

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL KÜLTÜRÜNÜN İNCELENMESİ: BİR META
ANALİZ ÇALIŞMASI

Ahmet Turan KURŞUN

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya-2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL KÜLTÜRÜNÜN İNCELENMESİ: BİR META
ANALİZ ÇALIŞMASI

Ahmet Turan KURŞUN

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya-2019



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Turan KURŞUN
	Numarası	128301023003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

16 / 04 / 2019

Ahmet Turan KURŞUN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Turan KURŞUN
	Numarası	128301023003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması başlıklı bu çalışma 16/04/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Atila YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Erdal HAMARTA	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nihan DEMİR KASIMOĞLU	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ferudun SEZGİN	

ÖNSÖZ

Paylaşılan değerler, inançlar, normlar, varsayımlar gibi kavramlarla açıklanan kültür aynı zamanda grubun ya da toplumun özelliklerini de yansıtmaktadır. Okulun sahip olduğu güçlü ve olumlu bir kültürün, sağlıklı, verimli ve huzurlu bir çalışma ortamının oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde yadsınamayacak öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürünü incelemek amacıyla meta analiz yöntemi ile yaptığım bu çalışmayı yapabilmek için verilerini kullanarak etki büyüklüklerini çıkardığım araştırmaların yazarlarına şükranlarımı sunuyorum. Araştırmamda yol göstererek, görüş bildirerek, moral vererek katkı sağlayan tez izleme komitesi üyeleri hocalarım Doç. Dr. Atila YILDIRIM'a ve Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya teşekkür ediyorum. Hem yüksek lisans hem de doktora eğitimim süresince danışmanlığımı yürüten ve kendisinden gerek akademik, gerek pedagojik ve gerekse deneyim olarak çok şey öğrendiğim, karşıma çıkmasını hayatımda bir dönüm noktası olarak gördüğüm, desteği ve yönlendirmesi olmaksızın bu çalışmayı sağlıklı bir şekilde tamamlayamayacağıma inandığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a çok şey borçluyum.

Sadece bu araştırma sürecinde değil doğduğum günden bu yana hayatımın her anında desteklerini hiçbir zaman üzerimden çekmeyen anneme ve babama saygılarımı sunuyor, ellerinden öpüyorum.

Doktora eğitimi süreci hiç şüphesiz kişinin en yakınındaki insanlar için çok fazla fedakârlık gerektiriyor ki en büyük fedakârlığı bu zaman zarfında ailem gösterdi. Bu süreçte en ufak bir serzenişte dahi bulunmayan, doktora eğitimim nedeniyle çoğu zaman ilgilenemediğim ve zamanlarından çaldığım sevgili eşim ve çocuklarım, size minnettarım.

Ahmet Turan KURŞUN

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>
--	---	--

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Turan KURŞUN
	Numarası	128301023003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof.Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

ÖZET

Yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürünün incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, okul kültürü ile liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, iş motivasyonu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yöntemi daha önceden yapılmış olan çalışmaları sistematik olarak değerlendirerek sonuçlara varabilmek için kullanılan nicel ve biçimsel bir araştırma yöntemidir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için 01.01.2007– 31.12.2017 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yapılan araştırmalar ile yüksek lisans ve doktora tezleri taranarak okul kültürüne ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama sürecinde, “*örgüt kültürü, okul kültürü, okulun kültürü, örgütsel kültür, organisational/organizational culture, culture of organisation/organization, school culture, culture of school, culture at school, culture in school, school’s culture*” kelimeleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır.

Yayınlarının taranmasında ulusal düzeydeki tezler için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanı, ulusal düzeyde yapılan bildiri ve makaleler için Google Scholar ve tüm üniversitelerin eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü ve sosyal bilimler enstitüsü dergileri, uluslararası düzeyde yapılan tezler ve makaleler için Proquest, Google Scholar, Emerald, Sage Journals, Eric, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, ScienceDirect ve Jstor yayınevleri/veri tabanları kullanılmıştır.

Tarama sürecinde toplam 941 araştırmaya ulaşılmıştır. Öncelikle nitel araştırma yöntemi ile yapılan 342 araştırma kapsam dışına alınmıştır. Akademisyen, veli, öğrenci, okutman, okul memurları gibi yönetici ve öğretmenler dışında farklı örneklem grubu ile yürütülmüş 112 araştırma, tez çalışmasından makaleye dönüştürülmüş 13 araştırma ve meta analiz yapılabilmesi için gerekli istatistik veri içermeyen 96 araştırma meta analize dahil edilememiştir. Bunun yanında 264 araştırma da araştırmanın sınıflandırmasına dahil edilemediği için hariç tutulmuştur. Nihai olarak 114 araştırma meta analiz çalışması kapsamına alınmıştır.

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 52 araştırma, örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak 22 araştırma, iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak 21 araştırma, örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak 6 araştırma, iş motivasyonu arasındaki ilişkiye dayalı olarak 7 araştırma ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 6 araştırma analize dahil edilmiştir. İlişkisel olarak etki büyüklüğü hesaplamasının hangi modele göre yapılacağını tespit edebilmek amacıyla Q ve I² istatistikleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre dağılımların heterojen bir yapıda bulunduğu değerlendirildiğinden tüm analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Okul kültürü ile liderlik arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönlü ($Z_r=0.581$) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü güçlü düzeyde ve pozitif yönlüdür ($Z_r=0.566$). Okul kültürü ile iş doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($Z_r=0.405$) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Okul kültürü ve örgütsel güven arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($Z_r=0.424$) etki büyüklüğü bulunmuştur. Okul kültürü ve çalışanların motivasyonu arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönlü ($Z_r=0.638$) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Okul kültürü ile tükenmişlik arasındaki hesaplanan etki

büyüküğü düşük düzeyde ve negatif yönlü ($Z_r = -0.155$) bulunmuştur. Ayrıca tüm etki büyüklükleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($p < .05$).

