneticilerin % 71'i kendilerini yeterli bulmakla birlikte

bu durum anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

3. "Amaç" boyutunda öğretmenlerin tamamına yakını (% 93), yöneticilerin ise % 77'si "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" gibi olumlu görüş bildirmişler, yapılan *t*-testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4. "İletişim ve karar" boyutunda öğretmenlerin % 64'ü, yöneticilerin ise % 70'i örgütteki iletişimin sağlanmasını ve kararların alınmasını olumlu ve yeterli olarak değerlendirmiş, bu iki grup arasındaki değerlendirmeler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. "İşbirliği ve güven" boyutunda da olumlu görüş bildiren öğretmenler toplam yanıtların % 70'ini oluştururken, bu oran yöneticilerde % 77'ye çıkmıştır. Anılan boyuta ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

6. Öğretmenlerin % 71'i, yöneticilerin ise % 67'si "Verimlilik" boyutunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Daha önceki boyutlarda olduğu gibi bu boyuta ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

7. "Ödüllendirme" boyutunda yöneticilerin yeterlik algılamaları öğretmenlerce değerlendirildiğinde verilen yanıtların % 67'si olumlu ve yeterliyken, yöneticiler ödüllendirme boyutunda kendilerini % 80 oranında olumlu ve yeterli olarak tanımlamışlardır. Bu boyutta da iki grubun algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

8. "İklim" boyutuna ilişkin değerlendirmeler de diğer boyutlarla benzerlik göstermiştir. Örgüt iklimini yeterli ve olumlu bulan öğretmenlerin oranı % 70 iken, bu yargıya katıldığını bildiren yöneticilerin oranı ise % 73.3'tür. Yapılan çözümleme sonunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

9. "Sosyalleşme ve bütünleşme" konularını içeren sorulara öğretmenlerin % 69'u olumlu yanıt verirken, % 31 oranında öğretmen, yöneticilerin yeni gelenlerin sosyalleşme sürecine yeterli katkıda bulunamadıklarını belirtmiştir. Yöneticilerin % 71'i kendilerini bu alanda yeterli bulmuştur. İki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

10. "Özgünlük" boyutuna ilişkin olarak, yöneticiler kendilerini % 70 oranında yeterli ve olumlu bulurken, öğretmenler yöneticilerini bu boyutta % 66 oranında olumlu ve yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Daha önceki boyutlarda olduğu gibi özgünlük boyutunda da öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

11. "İş doyumu"nun sağlanmasında yöneticiler kendilerini % 65 oranında yeterli ve olumlu bulurken, öğretmenler yöneticilerini iş doyumunun sağlanmasında % 70 oranında olumlu ve yeterli olarak değerlendirmişler, iki grubun değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

12. "Eğitim ve yenileşme" boyutunda öğretmenlerin % 61'i yöneticilerinin yeterliğini eleştirmişler, yöneticilerin ise % 74'ü kendilerini değerlendirmede diğer boyutlardakine yakın yanıtlar vermişlerdir. Yapılan *t*- testi çözümlenmesi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

13. "Okul-toplum ilişkileri" boyutu için yöneticilerin % 73'ü kendilerini olumlu ve yeterli olarak değerlendirirken, yöneticileri için bu görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı % 61 düzeyinde kalmıştır. Yapılan çözümlenme sonucunda yine anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

Terzi (1999) tarafından "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü (Ankara İli Örneği)" adıyla özel ve devlet liselerindeki kültürel yapının belirlenerek aralarında bir fark olup olmadığının araştırılması amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma örneklemini Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan 11 özel ve 16 devlet lisesinde görevli 85 yönetici ve 505 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Devlet liselerinde en başat örgütsel kültür boyutu güç kültürüdür. Bu boyutu sırasıyla geleneksel kültür, kaçınma kültürü ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür izlemektedir. Devlet liselerinde en düşük örgütsel kültür boyutları başarı kültürü, insancıl-yardımcı kültür ve yakın ilişki kültürüdür. On iki alt kültürel boyutla ilişkilendirilmiş üç genel kültür biçimi açısından değerlendirildiğinde, devlet liseleri aktif savunmacı kültür özelliklerini bünyesinde barındırmakla birlikte, pasif savunmacı yoğun kültür özellikleri de göstermektedir.

2. Özel liselerde en başat örgütsel kültür boyutu güç kültürüdür. Bunu sırasıyla başarı kültürü, onay kültürü, geleneksel kültür, bağımlı kültür ve yakın ilişki kültürü izlemektedir. Özel liselerde insancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, başarı kültürü ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür devlet liselerinden daha yüksek bir oranda yer almaktadır. Bu açıdan özel liselerdeki kültürel yapı pasif savunmacı ve aktif savunmacı kültürel özellikler sergilese de özel liselerde olumlu kültür daha başat bir kültürel yönelim ortaya çıkmaktadır.
3. Örgütsel kültür, özel liseler ve devlet liseleri arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kaçınma ve muhalefet kültürü devlet liselerinden yana, insancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, onay kültürü, bağımlı kültür, güç kültürü, mükemmeliyetçilik kültürü, başarı kültürü ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür özel liselerden yana farklılaşmaktadır.
4. Pasif savunmacı, aktif savunmacı ve olumlu kültürler açısından da özel ve devlet liseleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Olumlu kültürler özel liselerden yana daha başat bir kültürel yönelim göstermektedir.
5. Örgütsel kültürün algılanmasında devlet liselerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Örgütsel kültürün algılanmasında özel liselerde güç kültürü ve yarışmacı kültür boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Erkekler güç ve yarışmacı kültür boyutlarıyla kadınlardan daha farklı algılara sahiptirler.
7. Devlet liselerinde insancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, geleneksel kültür, kaçınma kültürü, yarışmacı kültür, başarı kültürü, kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür boyutlarında yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İnsancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, başarı kültürü ve kendini geliştirmeyi destekleyici kültür yöneticilerden yana; kaçınma kültürü, muhalefet kültürü ve yarışmacı kültür öğretmenlerden yana farklılaşmaktadır.
8. Özel liselerde geleneksel kültür boyutlarında yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup bu farklılık öğretmenlerin lehine bir farklılık ortaya koymuştur.
9. Devlet liselerinde kıdeme göre onay kültürü boyutunda kıdem grupları arasında

anlamli bir farklılık vardır. Bu farklılık 1-5 yıl; 11 yıl ve üstü kıdem gruplarında 1-5 yıl kıdem grubundan yana, 6-10 yıl; 11 yıl ve üstü kıdem gruplarında ise 6-10 yıl kıdem grubundan yana anlamli bir farklılıktır.

10. Örgütsel kültür, özel liselerde kıdem grupları arasında anlamli bir biçimde farklılaşmamaktadır.

11. Örgütsel kültür, devlet liselerinde branşlara göre anlamli bir biçimde farklılaşmamaktadır.

12. Özel liselerde insancıl-yardımcı kültür boyutunda branşlar arasında anlamli bir farklılık vardır. Bu farklılık sosyal bilimler-fen bilimleri ile sosyal bilimler-yabancı diller ve edebiyat branşları arasındadır.

Erdem ve Özen-İşbaşı (2001), eğitim örgütlerinde varsayımlar, inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamalardan oluşan örgüt kültürünün önemini vurgulamak ve bir akademik örgütte alt kültür grubu olan öğrencilerin, örgütsel yaşama yönelik algılamalarını belirlemek amacıyla güden "Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Akdeniz Üniversitesi, İİBF son sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler aidiyet, semboller ve öğretim üyeleri ile olan iletişim boyutunda olumlu algılamalara sahiptirler. Örgütsel yapı-işleyiş boyutunda daha çok olumsuz algılamalar belirlenirken, eğitim sürecinin etkililiği ve sonuçlar konusunda ise ortak algılamaların oluşmadığı görülmektedir.

Özden (2002), ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişimi gerçekleştirme süreci içinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırması düzeyinde gösterdikleri çabaları görev, hizmet yılı, öğrenim durumu, cinsiyet ve branşa göre incelediği araştırma "Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecinde Oluşturdukları Okul Kültürünün, Okulun Verimliliğini Artırabilmelerine Yönelik Algılama Düzeyleri" adını taşımaktadır. Araştırma örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 9 ilköğretim okulunda bulunan 15 yönetici ve 165 öğretmenden oluşmuştur.

Elde edilen sonuçlarda katılımcıların okullarında değişimi gerçekleştirme sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırması düzeylerine ilişkin

algılamalarında öğrenim durumu, hizmet yılı, cinsiyet ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, katılımcıların görevlerine ilişkin durumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Şimşek (2003), "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)" adlı araştırmasını Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel ortaöğretim kurumunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik genel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve böyle bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

Okulların % 19'unun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75'inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve % 6'sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin % 25'inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75'inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bass (2004), "Okul Kültürünün Okul Güvenliği Üzerine Etkisi: Güneybatıdaki Anakente Ait Bir Okul Bölgesindeki İlkokulların Bir Çözümlemesi" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı okul kültürü ve okul güvenliği arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden Okul Kültürü Ölçeği (1) İşbirlikli Liderlik, (2) Öğretmen İşbirliği, (3) Mesleki Gelişme, (4) Meslektaş Desteği, (5) Amaç Birliği ve (6) Öğrenme Ortaklığı alt ölçeklerinden oluşmuştur.

Her okuldaki öğretmenler, okul kültürü ve güvenliğinin pek çok açısından araştırılmıştır. Özel eğitim öğrencilerinin yüzdesi, devingenlik oranı ve öğrenci sayısı değişkenleri bakımından ele alındığında, öğretmenlerin Okul Kültürü alt ölçeklerine ilişkin algıları ile Okul Güvenliği alt ölçeklerine ilişkin algıları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Okul Kültürü alt ölçekleri ile Okul Güvenliği alt ölçeklerinin her biri için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Altı Okul Kültürü alt ölçeği ile Korku

Hissi ve Güvenlik Gereksinimi biçimindeki Okul Güvenliği alt ölçeği için düşük ilişki belirlenmiştir.

Seki (2004), "Okulların Güçlü Okul Kültürü Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" adlı araştırma yapmış; araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarının güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyi ve bunun eğitim yönetimi ve uygulamalarındaki yeri ve önemini belirlemeye çalışmıştır. Evrenini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Afyon il merkezinde görevli öğretmenlerin oluşturduğu araştırma sonuçlarına göre; güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların merkez okulları ile Anadolu liselerinin olduğu, okul müdürlerinin kişisel özelliklerine göre de, okulların okul yönetimi uygulamalarında güçlü okul kültürüne sahip olma düzeyinin farklılaştığı görülmüştür. Ortaöğretim okullarının başarı göstergeleri ile okul yönetimi uygulamalarında güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuş; güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların diğer okullara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Brown (2005), "Okul Kültürü ve Ohio Altıncı Sınıf Yeterlilik Testleri Üzerine Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Araştırması" adlı araştırmasını okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. "Örgüt Kültür Ölçeği" ile ölçüldüğü kadarıyla yerleşik varoş semtlerinin 6. sınıf yeterlilik test sonuçları okul kültürü toplam puanları, gelişmekte olan varoş semtlerinden daha yüksektir. Bu beklenmedik bulguyla ilgili sekiz olası sebep tahmin edilmiştir. Yerleşik semtlerin yöneticileri, başarı algılayışlarını gelişmekte olan semtlerdekilere göre daha sık rapor etmişlerdir. Bu çalışma için, gelişmekte olan yerleri tanımlamak için kullanılan ölçütler, çok sınırlı olmuş olabilir. Okul kültürünü değerlendirmek için kullanılan ölçme aracının birtakım eksiklikleri olabilir. Okullarını iyi göstermek için yönetici ve öğretmenler ölçeği olumlu değerlendirmiş olabilirler. Bilişsel uyumsuzluk, yorum ve algıları etkilemiş olabilir. Öğretmenler esnektir ve onlar, zayıf okul kültürü yerine artan öğrenci başarısına ulaşmış olabilirler. Okul kültürünü geliştirmek için, yerleşik semtlerdeki yönetim etkileri, pozitif sonuçlar doğurmuş olabilir.

Cinsiyet faktörü, rol, semtte geçirilen yıllar, eğitim alanı içinde geçirilen yıllar gibi demografik bilgiler veya demografik değişkenler arasında herhangi bir etkileşim, kültürü önemli düzeyde etkilememiştir.

Fırat (2007) “Okul Kültürü Ve öğretmenlerin Değer Sistemleri” adlı araştırma yapmış; araştırmasında Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, öğretmenlerinkinden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, yalnızca okul türü bakımından önemli farklılık göstermektedir. Okulu müdürlerinin okul kültürünün hem geneline hem de alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik kıdemi, müdürlük kıdemi, öğrenim düzeyi ve okulun yaşı değişkenleri açısından önemli farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin okuldaki görev süresi, sendika üyelik durumu, okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenleri ise ölçek genelinde etkili olmayıp belli boyutlarda önemli farklılığa yol açmıştır. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları; okuldaki görev süresi, öğretmenlik kıdemi, herhangi bir sendikaya üyelik durumu, okul türü, okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenleri bakımından önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürünün geneline ilişkin algıları yalnızca branş açısından farklılaşmamış; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve okulun yaşı değişkenleri ise ölçek genelinde etkili olmayıp belli boyutlarda önemli farklılık yaratmıştır.

Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki vardır.

Esinbay (2008) “İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü” adlı araştırma yapmış, araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kültürel boyutlardan görev kültürü öne çıkmıştır. Yönetici görüşlerine göre; görev kültüründen sonra sırasıyla, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür gelmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise; görev kültüründen sonra sırasıyla, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür gelmektedir.

Myers (2009),”Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma da, öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Okul sistemlerinin benzer olduğu Georgia ortaokullarından üç tanesi uygulama için seçilmiştir. Okul kültürünü saptamak için Wagner (2002)’in Okul Kültürü Anketi ve öğrenci başarısı için CRCT (ölçüt referansı yeterlilik testi) kullanılmıştır. 60 öğretmen üzerinde yapılan araştırma, çoklu regresyon ve Pearson

korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin (2010) “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırma yapmış; Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü ölçeği toplam puanları ile örgütsel sinizm ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani güçlü okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin okullarına karşı olumsuz tutumlarının azaldığını bulmuş. Okul kültürünün önemi olumsuz tutumu azaltıcı bir etken olduğu sonucuna varmıştır.