Araştırma için yayın türü, yayın yeri, okul kademesi, liderlik alanında yapılan araştırmaların konusu, örneklem ve yayın yılı moderatör değişkenleri olarak belirlenmiştir. Yayın yanlılığı değerlendirmesi için Rosenthal's Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme analizi ve Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Liderlik, Örgütsel Bağlılık, İş Doyumu, Örgütsel Güven, Motivasyon, Tükenmişlik, Meta Analiz.





Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Turan KURŞUN
	Numarası	128301023003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof.Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin İngilizce Adı	Examining School Culture: A Meta-Analysis Study

SUMMARY

In this study which was conducted for the purpose of investigating the school culture according to the perceptions of administrators and teachers, the effect size calculation was done on the basis of the relationship between school culture and leadership, organizational commitment, job satisfaction, organizational trust, job motivation and burnout. Meta-analysis method is used to reach this aim. The meta-analysis method is a quantitative and formal research method that is used to get results by systematically evaluating previously conducted studies.

In order to reach the aim of the research, studies carried out with quantitative research method about school culture were included in the study by screening researches in national and international refereed journals with master and doctoral theses between 01.01.2007 and 31.12.2017. In the screening process, the key words such as "organizational/organisational culture, school culture, culture of organization/organisation, culture of school, culture at school, culture in school and school's culture" are used.

In the screening of publications, the Council of Higher Education (CHE) database for national-level theses, Google Scholar and the education faculty of all

universities, institutes of education sciences and social sciences journals for reports and articles at national level, Proquest, Google Scholar, Emerald, Sage Journals, Eric, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, ScienceDirect and Jstor publishers/databases for international theses and articles are used.

A total of 941 researches were reached during the screening process. Firstly, 342 studies conducted with qualitative research method were excluded. Then, 112 studies conducted with different sample groups such as academicians, parents, students, lecturers, school officials except for teachers and administrators, 13 studies converted from thesis into articles and 96 studies that did not contain the necessary statistical data for meta-analysis could not be included in the meta-analysis. In addition, 264 studies were excluded because they could not be included in the classification of the research. Finally, 114 studies were included in the meta-analysis.

52 research based on the relationship between school culture and leadership, 22 research based on the relationship between school culture and organizational commitment, 21 research based on the relationship between school culture and job satisfaction, 6 research based on the relationship between school culture and organizational trust, 7 research based on the relationship between school culture and job motivation and 6 research based on the relationship between school culture and burnout have been included in the analysis. Q and I^2 statistics were used to determine which models to calculate effect size relationally. According to the results of these analyzes, because distributions are considered to be in a heterogeneous structure, and all analyzes were made according to the random effects model.

A strong and positive dimension ($Z_r=0.581$) effect size was calculated between school culture and leadership. The effect size calculated on the basis of the relationship between school culture and organizational commitment is strong and positive ($Z_r=0.566$). The effect of medium level and positive direction ($Z_r=0.405$) between school culture and job satisfaction was calculated. Moderate and positive ($Z_r=0.424$) effect size was found between school culture and organizational trust. Strong and positive ($Z_r=0.638$) effect size was calculated between school culture and employee motivation. The calculated effect size between school culture and burnout was low and negative ($Z_r= -0.155$). Furthermore, all effect sizes were found to be statistically significant ($p < .05$).

For the research, type of publication, place of publication, school level, topic of researches conducted in the field of leadership, sampling and publication year were determined as moderator variables. Rosenthal's Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N, Begg and Mazumdar rank correlation, Egger regression intercept analysis and Duval and Tweedie's trim and fill analysis were done for the evaluation of publication bias.

Key Words: Organizational Culture, School Culture, Leadership, Organizational Commitment, Job Satisfaction, Organizational Trust, Job Motivation, Job Burnout, Meta-Analysis.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	I
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
SUMMARY	VII
İÇİNDEKİLER	X
KISALTMALAR.....	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
TABLolar LİSTESİ.....	XVII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XXIII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Alt Amaçlar.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar).....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt	11
2.2. Kültür	12
2.3. Örgüt Kültürü.....	15
2.4. Baskın Kültür ve Alt Kültür	21
2.5. Güçlü Kültür ve Zayıf Kültür	22
2.6. Örgüt Kültürünün Unsurları	23