Pulat (2010) “Denizli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Önemine İlişkin Algıları” araştırma yapmış; araştırmada elde edilen bulgulara göre

1. Denizli ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları “nötr” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Denizli ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulun kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyet, çalışma yılı ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında, eğitim durumu ve bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre de anlamlı fark bulunmuştur.
3. Denizli ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, çalıştıkları okulun kültürünü en yüksek başarı, daha sonra sırasıyla rol, destek ve en az da güç boyutunda algılamaktadır.
4. Denizli ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürünün örgüt etkililiği açısından önemine ilişkin algı puanları “düşük” düzeydedir. Öğretmenlerin örgüt kültürünün boyutlarının okul etkililiği açısından önemine ilişkin algılarında en önemli olarak “rol” boyutunu, daha sonra sırasıyla “başarı” boyutu, “destek” boyutu ve en az olarak da “güç” boyutunu algılamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma resmi özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modeli türündedir.

Betimsel araştırmalarda araştırılacak konuya ilişkin temel soru “nedir?” sorusudur. Tarama modeli yaklaşımı ise geçmişte ya da su an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılmak istenen durumu koşullara etki etmeden kendi koşulları içinde tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s. 78).

Bu çalışmada ayrıca araştırılacak konular açısından çok sayıdaki değişken (mesleki kıdem yılı, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki unvan, çalışılan okul türü, mezun olunan okul) arasında birlikte değişme durumu ve bu değişimin derecesi incelenmiştir. Bu yönüyle bu araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ölçmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. (Karasar, 2005 : 81-82).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim öğretim yılında, Kayseri İl Merkezinde ve Develi ilçesinde bulunan özel eğitim hizmeti veren resmi özel eğitim okullarında görev yapan toplam 100 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada evreni oluşturan öğretmen sayısı az olduğu için ayrıca örneklem alınmamıştır.

Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem, okulda görev yapılan süre, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları bölüm, özel eğitim alanında kurs alıp almadıkları ve özel sektör tecrübelerine göre dağılımlarını gösteren bilgiler izleyen tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	40	40
	Erkek	60	60
	Toplam	100	100

Tablo 3. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Medeni Durum	Bekar	10	10
	Evli	90	90
	Toplam	100	100

Tablo 4. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	20-30 yaş	25	25
	31-40 yaş	47	47
	41-50 yaş	23	23
	51 + yaş	5	5
	Toplam	100	100

Tablo 5. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Eğitim Durumu	Lisans	90	90
	Yüksek Lisans	10	10
	Toplam	100	100

Tablo 5’de verilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 90 gibi önemli bir çoğunluğunun lisans mezunu oldukları, % 10 kısmının da yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 6. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okul Türü	İşitme Engelliler	56	56
	Görme Engelliler	14	14
	Zihin Engelliler	30	30
	Toplam	100	100

Tablo 7. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Branş	Sınıf Öğretmeni	41	41
	Branş Öğretmeni	54	54
	Toplam	100	100

Tablo 8. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	13	13
	6-10 yıl	33	33
	11-15 yıl	26	26
	16-20 yıl	15	15
	21 + yıl	13	13
	Toplam	100	100

Tablo 8’de verilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin %33 gibi önemli bir çoğunluğunun 6-10 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahip oldukları bunu sırasıyla % 26 ile 11-15 yıl, %15 ile 16-20 yıl ve son olarak da %13 ‘lük bir yüzdelle 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 9. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okulda Çalışılan Süre	1-2 yıl	39	39
	3-4 yıl	24	24
	5-6 yıl	9	9
	7-8 yıl	14	14
	9 + yıl	14	14
	Toplam	100	100

Tablo 9’da verilen öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süreler göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin %39 gibi önemli bir çoğunluğunun 1-2 yıl arasında bir okul geçmişine sahip oldukları bunu sırasıyla % 24 ile 3-4 yıl, %14 ile 7-8 yıl 9 ve üzeri yıl ve son olarak da %9 ‘lük bir yüzdelle 5-6 yıl okul geçmişine sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 10. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
	Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümleri	27	27
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümleri	14	14
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi Branş Öğretmenliği Bölümleri	43	43
	Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	16	16
	Toplam	100	100

Tablo 10’da verilen öğretmenlerin mezuniyetlerine göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin %43 gibi önemli bir çoğunluğunun Eğitim Fakültesi Branş Öğretmenliği Bölümleri mezunu oldukları bunu sırasıyla % 27 ile Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümleri mezunu , %16 ile Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri mezunu ve son olarak da %14 ‘lük bir yüzdelle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümleri mezunu öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 11. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kurs Değişkenine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
	Kurs Alan	61	61
Kurs	Kurs Almayan	39	39
	Toplam	100	100

Tablo 11’de verilen öğretmenlerin unvanlarına göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin % 82,9 gibi önemli bir çoğunluğunun okul öncesi öğretmenlerinden oluştuğu, % 17,1’lik kısmının da ücretli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 12. Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özel Sektör Tecrübelerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Özel Sektör Tecrübesi	Var	16	16
	Yok	84	84
	Toplam	222	100
	Toplam	222	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için araştırılacak konuya ilişkin geliştirilmiş, geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ölçek ve araştırmanın alt problemlerindeki değişkenleri tespit etmede kullanılacak olan kişisel bilgi formu kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan özel eğitim hizmeti veren okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerini, medeni durumlarını, yaşlarını, eğitim durumlarını, okul türlerini, branşlarını, mesleki kıdemlerini, okulda görev yaptıkları süreyi, çalıştıkları, mezun oldukları bölümleri, özel eğitim alanında kurs alıp almadıklarını ve özel sektör tecrübelerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. (Ek 1).

3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği

Fırat (2007) tarafından geliştirilen anketin geliştirilme sürecinde önce ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması öğretmen ve müdürlerle yapılan görüşmelerden sonra 75 maddelik taslak oluşturulmuştur. Taslak maddeleri inceletilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra madde sayısı 70'e düşürülmüştür. Ön denemesi yapıldıktan sonra ölçekten eksi değer taşıyan 1 madde, hiçbir boyuta girmeyen 5 madde, faktör yükü. 40'ın altında kalan 6 ve faktör yükü. 40'ın üzerinde olduğu halde, içinde yer aldığı boyutta yer almaması gerektiği kanısına varılan 10 madde olmak üzere toplam 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 70 maddelik ölçeğin madde sayısı 48'e

düşmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt ölçeklerin oluşturulması için faktör çözümlemesi yapılmış ve ölçek (a) Demokratik Yönetim ve Katılım, (b) İşbirliği, Destek ve Güven, (c) Okul-Çevre İlişkisi ve (d) Bütünleşme ve Aidiyet olmak üzere 4 boyuta ayrılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı değerleri, Demokratik Yönetim ve Katılım boyutunda. 89, İşbirliği, Destek ve Güven boyutunda. 88, Okul-Çevre İlişkisi boyutunda. 79 ve Bütünleşme ve Aidiyet boyutunda. 82, bütününde. 94 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin istenen değerler olduğu ifade edilmiştir. (Ek 2)

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Gruplardaki katılımcıların sayılarının yeterli olduğu durumlarda parametrik önemlilik testlerinden t Testi uygulanmıştır. Gruplardaki katılımcıların sayılarının yetersiz olduğu durumlarda parametrik önemlilik testleri uygulanamamış İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi (t- testi) yerine Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F) yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara, bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü, branş, mezuniyet, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi,) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları; Okul Kültürü Ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

Tablo 13. Cinsiyet

cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
demokrat kadın	40	50,5000	12,37864	-1,429	,156
demokrat erkek	60	53,5667	9,07850		
isbirliği kadın	40	54,8250	10,83888	-,170	,865
isbirliği erkek	60	55,1667	8,11604		
çevre kadın	40	27,1250	5,93204	,216	,834
çevre erkek	60	26,8833	5,16865		
bütünleşme kadın	40	38,3250	7,19112	,282	,779
bütünleşme erkek	60	37,9667	4,39170		

* p<,05

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin cinsiyet gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra cinsiyet gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

4.2. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 14. Medeni Durum

Boyutlar	Medeni Durum	n	O	SSO	SST	U	Z	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	Bekar	10	3.18	47,70	477	362,50	-1,006	,314
	Evli	90	3.52	52,85	4757			
İşbirliği, Destek ve Güven	Bekar	10	3.60	54,10	541	444,00	-,069	,945
	Evli	90	3.67	55,13	4962			
Okul-Çevre İlişkisi	Bekar	10	3.20	25,60	256	388,50	-,708	,479
	Evli	90	3.39	27,13	2442			
Bütünleşme ve Aidiyet	Bekar	10	3.67	36,70	367	447,50	-,029	,977
	Evli	90	3.82	38,26	3444			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin yaş gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

4.3. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Tablo 15. Yaş

Boyutlar	Yaş	n	O	SSO	KW	SD	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	20-30	25	3.21	48.20	11.230	3	,011*
	31-40	47	3.46	51.97			
	41-50	23	3.84	57.69			
	51+	5	3.45	51.80			
İşbirliği, Destek ve Güven	20-30	25	3.52	52.92	2.782	3	,426
	31-40	47	3.64	54.74			
	41-50	23	3.84	57.56			
	51+	5	3.77	56.60			
Okul-Çevre İlişkisi	20-30	25	3.07	24.60	10.495	3	,115
	31-40	47	3.47	27.76			
	41-50	23	3.56	28.52			
	51+	5	3.05	24.40			
Bütünleşme ve Aidiyet	20-30	25	3.57	35.72	3.130	3	,372
	31-40	47	3.87	38.78			
	41-50	23	3.94	39.47			
	51+	5	3.74	37.40			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin yaş gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre 20-30 yaş öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım yönünü daha zayıf bulmaktadır. 41-50 yaş grubu öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım yönünde daha olumlu oldukları gözlemlenmiştir.

4.4. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 16. Eğitim Durumu

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	O	SSO	SST	U	Z	P
Demokratik Yönetim ve Katılım	Lisans	90	3.48	52,22	4700	435,50	-,167	,868
	Y.lisans	10	3.56	53,40	534			
İşbirliği, Destek ve Güven	Lisans	90	3.65	54,83	4935	346,00	-1,197	,231
	Y.lisans	10	3.78	56,80	568			
Okul-Çevre İlişkisi	Lisans	90	3.36	26,88	2420	416,00	-,391	,695
	Y.lisans	10	3.47	27,80	278			
Bütünleşme ve Aidiyet	Lisans	90	3.79	37,93	3414	347,00	-1,186	,235
	Y.lisans	10	3.97	39,70	397			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında eğitim durumu değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin yaş gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

4.5. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Tablo 17. Okul Türü

Boyutlar	Okul Türü	n	O	SSO	KW	SD	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	Görme Engelliler	14	3.74	56.21	15.202	2	,001*
	İşitme Engelliler	56	3.64	54.73			
	Zihin Engelliler	30	3.07	46.06			
İşbirliği, Destek ve Güven	Görme Engelliler	14	4.08	61.28	25.935	2	,001*
	İşitme Engelliler	56	3.79	56.96			
	Zihin Engelliler	30	3.23	48.50			
Okul-Çevre İlişkisi	Görme Engelliler	14	4.22	33.78	29.741	2	,001*
	İşitme Engelliler	56	3.34	26.73			
	Zihin Engelliler	30	3.03	24.26			
Bütünleşme ve Aidiyet	Görme Engelliler	14	4.27	42.71	24.944	2	,001*
	İşitme Engelliler	56	3.90	39.07			
	Zihin Engelliler	30	3.41	34.16			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okul türleri değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin okul türlerine göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra okul türlerine göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre okul kültürünün belirlenmesinde katılımcıların algılarının okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gözlemlendiği görülmüştür

Görme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım, İşbirliği, Destek ve Güven ,Okul-Çevre İlişkisi, Bütünleşme ve Aidiyet yönlerinden olumlu bir okul kültürü algılarının olduğu gözlemlenmekte olup zihin engelliler okullarında ise daha olumsuz bir algının olduğu gözlemlenmiştir.

4.6. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

Tablo 18. Branş

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	Sınıf öğrt.	41	50,6585	9,22120	-1,381	,053
	Branş öğrt.	59	53,5085	11,34623		
İşbirliği, Destek ve Güven	Sınıf öğrt	41	53,9268	8,38269	-1,023	,205
	Branş öğrt	59	55,7966	9,80461		
Okul-Çevre İlişkisi	Sınıf öğrt	41	26,6341	5,46240	-,527	,534
	Branş öğrt	59	27,2203	5,49002		
Bütünleşme ve Aidiyet	Sınıf öğrt	41	37,6098	5,48123	-,744	,520
	Branş öğrt	59	38,4576	5,78143		

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin branşlarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

4.7. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Tablo 19. Hizmet Süre (Mesleki Kıdem)

Boyutlar	Hizmet Süresi (Yıl)	n	O	SSO	KW	SD	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	1-5	13	2.79	41.92	10.846	4	,028*
	6-10	33	3.54	53.21			
	11-15	26	3.68	55.23			
	16-20	15	3.56	53.53			
	21+	13	3.55	53.38			
İşbirliği, Destek ve Güven	1-5	13	3.27	49.15	7.072	4	,132
	6-10	33	3.71	55.66			
	11-15	26	3.83	57.50			
	16-20	15	3.66	55.00			
	21+	13	3.62	54.38			
Okul-Çevre İlişkisi	1-5	13	2.84	22.76	10.339	4	,035*
	6-10	33	3.47	27.81			
	11-15	26	3.46	27.69			
	16-20	15	3.46	27.73			
	21+	13	3.34	26.76			
Bütünleşme ve Aidiyet	1-5	13	3.23	32.30	8.800	4	,066
	6-10	33	3.93	39.36			
	11-15	26	3.89	38.96			
	16-20	15	3.91	39.13			
	21+	13	3.78	37.84			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında hizmet süresi değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre 11- 15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul kültürü algılarının Demokratik

Yönetim ve Katılım, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinde okul kültürü algılarının Okul-Çevre İlişkisi boyutunda olumlu olduğu gözlemlenmiştir. 1-5 yılı çalışan öğretmenlerin ise bütün alanlarda algılarının olumsuz olduğu gözlenmiştir.