2.6.1. Semboller	24
2.6.2. Törenler.....	25
2.6.3. Ritüeller	25
2.6.4. Efsaneler, Hikâyeler ve Mitler	26
2.6.5. Dil	26
2.6.6. Kahramanlar.....	26
2.6.7. Normlar ve Değerler	27
2.7. Örgüt Kültürü Modelleri	28
2.7.1. Parsons Örgüt Kültürü Modeli	28
2.7.2. Hofstede Örgüt Kültürü Modeli.....	29
2.7.3. Pheyse Örgüt Kültürü Modeli	31
2.7.4. Denison ve Mishra Örgüt Kültürü Modeli	32
2.8. Okul Kültürü	35
2.8.1. Okul Kültürü Sınıflandırmaları.....	38
2.9. Okul Kültürü ile İlişkili Değişkenler	43
2.9.1. Liderlik.....	43
2.9.1.1. Okulda Liderlik.....	47
2.9.2. Örgütsel Bağlılık.....	48
2.9.2.1. Okulda Örgütsel Bağlılık	51
2.9.3. İş Doyumu.....	53
2.9.3.1. Okulda İş Doyumu	55
2.9.4. Örgütsel Güven	56
2.9.4.1. Okulda Örgütsel Güven	58
2.9.5. Motivasyon	59
2.9.5.1. Okulda Motivasyon.....	61
2.9.6. Tükenmişlik	62
2.9.6.1. Okulda Tükenmişlik	64
2.10. İlgili Araştırmalar	66
2.10.1. Okul Kültürüne İlişkin Yapılan Araştırmalar	66
2.10.2. Meta Analiz Yöntemi ile Yapılan Araştırmalar	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	84
3.2. Verilerin Toplanması	85
3.3. Kodlama Yöntemi ve Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi	86
3.4. Dahil Edilme Kriterleri	87
3.5. Hariç Tutulma Kriterleri	88
3.6. Tarama Süreci	88
3.7. Meta Analiz Değerlendirmesine Alınan Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler..	91
3.8. Verilerin Analizi	95

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Okul Kültürü ve Liderliğe İlişkin Bulgular	98
4.1.1. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları	105
4.1.2. Okul Kültürü ile Liderlik Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi	107
4.1.3. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri	110
4.2. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular	114
4.2.1. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları	119
4.2.2. Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi	120
4.2.3. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri	123
4.3. Okul Kültürü ve İş Doyumuna İlişkin Bulgular	127
4.3.1. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları	131
4.3.2. Okul Kültürü ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi	132

4.3.3. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri	135
4.4. Okul Kültürü ve Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular	138
4.4.1. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları	142
4.4.2. Okul Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi	143
4.4.3. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri	145
4.5. Okul Kültürü ve Motivasyona İlişkin Bulgular	148
4.5.1. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları	152
4.5.2. Okul Kültürü ile Motivasyon Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi	153
4.5.3. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri	155
4.6. Okul Kültürü ve Tükenmişliğe İlişkin Bulgular	158
4.6.1. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları	162
4.6.2. Okul Kültürü ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi	163
4.6.3. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri	165
4.7. Okul Kültürü İle İlişkiye Dayalı Olarak Etki Büyüklüğü Hesaplanan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Genel Bulgular	168

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum	170
5.2. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum	173
5.3. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum	177
5.4. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum	180

5.5. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum	182
5.6. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum	184

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	187
6.2. Öneriler	188

KAYNAKÇA.....	190
EKLER.....	235

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

ULAKBİM: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

ES: Etki Büyüklüğü (Effect Size)

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Z_r: Korelasyona Dayalı Etki Büyüklüğü Katsayısı (Fisher's Z)

ρ : Ağırlıklı Ortalama Düzeltilmiş Korelasyon

τ^2 : Tau-kare

k: Meta Analize Dahil Edilen Çalışma Sayısı

M: Makale

YL: Yüksek Lisans Tezi

DR: Doktora Tezi

Ö: Öğretmen

Y: Yönetici

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Kültürün Düzeyleri	19
Şekil-2. Artifakt Örnekleri	20
Şekil-3. Örgüt Kültürünün Unsurları	24
Şekil-4. Kültürel Özelliklerin Teorik Modeli	33
Şekil-5. Örgütsel Bağlılığın Çıktıları	50
Şekil-6. Motivasyon Süreci.....	60
Şekil-7. Veri Toplama Süreci İşlem Basamakları	90



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1. Kodlama Protokolü	86
Tablo-2. Araştırmaların Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı	91
Tablo-3. Araştırmaların Yapıldığı Yere Göre Dağılımı	92
Tablo-4. Araştırmaların Yapıldığı Okul Türüne Göre Dağılımı.....	92
Tablo-5. Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Yöntemine Göre Dağılımı	93
Tablo-6. Araştırmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı	93
Tablo-7. Araştırmaların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	94
Tablo-8. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı	94
Tablo-9. Araştırmaların Yayın Diline Göre Dağılımı	94
Tablo-10. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler	99
Tablo-11. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları	101
Tablo-12. Okul Kültürü ve Liderlik - Homojenlik Testi, Q, I ² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları	103
Tablo-13. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler	105
Tablo-14. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	105
Tablo-15. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları.....	107
Tablo-16. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Sınıflandırması Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları	108
Tablo-17. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Özellikleri Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları	109
Tablo-18. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N	110
Tablo-19. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N	111

Tablo-20. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	111
Tablo-21. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi	112
Tablo-22. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi	112
Tablo-23. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler	114
Tablo-24. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları	115
Tablo-25. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık - Homojenlik Testi, Q, I ² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları	117
Tablo-26. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler	119
Tablo-27. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	119
Tablo-28. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları	121
Tablo-29. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları	122
Tablo-30. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N	123
Tablo-31. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N	124
Tablo-32. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	124

Tablo-33. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi	125
Tablo-34. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi	125
Tablo-35. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler	127
Tablo-36. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz İstatistiksel Bulguları	128
Tablo-37. Okul Kültürü ve İş Doyumu - Homojenlik Testi, Q, I ² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları	129
Tablo-38. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler	131
Tablo-39. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	131
Tablo-40. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları	133
Tablo-41. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doyumu Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları.....	134
Tablo-42. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N	135
Tablo-43. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N	136
Tablo-44. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu Analizi	136
Tablo-45. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi.....	137