4.8. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Okuldaki Süre Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Tablo 20. Okuldaki Süre

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi (Yıl)	n	O	SSO	KW	SD	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	1-2	39	3.35	50.30	6.522	4	,163
	3-4	24	3.48	52.33			
	5-6	9	3.26	49.00			
	7-8	14	3.68	55.21			
	9+	14	3.81	57.28			
İşbirliği, Destek ve Güven	1-2	39	3.57	53.64	5.710	4	,222
	3-4	24	3.62	54.33			
	5-6	9	3.57	53.66			
	7-8	14	3.80	57.07			
	9+	14	3.92	58.92			
Okul-Çevre İlişkisi	1-2	39	3.37	27.02	9.665	4	,246
	3-4	24	3.04	24.37			
	5-6	9	3.41	27.33			
	7-8	14	3.56	28.50			
	9+	14	3.69	29.57			
Bütünleşme ve Aidiyet	1-2	39	3.63	36.33	8.162	4	,086
	3-4	24	3.85	38.54			
	5-6	9	3.74	37.44			
	7-8	14	3.97	39.71			
	9+	14	4.11	41.14			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okulda bulunulan süre değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin okuldaki sürelerine göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre

algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

4.9. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Tablo 21. Mezuniyet

Boyutlar	Mezuniyet	n	O	SSO	KW	SD	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	Özel Eğitim Bölümü	27	3.49	52.40	14.553	3	,002*
	Sınıf Öğretmenliği	14	3.15	47.28			
	Branş Öğretmenliği	43	3.40	51.06			
	Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	16	4.00	60.06			
İşbirliği, Destek ve Güven	Özel Eğitim Bölümü	27	3.75	56.29	9.772	3	,021*
	Sınıf Öğretmenliği	14	3.29	49.35			
	Branş Öğretmenliği	43	3.63	54.58			
	Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	16	3.93	59.06			
Okul-Çevre İlişkisi	Özel Eğitim Bölümü	27	3.36	26.88	1.844	3	,605
	Sınıf Öğretmenliği	14	3.26	26.14			
	Branş Öğretmenliği	43	3.35	26.83			
	Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	16	3.53	28.25			
Bütünleşme ve Aidiyet	Özel Eğitim Bölümü	27	3.91	39.14	4.853	3	,183
	Sınıf Öğretmenliği	14	3.46	34.64			
	Branş Öğretmenliği	43	3.80	38.06			
	Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	16	3.95	39.50			

* $p < ,05$

Fen edebiyat mezunu ve Özel Eğitim Bölümü mezunlarının okul kültürüne dair algılarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Demokratik Yönetim ve Katılım ile İşbirliği, Destek ve Güven alanlarında fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültelerinin ve Özel Eğitim Bölümlerinden mezunların olumlu bir örgüt kültürü algıları olduğu , eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının algılarının olumsuz olduğu gözlemlenmiştir.

4.10. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Kurs Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

Tablo 22. Kurs

Boyutlar	Kurs	n	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	Kurs aldım	61	53,3279	10,86389	1,191	,237
	Kurs almadım	39	50,7949	10,03987		
İşbirliği, Destek ve Güven	Kurs aldım	61	55,9836	9,42424	1,311	,193
	Kurs almadım	39	53,5385	8,88478		
Okul-Çevre İlişkisi	Kurs aldım	61	27,5082	5,66458	1,243	,217
	Kurs almadım	39	26,1538	5,08112		
Bütünleşme ve Aidiyet	Kurs aldım	61	38,7377	5,79339	1,422	,159
	Kurs almadım	39	37,1282	5,33696		

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında kurs değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin aldıkları kurslara göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

4.11. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Özel Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 23. Özel Sektör

Boyutlar	Tecrübe	n	O	SSO	SST	U	Z	p
Demokratik Yönetim ve Katılım	Tecrübe var	16	3.49	52,37	838	647,00	-,231	,818
	Tecrübe yok	84	3.48	52,33	4396			
İşbirliği, Destek ve Güven	Tecrübe var	16	3.75	56,37	902	609,00	-,593	,553
	Tecrübe yok	84	3.65	54,77	4601			
Okul-Çevre İlişkisi	Tecrübe var	16	3.39	27,12	434	657,50	-,137	,891
	Tecrübe yok	84	3.36	26,95	2264			
Bütünleşme ve Aidiyet	Tecrübe var	16	3.99	39,93	639	518,00	-1,452	,147
	Tecrübe yok	84	3.77	37,76	3172			

* $p < ,05$

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında özel sektör değişkenine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin özel sektör tecrübelerinin varlığına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

1. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Şirin (2011) ve Pulat (2010) yaptıkları araştırmada anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Fırat (2007) bütünleşme-aidiyet boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu algılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği tüm alt boyutlarına ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Şirin ve Fırat (2007) yapmış oldukları araştırmalarda yaptıkları analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

3. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre 20-30 yaş öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım yönünü daha zayıf bulmaktadır. 41-50 yaş grubu öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım yönünde daha olumlu oldukları gözlemlenmiştir. Şirin Okul kültürü ölçeğinin okul-çevre alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu farklılığın yaşları 31-40 olan grup ile 41-50 yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Fırat (2007)'de yaşlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler,"Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden; en yaşlı Öğretmenler bu boyutu hem en genç, hem de 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadır. Sonucuna ulaşmış ve, en yaşlı öğretmen grubunu oluşturan 51 yaş ve üstü ile 41-50 yaş grubundakilerin, hem yaşla birlikte insanlarla ilişki kurma

becerilerinin artması, hem de öğretmenlik deneyimini kazandıkça veli ve diğer ilgililerle ilişki kurma yetisinin artmasıyla açıklamıştır.

4. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları eğitim **düzeyi** değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Şirin (2011) de yaptığı araştırmada farklılığa rastlamamış fakat Fırat (2007) göre "Okul-Çevre İlişkisi" söz konusu olduğunda, öğretmenlerin algıları, öğrenim düzeylerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün "geneline ilişkin algıları, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda önemli bir farkın oluşmaması örneklem sayısının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5. Okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven, okul-çevre ilişkisi, bütünleşme ve aidiyet alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine farklılaştığı, bu farklılığın Görme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım, İşbirliği, Destek ve Güven, Okul-Çevre İlişkisi, Bütünleşme ve Aidiyet yönlerinden olumlu bir okul kültürü algılarının oluştuğu gözlemlenmekte olup zihin engelliler okullarında ise daha olumsuz bir algının oluştuğu gözlemlenmiştir. Fırat (2007) ve Şirin (2011) okul türlerini özel okul ve resmi okul olarak ele almışlar ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği geneline ve tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

6. Okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven alt boyutu puanları branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılığın branş öğretmenlerinin lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Yani branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre anlamlı şekilde yüksek işbirliği, destek ve güven algısına sahiptir. Öğretmenlerin, diğer alt boyutlar ve genele ilişkin algıları branş değişkeninde farklılaşmamaktadır. Fırat (2007) ise araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin algılarının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda branş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

7. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları hizmet süresi (mesleki kıdem) değişkenine göre öğretmenlerin " Demokratik Yönetim ve Katılım ve Okul-Çevre İlişkisi " boyutlarında önemli düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre 11-15 yıl aynı okulda geçiren öğretmenler okul kültürü algılarının

Demokratik Yönetim ve Katılım, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinde okul kültürü algılarının Okul-Çevre İlişkisi ve Bütünleşme ve aidiyet boyutunda yönlerinden olumlu olduğu gözlenmiştir. 1-5 yılı çalışan öğretmenlerin ise bütün alanlarda algılarının olumsuz olduğu gözlenmiştir.