Tablo-46. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi	137
Tablo-47. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler	139
Tablo-48. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz İstatistiksel Bulguları	139
Tablo-49. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven - Homojenlik Testi, Q, I ² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları	140
Tablo-50. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler	141
Tablo-51. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	142
Tablo-52. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları	143
Tablo-53. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları	144
Tablo-54. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N	145
Tablo-55. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N	146
Tablo-56. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	146
Tablo-57. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi	147
Tablo-58. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi	147

Tablo-59. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler	149
Tablo-60. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları	149
Tablo-61. Okul Kültürü ve Motivasyon - Homojenlik Testi, Q, I^2 ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları	150
Tablo-62. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler	151
Tablo-63. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	152
Tablo-64. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları	153
Tablo-65. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Motivasyon Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları	154
Tablo-66. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N	155
Tablo-67. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N	156
Tablo-68. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	156
Tablo-69. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi	157
Tablo-70. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi	157
Tablo-71. Okul Kültürü Algısı ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelendiği Araştırmalara Ait Bilgiler	159

Tablo-72. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları	159
Tablo-73. Okul Kültürü ve Tükenmişlik - Homojenlik Testi, Q, I ² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları	160
Tablo-74. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Ölçen Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler	161
Tablo-75. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	162
Tablo-76. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları	163
Tablo-77. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları	164
Tablo-78. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N	165
Tablo-79. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N	166
Tablo-80. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	166
Tablo-81. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Analizi	167
Tablo-82. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi	167
Tablo-83. Okul Kültürü İle İlişkiye Dayalı Olarak Etki Büyüklüğü Hesaplanan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Özet Bilgiler	169

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik-1. Okul Kültürü ile Liderliğe İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği	104
Grafik-2. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği	106
Grafik-3. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Özellikleri Etki Büyüklüğü-Örnekleme ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği ..	109
Grafik-4. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği	113
Grafik-5. Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılığa İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği	118
Grafik-6. Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Olarak Hesaplanan Fisher's Z Etki Büyüklüğü Orman Grafiği	120
Grafik-7. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Etki Büyüklüğü-Örnekleme ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği ..	122
Grafik-8. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği	126
Grafik-9. Okul Kültürü ile İş Doyumuna İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği	130
Grafik-10. Okul Kültürü ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği	132
Grafik-11. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doyumu Etki Büyüklüğü-Örnekleme ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği ...	134
Grafik-12. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği	138
Grafik-13. Okul Kültürü ile Örgütsel Güvene İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği	141
Grafik-14. Okul Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği	142

Grafik-15. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği ..	145
Grafik-16. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği	148
Grafik-17. Okul Kültürü ile Motivasyona İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği	151
Grafik-18. Okul Kültürü ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği	152
Grafik-19. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Motivasyonu Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği ..	154
Grafik-20. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği.....	158
Grafik-21. Okul Kültürü ile Tükenmişliğe İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği	161
Grafik-22. Okul Kültürü ile Tükenmişliğe İlişkin Fisher's Z Etki Büyüklüğüne Dayalı Orman Grafiği	162
Grafik-23. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi-Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği ..	164
Grafik-24. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği	168

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul kültürü ile ilgili olarak 01.01.2007 – 31.12.2017 tarihleri arasında yapılan çalışmalar kapsamında yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürünün incelenmesi amacıyla ve meta analiz yöntemiyle yapılan çalışmanın bu bölümünün problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımları ve sayıltıları ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları oluşturmaktadır.

1.1. Problem

Örgütsel yaşamın merkezinde bulunan örgüt kültürü, yönetim uygulamalarının yanında hem akademik hem de eğitim araştırmalarının en temel konularından biri olmuştur. Bu bağlamda kültür, bir örgütte yönetimin merkezinde bulunmaktadır ve örgütsel süreçlerin, sosyal olayların, süreçlerin ve davranışların anlaşılmasında önemli rol üstlenmektedir (Alvesson, 2012, s. 1).

Bir örgütün gelişmesi ve ilerlemesi örgütün etkili bir şekilde yönetilip yönetilmediğine bağlıdır. Bu süreçte yönetimin rolü, amaçlara ve hedeflere ulaşabilmek için örgütün üyelerinin çabalarına rehberlik etmek ve koordinasyonu sağlamaktır. Bu kapsamda insan kaynaklarının etkili yönetimi ve örgütsel davranış uygulamaları örgütün karakteristiklerine ve kültürüne bağlıdır (Mullins, 2005, s.896).

Örgüt kültürü sayesinde insanlar, üyesi oldukları örgütle çevresi arasındaki ayrıma yönelik farkındalık geliştirmektedir. Üyelerine kimlik duygusu ve örgüte bağlılık duygusu geliştiren örgüt kültürü aynı zamanda istikrar kaynağıdır. Bunun yanında örgüt kültürü örgütü bir arada tutmaya yarayan sosyal bir yapıştırıcı rolü üstlenmektedir. Son olarak örgüt kültürünün, üyelerinin tutum ve davranışlarına yol gösterme ve onları şekillendirme özelliği bulunmaktadır. Bu haliyle örgüt kültürü bir kontrol mekanizması işlevi görmektedir (Robbins ve Judge, 2012).