Şirin (2011) Okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiğini bulmuş farklılığın 6-10 arası kıdeme sahip olan grup ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan grup lehine gerçekleştiğini göstermiştir. Okul kültürü ölçeği okul-çevre ilişkisi alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı, 6-10 yıl arası kıdem sahip grup ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip grup lehine gerçekleştiğini bulmuştur. Okul kültürü diğer alt boyut puanlarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Fırat (2007) Öğretmenlerin Okul kültürü ölçeğinin "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu dışındaki tüm boyutlarına ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemine göre önemli düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmış. En az öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerin algı ortalamasının diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerin algı ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermiştir. "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin olarak, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutuna ilişkin olarak, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutları ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin olarak, 6-10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerin algı ortalaması, diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerinkinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2003) yaptığı araştırmada öğretmenlik kıdemi en az ve en çok olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu algıladıkları Güzel (2010) kıdem değişkenine göre araştırmasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

8. Okul kültürü ölçeği demokratik yönetim ve katılım, işbirliği, destek ve güven, okul-çevre ilişkisi ve bütünleşme ve aidiyet alt boyutuna ilişkin puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sadece 9 yıldan fazla aynı okulda çalışan öğretmenlerin bütünleşme ve Aidiyet algısının geliştiği söylenebilir. Şirin (2011) araştırmasında benzer sonuca ulaşmış ve ölçeğin geneline

ilişkin puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Fırat (2007) ise öğretmenlerin okuldaki görev süresi bakımından okul kültürünün tüm boyutlarında algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Genelde 11–15 yıl aynı okulda çalışanlar 6–10 yıl aynı okulda çalışanlardan ve okulun en eski öğretmenleri, en yenileri ile 6–10 yıl aynı okulda hizmet veren öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadır.

9. . Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları mezuniyet değişkenine göre Fen edebiyat mezunu ve özel eğitim bölümü mezunlarının okul kültürüne dair algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Demokratik Yönetim ve Katılım ile İşbirliği, Destek ve Güven alanlarında fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinden mezunların olumlu bir örgüt kültürü algıları olduğu, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının algılarının olumsuz olduğu gözlenmiştir.

10. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları arasında kurs değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

11. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları arasında özel sektör tecrübesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anlamlı bir farkın çıkmamasının sebebi örneklem içerisinde özel sektör tecrübesi olan kişi sayısının az olması olabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇVE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

- 1.Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.
2. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği tüm alt boyutlarına ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
3. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre 51 yaş üzeri öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım yönünü daha zayıf bulmaktadır. 41–50 yaş grubu öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım yönünde daha olumlu oldukları gözlemlenmiştir.
4. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.
5. Okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven, okul-çevre ilişkisi, bütünleşme ve aidiyet alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine farklılaştığı, bu farklılığın Görme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım, İşbirliği, Destek ve Güven, Okul-Çevre İlişkisi, Bütünleşme ve Aidiyet yönlerinden olumlu bir okul kültürü algılarının oluştuğu gözlemlenmekte olup zihin engelliler okullarında ise daha olumsuz bir algının oluştuğu gözlemlenmiştir
6. Okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven alt boyutu puanları branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılığın branş öğretmenlerinin lehine gerçekleştiği

saptanmıştır. Yani branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre anlamlı şekilde yüksek işbirliği, destek ve güven algısına sahiptir. Öğretmenlerin, diğer alt boyutlara ilişkin algıları branş değişkeninde farklılaşmamaktadır.

7. okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları hizmet süresi (mesleki kıdem) değişkenine göre öğretmenlerin hem ölçeğin genelinde, hem de "İşbirliği destek ve güven" dışındaki tüm boyutlarda önemli düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre 11- 15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul kültürü algılarının Demokratik Yönetim ve Katılım, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinde Okul-Çevre İlişkisi boyutunda yönlerinden olumlu olduğu gözlenmiştir. 1-5 yılı çalışan öğretmenlerin ise bütün alanlarda algılarının olumsuz olduğu gözlemlenmiştir.

8. Okul kültürü ölçeği demokratik yönetim ve katılım, işbirliği, destek ve güven, okul-çevre ilişkisi ve bütünleşme ve aidiyet alt boyutuna ilişkin puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. sadece 9 yıldan fazla aynı okulda çalışan öğretmenlerin bütünleşme ve Aidiyet algısının geliştiği söylenebilir.

9. . Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları mezuniyet değişkenine göre Fen edebiyat mezunu ve özel eğitim bölümü mezunlarının okul kültürüne dair algılarının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Demokratik Yönetim ve Katılım ile İşbirliği, Destek ve Güven alanlarında fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinden mezunların olumlu bir örgüt kültürü algıları olduğu, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının algılarının olumsuz olduğu gözlemlenmiştir.

10. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları arasında kurs değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

11. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları arasında özel sektör tecrübesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma problemi okullardaki yöneticiler katılarak da araştırılabilir.
- Bu araştırma farklı okul türlerinde de gerçekleştirilmelidir.
- Araştırma ülke genelinde özel eğitim okullarını ve özel eğitim sınıfları dâhil edilerek yapılabilir.
- Yönetici, öğrenci ve diğer çalışanların okul kültürünün oluşmasındaki katkısını araştıran bir çalışma yapılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretim kurumlarına yönetici olacak kişilerin uygun ölçütlere göre seçilmesi ve gerekli eğitimlerden geçirilmesi (liderlik, iletişim, kamuda kurum kültürü gibi) gerekmektedir. Aynı şekilde tüm öğretmenlerin de aynı eğitimlerden geçmeleri sağlanmalıdır.
- Okul yönetimi öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemeli, kendilerini eksik hissettikleri konularda eğitim almalarına yardımcı olmalıdır.
- Okulun amaç ve hedeflerinin herkes tarafından ve aynı ölçüde benimsetilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenler arasında olumlu bir rekabet havasının yaratılması, bunun için maddî ya da manevî ödüller konulması motivasyonu ve öğretmenlerin öğrenme ihtiyacını yükseltecek ve eğitim-öğretim süreci açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.
- Öğretmenler arasında işbirliği, destek ve güven duygusu geliştirilmelidir.
- Okulda tüm çalışanların rahatlıkla kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan şeffaf bir yönetim anlayışı geliştirilmeli ve bu öğretmenlere yansıtılmalıdır.