Örgüt kültürü, örgütü eşsiz yapan başarı tanımlarını, örgütün rutinlerini, prosedürlerini, sembollerini, dilini, baskın liderlik stillerini ve değerlerini yansıtmaktadır. Deneyimlere dayalı olarak sosyal sistemlerin istikrarını sağlayan, genellikle yazılı olmayan ve sözsüz yönlendirme sağlayan örgüt kültürü çalışanlara kimlik duygusu kazandırmaktadır. Ne yazık ki insanlar bunca önemine rağmen kültürden habersizdirler. Bunun nedeni ise kültürün uzun süredir yöneticiler ve akademisyenler tarafından görmezden gelinmesidir (Cameron ve Quinn, 2006, s.16-17).

Örgüt üyelerinin karşılıklı paylaşımları ve deneyimleri ile gelişen ve tutum, norm, değer ve varsayım sistemi ile ifade edilen örgüt kültürünün, örgüt ve örgütün yönetimi üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda bu sistem, örgüt içinde ve dışında meydana gelen olayların yorumlanmasını ve anlaşılmasını sağlamaktadır (Lupşa-Tătaru, 2016, s. 123). Örgüt üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri sonucu oluşan örgüt kültürü, örgütün ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Örgüt kültürü, çalışanlar üzerinde olumlu etkileri bulunan sosyal bir gerçekliktir ve örgütü anlamaya yönelik bir imkân sunmaktadır. Gelişmekte olan bir örgüt kültürü çalışanlarda kimlik ve bağlılık duygusunu kolaylaştırmakla birlikte istikrarı da artırmaktadır (Nasab ve Shahrakipour, 2015, s. 997).

Okulların da diğer örgütler gibi kendi kişilikleri ve özellikleri bulunmaktadır. Bu durum okul kültürünü oluşturmakta ve her okulun kültürü bireysel ve kolektif inançlar ve değerler tarafından belirlenmektedir. Okul kültürü kendisini, uygulamalar (törenler, ritüeller, seremoniler), iletişim (hikâyeler, efsaneler, semboller ve sloganlar), fiziksel özellikler (okul binalarının konumu ve tarzı, demirbaşlar, donanımlar) ve ortak dil (okul için ortak ifadeler veya jargonlar) ile göstermektedir. Güçlü bir okul kültürü hem eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlamakta hem de paylaşım yoluyla inovasyonun okulun tüm birimlerinde gerçekleşmesine yol açmaktadır. Bunun yanında okul kültürü, okul içinde ve çevresinde bulunan kaynakların zenginliğinin farkına varma ve öğrenme deneyimini garanti altına alma imkânı sağlamaktadır. Tüm bu sayılan nedenlerle okul müdürlerinin paylaşılan okul kültürünü oluşturmaları gerekmektedir (Blandford, 2006). Okulların 21. yüzyılda ayakta kalabilmeleri için okulda bulunan insanların kendilerini rahat

hissedebilecekleri ve kendi inanç sistemlerinden oluşan okul kültürünü korumaya ve geliştirmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Blum, 2006, s.143).

Her ne kadar son yıllarda hakkında çok şey söylenip yazılsa da okul kültürü yeni bir olgu değildir. Buna karşın okullarda mükemmellik için bir faktör olarak okul kültürünün önemi yeniden keşfedilmektedir. Okulda işlerin özel değerlere ve inançlara dayalı olarak yapılma şekli okul kültürünün somut olmayan özelliklerini, kullandığımız kelimeler, davranışlarımız, artifaktlar ise kültürün somut öğelerini oluşturmaktadır. Kültürün, eğitimin amaçlarına ulaşmadaki rolünden eğitim programlarında ele alınacak bilgi, beceri ve tutumlara, okul ve okul toplumu arasındaki ilişkilerden öğrencilerin nasıl öğrendiğine, okulun tüm öğrenciler için verdiği hizmetin ölçüsünden okul toplumu üyelerinin davranışları arasındaki farklılıkları belirlemeye kadar çok geniş bir yelpazede işlevi bulunmaktadır (Caldwell ve Spinks, 2005, s. 68).

Etkili, kendini geliştiren ve nitelikli okullar ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bu okulların paylaşılan bir değer sistemine, okulun temel amacına ilişkin ortak bir anlayışa, uzun vadeli net bir vizyona, öğrenmeye odaklı paylaşılan liderliğe, net ve tutarlı beklentilere ve başarıya ve kazanıma dayalı bir kültüre sahip oldukları görülmektedir (West-Burnham ve Bradbury, 2003, s. 19).

Araştırmalar, etkili bir lidere sahip olan, öğretmenlerin işbirliği halinde çalıştıkları, okulun nereye gittiğini gösteren paylaşılan bir vizyonu bulunan ve tüm bu özellikleri ile başarıya vurgu yapan okulların etkili okullar olduğunu, etkili okullar için de okul kültürünün önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Dean, 2002, s.6). Etkili örgütlerin temel özelliği güçlü ve ayırt edici ortak bir kültüre sahip olmalarıdır. Bu bağlamda örgüt yönetiminde liderliğin temel işlevi paylaşılan bir örgüt kültürü oluşturmaktır. Çünkü kültür hem üyelerin davranışlarını oluşturmakta hem de bu davranışların yönlendirilmesinde rehberlik işlevi üstlenmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Örgüt kültürü sayesinde insanlar zamanla örgüt içerisinde nasıl davranılacağını ve nasıl konuşulacağını öğrenmektedir. Bu yolla örgüt kültürü aynı zamanda çalışanların örgütte uyum problemi yaşamamalarına katkı sağlamaktadır.