- Öğretmenlerin kararlara katılım sağlanmalı, öğretmenler kendileriyle birlikte alacakları kararları uygulamada daha istekli olacaklardır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere iyi bir oryantasyon eğitimi verilmeli, gerekli rehberlik yapılmalıdır.
- Okula yeni gelen öğretmenlerin okul hakkındaki düşünceleri dinlenmeli, önem verilmeli ve bu durum bir gelişme fırsatı olarak kabul edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1987). Katılmanın Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları”. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 21-28.
- Açıkgöz, K. (2003). “Öğrenme Okulunun Örgütsel Yapısı ve Yönetimi”. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 10 (31), 25.
- Akıncı, A. (2005). “Hayata Anlama Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 7–24.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*. (4. Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. Vd. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Baltaş, A. (2006). İş Lideri Kuruma Damgasını Vurur” <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergitum.asp?sayi=18>, (14.08.2013).
- Barnard, C. (1994) *The Functions of Executive*. Cambridge: Harward University Pres.
- Bass, R. (2004). The impact of school culture on school safety: An analysis of elementary schools in a Southwestern Metropolitan school district. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Arizona.
- Başaran İ.E. (2000). *Örgütsel Davranış- İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Feryal Matbaası,
- Beck, LG, Murphy, J., and Associates. (1997). Ethics in educational administration programs:Emerging models. University Park, CA: University Council for Educational Administration.
- Bedestenci Ç. vd, (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Amprik Yaklaşım*, İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

- Berger, E. H. (1991). "Parent Involvement: Yesterday and Today", *Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Bilir, Ş. (1999). *Özürü Çocuklar ve Eğitimleri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları.
- Brown, K. L. Z. (2005). An examination of the relationship between school culture and student achievement on Ohio sixth-grade proficiency tests. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Cavkaytar, A., Diken, H. (2005). *Özel Eğitime Giriş (2)*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daley, D. M. ve Vasu, M. L. (1998). Fostering organizational trust in North Carolina: The pivotal role of administrators and political leaders. *Administration & Society*, 30 (1), 62-84.
- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış* (Çev: Kemal Tosun ve arkadaşları) İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayını.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- DİE ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, *Özürlüler Araştırması*, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayın No: 43, Kalemdar Matbaacılık, Ankara, 2002.
- Dönmezer, S. (1978). *Sosyoloji*. İstanbul: Nihad Sayar Yayın ve Yardım Vakfı Yayınları.
- DPT (1992). *Sakatlar İçin Politika Dokümanı*, Ankara, s. 6. 3.
- Erdem, F. (1996). *İşletme Kültürü*. Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayını.
- Erdem, F. ve Özen-İşbaşı, J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (1), 33-57.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi, Yayın no: 242.

- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul : Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New York: Printice-Hall.
- Fırat, N.(2007). “Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri.” Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İzmir.
- Goldring, L. M. (2002). Forging connections: A study to explore the relationship between school culture and student achievement for select high-performing, high- minority, high-poverty high schools in Northern and Central California. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Verne.
- Gökalp, Z. (1996). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güçlü N. (2005). Örgüt Kültürü, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, <http://www.manas.kg/pdf/spdpdf6/Guclu/pdf>.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-159.
- Gümüşeli, A, İ. (2006). Okul Kültürü ve Liderlik, “*Art Eğitim Dergisi*”, Mart, Sayı 14.
- Gürsoy, H.(2004). *Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yapılan Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde örgüt kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde örgüt kültürü araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Güvenç, B.(2002). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel. G. (2010). *Resmi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt Kültürüne İlişkin Alguları (A ve D Sınıfı Hizmet Bölgesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif ERSOY Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. ve Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.

- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (5th Edition) New York: McGraw-Hill.
- <http://ozelegitim.gen.tr/ozel-egitim-nedir/> (erişim tarihi 20.10.2013)
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. (2. Baskı) İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 164.
- Küçükahmet, Leyla (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Levent, F. (2011). "Üstün Yetenekli Çocukların Hakları." *İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları*, Yayın 87 .
- March, J.G. ve Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley.
- MEB (2008). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Kılavuzu*, Ankara.
- MEB. (2001). *Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Eğitim Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Myers K. (2009). *The Impact Of Teachers' Perceptions Of School Culture On Student Achievement (Doctor of Education)*, Walden University, United States.
- Özbudun, S. (2005). Kültür. Fikret Başkaya (Ed.), *Kavram Sözlüğü: Söylem ve Gerçek* . Ankara: Özgür Üniversite Yayını.
- Özdemir, A.(2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Dergisi*, Güz (4).
- Özden, S. (2002). Öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırabilmelerine yönelik algılama düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özdevecioğlu, M. (1995). *Organizasyon Kültürü*. M. Özel (ed.), *Stratejik Liderlik ve Yönetim* (2. Baskı), İstanbul: İz Yayıncılık.

- Özgür İ.(2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi. Özel Eğitim.* ed. Seyfi Karahan, Adana: Karahan Kitabevi,
- Özkalp E. (1995) Örgüt Kültürü ve Kuramsal Gelişmeler. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1 Sayı:2 (60-72)
- Özsoy, Y, Özyürek, M, Eripek, S,(1989). Özel Eğitime Giriş (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar) Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, M. (2011) “Türkiyede Engelli Gerçeği” İstanbul:Musiad Cep Kitapları.
- Pehlivanoğlu, K. (1999). Özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmadaki yeterlilik derecesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Pulat, İ. 2010. “Denizli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Önemine İlişkin Algıları” Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Resmi Gazete, 23815 “Sakatların Mesleki Rehabilitasyon ve İstihdam Hakkında Sözleşme”, , 13 Eylül 1999.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim.* (2. Baskı) Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarı, H. (2000). “Ananalysis of the policies and provision for children with special educational needs in England and Turkey”, *Oxford Brooks University*, 24.
- Schein, E. H. (1984). Coming to new awareness of organizational culture. *Sloan ManagementReview*, 25 (2), 3-16.
- Schein, E.H. (1970). *Organizational Psychology.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Seki, H. Ö. (2004). Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyle Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi.Eskişehir.

- Şahin, S. (2003). “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Şirin, E. (2011). “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli, ESENYURT İlçesi Örneği)” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (1994). Örgüt Kültürü: Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*.30-2(65).
- Şişman, M. (2002) Örgütler ve Kültürler, Ankara: .Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şişman, M., (2007). *Örgütler ve Kültürler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomlinson, C.A.,ve Allan, S.D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turner, J., & Crang, C. (1996). *Exploring school culture. Paper submitted to the Centre for Leadership in Learning*. University of Calgary.
- Unutkan, G. A. (1994). Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Unutkan, G.A., (1995). İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü, İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Vural, Z.B.A., (2007). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel Yayınları.

WHO, 1980,International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps,
Geneva, ss. 47-144, ss. 182–183.2

www.tdk.gov.tr (erişim tarihi: 20.10.2013)

EKLER**EK 1: ANKET FORMU****ANKET FORMU****Değerli Meslektaşlarım,**

Okul kültürü, okulların başarısında oldukça önemli role sahiptir. Bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları araştırmacılara olduğu kadar okullara da önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle özel eğitim alanında yapılan ender araştırmalardan olacağı için alana katkıları daha fazla olacaktır. Anket formu, aşağıda yer alan kişisel bilgilere ait soruların yanı sıra, kurum kültürüne ait sorulardan da oluşmaktadır.

Araştırmanın sonuçları Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE programında " Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Örgüt Kültürüne Ait Görüşleri " konulu tez çalışması için kullanılacaktır.

Verdiğiniz cevaplar tarafımızca değerlendirilerek isim kullanılmadan sadece tez çalışmasında yorumlanacaktır. Soru formunu cevaplayarak, araştırmamıza gösterdiğiniz ilgi ve destekten dolayı teşekkür ederim.

Yusuf BALABAN

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü (EYTPE)

Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**1. Cinsiyetiniz**

Kadın Erkek

2. Medeni durumunuz

Bekar Evli

3. Yaşınız

20-30 yaş 31-40 yaş 41-50 yaş 51 yaş ve üzeri

4. Eğitim düzeyiniz

Lisans Yüksek Lisans Doktora Diğer

5. Çalıştığınız okul türü

Görme engelliler İşitme engelliler Zihin engelliler
 diğer.....