Okul kültürünü oluşturan temel inançların netleştirilmesi, bu temel inançlara bağlı paylaşılan bir vizyon oluşturulması, okulun mevcut gerçekliği ile paylaşılan vizyon arasındaki boşluğun tanımlanması ve bu boşluğun inovasyonla doldurulması,

öğretmenleri destekleyen bir eylem planı oluşturulması ile özerkliğin ve hesap verilebilirliğin sağlanması okulda hem statükoyu engellemekte hem de hedeflere ve personel gelişimine dayalı işleyen bir sistemin oluşumuna katkı sağlamaktadır (Zmuda, Kuklis ve Kline, 2004, s. 5-6). Bu durum bize okul kültürünün statükoyu engelleyerek okulun değişimine ve gelişimine önemli derecede katkı sağladığını göstermektedir.

Güçlü bir okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesinde okul müdürleri ve onların liderliklerinin temel faktör olduğu düşünülmektedir. Okul müdürlerinin liderlikleri temelinde paylaşılan değerler, inançlar ve varsayımlar ile ifade edilen ve herkes tarafından paylaşılan güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, iş doyumlarını, motivasyon düzeylerini pozitif yönde, tükenmişlik düzeylerini ise negatif yönde etkilemesi beklenmektedir. Ayrıca güvene dayalı okul ortamının güçlü okul kültürüne olumlu etkisinin bulunması umulmaktadır.

Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayan önemli bir değişken olması (Sezgin, 2010; Raman, Ying, ve Khalid, 2015; Veeriah, 2017), etkili okullar ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması (Ayık ve Ada, 2009), güçlü okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonları ile yakından ilişkili olması (Çevik ve Köse, 2017; Simorangkir, Siburian ve Rahman, 2018), öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunması (Gligorović, Nikolić, Terek, Glušac ve Tasić, 2016; You, Kim ve Lim, 2017; Kadioğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018), etkili okul kültürlerinde güvenin önemli bir değişken olması (Colville, 2007) gibi nedenler herkes tarafından paylaşılan güçlü bir okul kültürünün önemini göstermektedir. Bu bağlamda okulda birlik ve beraberliğe zarar veren, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri ve stres altında çalıştıkları zayıf ve negatif okul kültürlerinin mikro düzeyde okulları, makro düzeyde ise eğitim sistemlerini olumsuz etkileyeceğinden problem teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların okul kültürü araştırmalarına, uygulayıcıların da güçlü okul kültürü oluşumuna ve sürdürülmesine gereken önemi vermesi gerekmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın bu alanda yapılan çalışmaları bir araya getirerek araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

Negatif ya da olumsuz bir kültürün, güvenden örgütsel bağlılığa, çalışan işbirliğinden öğrenci öğrenmesine kadar birçok bakımdan okula zarar verici etkileri bulunabilmektedir. Bu yüzden okulun yönetim kadrosu ve öğretmenler okulda olumsuz kültürü pozitif kültüre dönüştürebilmek için birlikte çalışmalarını gerekmektedir. Çünkü olumlu bir kültür olmadan, okulun umutlarını ve hayallerini gerçekleştirmesi mümkün görünmemektedir (Peterson ve Deal, 2009, s. 206). Okulun kimliğini oluşturan okul kültürü formel ve informal etkileşimler sonucu aynı zamanda okulun potansiyelini de ortaya koymaktadır. Bu etkileşimlerin temeli ise güvene dayandığından okullarımızda hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Raynor, 2004).

Öğretmenlerin iş tatminini ve örgütsel bağlılıklarını sağlayan bir okul kültürü, tüm öğrencilerin anlamlı ve kayda değer öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden yapıcı, üyelerinin birbirleriyle iletişimlerinde cesaretlendirildiği, çalışanların iş doyumlarının yüksek olduğu bir okul kültürü oluşturmak önemlidir (Gunnell, 2000). Olumlu bir okul kültürü çalışanların iş doyumlarını yükselttiği gibi tükenmişlik düzeyini de azaltmaktadır. Katılımcı kültür özellikleri arttıkça tükenmişlik düzeyinin düştüğü görülmektedir (Zahedipour ve Haghighi, 2015). Bu bağlamda bu araştırma ile öğretmenlerin iş doyumlarının ve tükenmişlik düzeylerinin okul kültürüne etkisinin araştırılması ile yukarıdaki ifadelerin teyit edilmesi hedeflenmektedir.

Eğitim bilimleri alanında okul kültürü ile ilgili yapılan çok sayıda araştırmanın hepsinin tek tek incelenerek genelleme yapılması hem zaman olarak hem de teknik olarak çok zor görülmektedir. Bu bakımdan öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile ilişkisel olarak yapılan araştırmaların sonuçlarının sistemli bir şekilde bir araya getirilerek sonuçlarının birleştirilmesi hem zamandan kazandıracak hem de okul kültürü ile ilişkili olarak bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğü belirlenecektir.

Okul kültürü ile ilişkili olarak şu ana kadar çok sayıda çalışma yapılsa da bu araştırmalardan hangi parametrelerin okul kültürünü ne kadar etkilediğine yönelik kestirim yapmak zor görünmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın okul kültürü ile ilişkisi incelenen bağımsız değişkenlerin okul kültürünü ne kadar etkilediğini belirleyerek bu alandaki bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul kültürünün yönetici ve öğretmen algılarına göre incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda 2007-2017 yılları arasında yapılan araştırmalar incelenerek okul kültürüne etki eden bağımsız değişkenlerin ve bu etkinin düzeyi ile yönünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
2. Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
3. Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin iş doyumları arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
4. Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
5. Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
6. Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili okul oluşturma yolu güçlü bir okul kültürü oluşturmaktan geçmektedir. Eğitim bilimleri literatüründe yapılan araştırmalar etkili okulların aynı zamanda güçlü bir okul kültürüne sahip olduğunu göstermektedir (Gaziel, 1997; Şişman, 2002). Okul kültürü, okulun performansını etkileyen temel unsurdur ve hayati öneme sahiptir. Bu yüzden okul kültürünü ölçmek ve geliştirmek son derece önemlidir (Narayan, 2016).