6. Branşınız

Sınıf öğretmeni Branş öğretmeni **Lütfen belirtiniz**

7. Mesleğinizdeki hizmet süreniz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 ve üzeri

8. Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

1-2 yıl 3-4 yıl 5-6 yıl 7-8 yıl 9 yıl ve üzeri

9. Mezun olduğunuz bölüm

Eğitim fakültesi özel eğitim bölümleri
 Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümleri
 Eğitim fakültesi branş öğretmenliği bölümleri
 Fen edebiyat fakültesi bölümleri

10. Çalıştığınız özel eğitim alanı ile ilgili aldığınız kurslar

Herhangi bir kurs almadım
 Kurs aldım (**lütfen belirtiniz**).....

11. Özel eğitim alanında özel sektör tecrübeniz var mı?

Yok Var (**ne kadar süre Lütfen belirtiniz**)

EK 2. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ		Tümüne Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Aşağıda okulunuzdaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı kutucuklardan uygun olan birini (X) ile işaretleyerek belirtiniz.						
1	Okulumuzda öğretmenler odasında daha çok eğitim- öğretime ilişkin konular konuşulur.					
2	Okulumuz çalışanları görevlerini özgür bir ortamda yaparlar.					
3	Okulumuzda herkes, düşünce ve görüşlerini açıkça ifade edebilir.					
4	Okulumuzda öğrencilerin her biri, okulun önemli bir üyesi olarak algılanır.					
5	Okulumuzun sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında iletişim sorunu vardır.					
6	Okulumuzda “ben” bilincinden çok “biz” bilinci vardır.					
7	Okulumuzda görevimi huzur içinde yapma olanağı bulurum.					
8	Okulumuzda yeni gelen öğretmenler ile eski öğretmenler çabuk kaynaşırlar.					
9	Okulumuz çalışanlarınca sorumluluk eşit olarak paylaşılır.					
10	Okulumuzun yöneticileri, velileri birer mali kaynak olarak görürler.					
11	Okulumuzun yöneticileri, öğretmenler arasında ayırım yapmazlar.					
12	Okulumuzda müdür odasının kapısı herkese açıktır.					
13	Okulumuz çalışanları, görevleriyle ilgili bir belirsizlik söz konusu olduğunda kendi başlarına karar verebilirler.					
14	Velilerimiz okula karşı ilgilidirler.					
15	Toplumun egemen değerleri ile okulumuzun egemen değerleri benzerlik gösterir.					
16	Okulumuzda yöneticilerin öğretmenlere gösterdiği demokratik anlayışı öğretmenler kötüye kullanmazlar.					
17	Okulumuzda öğrenciler arasında rekabet yerine işbirliği yaratılmaya çalışılır.					
18	Okulumuz öğretmen, yönetici ve velileri öğrenci başarılarına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler.					
19	Okulumuzda etik değerlere (doğruluk, dürüstlük, kendi öğrencisine özel ders vermeme vb.) önem verilir.					
20	Okulumuzda fikir farklılıkları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir.					
21	Okulumuz öğretmenleri, okulun parasal kaynaklarının kullanımı konusunda okul yönetimine güvenirlere.					
22	Okulumuzda mesleğini seven öğretmenlere değer verilir.					
23	Diğer okullarla karşılaştırıldığında okulumuz, çalışılacak ideal bir yerdir.					
24	Okulumuz çalışanları, birbirlerinin başarısından mutluluk duyarlar.					

25	Okul yöneticilerinin okulda bulunmadığı zamanlarda okulumuzda büyük bir karmaşa yaşanır.					
26	Okulumuz, çevrede eğitim-öğretim açısından iyi bir okul olarak bilinir.					
27	Okulumuzda öğretmenler, yöneticilerin karar ve uygulamalarını onlarla rahatça tartışabilirler					
28	Okulumuzun okul-veli ilişkilerindeki başarısı, öğrenci başarısına yansır.					
29	Yakınlarıma ilköğretim çağına gelmiş çocuklarını bu okula kaydettirmelerini öneririm.					
30	Okulumuzda formalitelerden çok, sonuç önemsenir.					
31	Okulumuzda “evet efendimciler” okul yönetimi tarafından daha fazla destek görülür.					
32	Okulumuzda farklı sendika üyeleri birbirlerine saygı duyarlar.					
33	Okulumuz çalışanlarının davranışları ile savundukları değerler tutarlıdır.					
34	Okulumuz tüm kararlar “ortak akıl” kullanılarak alınır.					
35	Okulumuzun çalışanları arasında bilgi, deneyim, kaynak vb. alışverişi yok denecek kadar azdır.					
36	Okulumuzda herkese eşit davranma, temel bir değer olarak benimsenir.					
37	Okulumuzda öğretmenler ile diğer çalışanlar (memur, hizmetli vb.) arasında yeterli iletişim vardır					
38	Okulumuz çalışanları öğrencilere etnik köken, cinsiyet, mezhep vb. ayırım yapmaksızın eşit şekilde davranırlar.					
39	Okulumuz öğretmenlerinden birçoğunun, daha çok para getireceğine inandıkları başka bir işte çalışmak için okulumuzdan ayrılma planları vardır.					
40	Okulumuz çalışanları, aralarından birinin özel bir sorunu olduğunda ona içtenlikle destek olurlar.					
41	Okulumuzun başarılı bir okul olması beni mutlu eder.					
42	Okulumuz öğretmenlerinin göreve ilişkin hataları okul yönetimince hoşgörülle karşılanır.					
43	Okulumuzda öğrenciler, özel sorunlarını öğretmenlerine rahatlıkla iletebilirler.					
44	Okulumuzda ödül dağıtımında temel ölçüt, okul yönetimine yakın olmaktır.					
45	Okulumuzda düzenlenen toplantıların yeterince yararlı olduğu söylenebilir.					
46	Okulumuz yöneticileri aşırı mevzuatçıdır.					
47	Okulumuz öğretmenleri, öğrencilerinin durumunu görüşmek üzere velilerle sık sık bir araya gelirler.					
48	Okulumuzda yaşanan çatışmalar, çalışanlar arasında gerginlik, sürtüşme vb. olumsuz duygulara yol açar.					

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Yusuf BALABAN
Uyruğu : T:C
Doğum Tarihi ve Yeri : Çiçekdağı
Medeni Durumu : Evli
E-mail : yusuf_balaban@mynet.com
Yazışma Adres : Mehmet Kemal DEDEMAN Ortaokulu
 Melikgazi/KAYSERİ

EĞİTİM:

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	19 Mayıs Üniversitesi	2005
Lise	Kırıkkale Anadolu Öğretmen Lisesi	2000
İlköğretim	Atatürk ilköğretim okulu	1996

İŞ DENEYİMLERİ:

Yıl	Kurum	Görev
2005-2006	Giresun Mithatpaşa İlköğretim Okulu	öğretmen
2006-2007	Diyarbakır surkent işitme engelliler ilköğretim okulu	
2007-2008	Eynesil İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	
2008-2010	Giresun Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	
2010-2012	Kayseri 80. yıl işitme engelliler ilköğretim okulu	
2012 -	Kayseri Mehmet Kemal DEDEMAN Ortaokulu	
	–Hâlen Kayseri Mehmet Kemal DEDEMAN Ortaokulu Özel eğitim sınıfında görev yapmaktayım	

YABANCI DİL

İngilizce