Örgüt kültürü, örgütte paylaşılan anlamlar sistemi olduğundan çalışanların örgüt içindeki davranışlarını belirleyen bir ortam oluşturmaktadır. Hatta örgüt kültürü, davranışları tayin eden özelliğinin yanında, çalışanların iş yaşamının dışında, özel hayatında da dünyaya bakışında da etkili olabilmektedir (Balcı, 2007, s. 183). Okul kültürü, okul içerisinde zamanla oluşmuş davranış kalıpları, okulun değerler sistemi, kurallar ve inançlar bütünü olarak her bir okulun özgünlüğünü ifade eden çok kapsamlı bir kavramdır. Bu kadar kapsamlı ve alanyazında geniş yer tutan okul kültürü alanında yapılan çalışmaların meta analiz yöntemi ile genel ve tek elden değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Eğitim yönetimi literatüründe yapılan tüm çalışmalar alana katkı sağlamak ve uygulayıcılara yol göstermek için yapılmaktadır. Okulun kişiliği, eşsizliği, kendine has özellikleri, paylaşılan değerleri, inançları, davranış standartları, insan eliyle oluşturulmuş özellikleri –artifaktlar- gibi terimlerle ifade edilen okul kültürü ile ilgili yapılan çalışmaların, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından tamamının örgüte katkısının ve etkisinin incelenmesi daha zordur. Ayrıca araştırma bulgularını tek tek inceleyerek okul kültürüne ilişkin genelleme yapmak yerine istatistiksel olarak sonuçların birleştirilmesine dayalı meta analiz yöntemi ile etki büyüklüğünü çıkarmanın daha yerinde olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda okul kültürü ile ilgili farklı bölgelerde, birbirinden habersiz araştırmacıların yaptıkları birçok çalışmaya ilişkin istatistiksel sonuçlara göre çıkarımda bulunmak, tek bir çalışmanın sonucuna göre çıkarımda bulunmaktan çok daha sağlıklıdır. Bu anlamda okul kültürü ile ilişkisel olarak yapılan çalışmaların meta analiz yöntemi ile bir araya getirilerek etki büyüklüklerinin ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Meta analiz yöntemi, belirli bir alanda yapılan çalışmaları bir araya getirerek tüm bu çalışmalara ilişkin etki büyüklüğünü ortaya çıkarma işlevi görmektedir. Aynı zamanda anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ilişkin çok sayıda araştırmanın sonucunu bir araya getirerek analiz etmek, tek bir araştırmanın sonucuna dayanarak çıkarımda bulunmaktan çok daha güçlüdür. Alanyazında okul kültürü ile ilgili yapılan meta analiz çalışmaları incelendiğinde bu araştırmaların okul kültürünün özelliklerini ve unsurlarını betimlemek (Pritchett, 2012), ulusal kültür ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi (Karadağ, 2016) ve okul kültürü ile öğrenci başarısı

arasındaki ilişkiyi belirlemek (Bulris, 2009; Bektas, Çogaltay, Karadag ve Ay, 2015) ve örgüt kültürünün öğretmenlerin cinsiyetlerine etkisini incelemek (İpek, Aytaç ve Gök, 2015) amaçlarıyla yapıldığı görülmektedir. Örgüt kültürü ile ilgili meta analiz yöntemi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların örgüt kültürünün örgütsel politikalara ve iş çıktılarına etkisini belirlemek (Watkins, Smith, Cooke ve Christian, 2014; Fang, Soeken, Mary Ettam ve Johantgen, 2008), örgüt kültürünün performansa etkisini incelemek (Ou, Hartnell, Kinicki ve Karam, 2013) Denison örgüt kültürünü gözden geçirmek (Asgari, 2016) ve örgüt kültürü ile içsel motivasyon ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemek (Radakovich, 2016) amaçlarıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve yönetici algılarına göre meta analiz yöntemi ile okul kültürünün incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya ise rastlanmamıştır. Hem okul etkililiğine hem de okul başarısına etkisi bulunan okul kültürü araştırmalarının sistematik bir şekilde toplanarak okul kültürüne etkisi bulunan değişkenlerin tespit edilmesi ve bu etkinin düzeyinin belirlenmesi ile literatüre katkı sağlayarak alandaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okul kültürünün, çalışanların örgütsel bağlılıkları, iş doyumları, motivasyonları, tükenmişlikleri, liderlikleri üzerindeki etkisinin ve güçlü bir okul kültürünün güvene dayalı bir ortam oluşumuna katkısının belirlenmesi ile gerek araştırmacılar gerek uygulayıcılar gerekse politika yapıcılar için yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Meta analiz için araştırmaya dahil edilen araştırmaların bulguları araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde verilmiştir. Meta analize dahil edilen araştırmalarda kullanılan ölçme araçları geçerli, güvenilir ve okul kültürü ile liderlik/örgütsel bağlılık/iş doyumunu/örgütsel güven/iş motivasyonu/tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ölçmeye dayalı olarak geliştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürünü meta analiz yöntemi ile incelemeyi amaçlayan bu araştırma;

İnternet ortamında ulaşılabilen ve 01.01.2007 – 31.12.2017 tarihleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile,

Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerin, 01.01.2007 – 31.12.2017 tarihleri arasında yayınlanmış sayılarında okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalarla,

Araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun çalışmalarla ve meta analiz çalışması yapılmaya kriterlerine sahip araştırmalarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt Kültürü: Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran kendine has özellikleri, normları, davranış kuralları ve değerlerinden oluşan yapısıdır.

Okul Kültürü: Okulda, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların çoğunluğunca paylaşılan inançlar, varsayımlar, değerler ve kurallardan oluşan ve okulda zamanla oluşmuş okulun kendine has yaşam biçimidir.

Liderlik: Okulda uygun öğrenme ortamı oluşturma, amaç belirleme ve bu amaç etrafında tüm paydaşları motive ederek etkileme ve harekete geçirme sürecidir.

Örgütsel Bağlılık: Öğretmen ve yöneticilerin kendilerini çalıştıkları okula ait hissetmeleri, okulda çalışmaya devam etme ve okula katkı sağlama istekliliğinin derecesidir.

İş Doyumu: Öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okula ve yaptıkları işe karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve düşüncelerdir.

Örgütsel Güven: Okul çalışanlarının birbirlerinden zarar görmeyeceklerine ilişkin taşıdıkları inançtır.

Motivasyon: Öğretmen ve yöneticilerin herhangi bir durum ya da eylem için harekete geçme sebepleridir.

Tükenmişlik: Öğretmen ve yöneticilerin kendilerini zamanla yetersiz, etkisiz ve değersiz görmeye başlamaları ile kendini gösteren bir sendromdur.

Meta Analiz: Okul kültürü ile ilişkili olarak nicel yöntemle yapılan araştırmaların sonuçlarının sistematik bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve bu sonuçların etki büyüklüklerinin çıkarılarak raporlanmasına dayalı analiz yöntemidir.

Etki Büyüklüğü: Liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, motivasyon ve tükenmişlik bağımsız değişkenlerinin okul kültürüne etkisini yansıtan bir değerdir.

Fishers' Z Etki Büyüklüğü: Okul kültürü ile ilişkisel etki büyüklüğü hesaplaması yapılan araştırmalar için korelasyon değerlerinin dönüştürüldüğü ölçektir.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgüt, kültür, örgüt kültürü, örgüt kültürünün unsurları, modelleri, işlevi, özellikleri, sınıflandırılması, örgüt kültürü ile ilgili kavramlar, örgüt kültürü tipleri ve okul kültürüne ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada okul kültürü ile ilişkisi incelenen liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, motivasyon ve tükenmişlikle ilgili bilgi verilmiştir. Son olarak okul kültürü ve meta analiz yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Örgüt

Örgüt kavramı birçok bilim dalının konusu olmuş ve bilim insanlarınca farklı tanımları yapılmıştır. Bunlara bakıldığında örgütün, psikoloji biliminde iki veya daha fazla kişi tarafından bilinçli olarak koordine edilmiş faaliyetler ve güçlerden oluşan sosyal bir sistem olarak, sosyoloji biliminde küçük toplumlar olarak ve antropoloji biliminde belli bir kişiliği ve gereksinimleri olan bilişsel süreçlere sahip sistemler olarak tanımlandığı görülmektedir (Öztürk, Şaklak ve Yılmaz, 2010, s. 59-60).

Örgütler insan yaşamının önemli aşamalarında yer kaplamaktadır. İnsanlar hastane ve klinik gibi örgütlerde doğmakta, okul ve kolej gibi örgütlerde eğitim görmekte, fabrika ve ofis gibi örgütlerde çalışarak hayatlarını sürdürmektedirler. Bu yapıların örgüt özelliği kazanabilmesi için her birinin tanımlanmış hedefleri, uygun bir şekilde gruplandırılmış ve sınıflandırılmış eylemleri, görevleri ve görev tanımları ile yetki, sorumluluk, yatay ve dikey ilişkilere dayalı yapısı bulunmalıdır (<http://www.tmv.edu.in>).

Örgüt kavramı en bilindik şekilde ortak bir hedef ya da hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş insanlardan oluşan, karşılıklı etkileşime dayalı faaliyet yürüten ve bilinçli bir şekilde koordine edilmiş kontrollü ve koordineli olarak işleyen sosyal bir yapı ile ifade edilmektedir (Keyton, 2005; Robbins ve Judge, 2012, s. 5). Örgüt deyince akla, üyeleri tarafından kurulmuş bir koalisyon yapısında bu üyelerin birbirleriyle olan ilişkileri gelmelidir. Örgütün var oluşu üyelerinin hedeflere

ulaşmak için birbirlerine yardımcı olmalarına ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına bağlıdır (Daft, 1994, s. 11; Bursalıoğlu, 2008, s. 15). Burada geçen tanımlarda esas gönderme yapılan kavram insandır ve insanların birbirleriyle etkileşimleri, birbirlerine karşı davranışları rgt oluşturmaktadır.

Dış çevreyle bağlantılı ve kolektif amaçları olan sosyal bir oluşum olarak örgütler belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş insanlardan oluşmaktadır. Bu yüzden örgüt eylemlerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesinde insan kaynakları büyük önem taşımaktadır. Örgütler, sivil toplum kuruluşları, ortaklıklar, niversiteler, yardım ve işbirliği kurumları gibi farklı şekillerde olabilmektedir (Kapoor ve Jain, 2016). Bu bağlamda örgütlere amaçlarına göre bakıldığında, birçok biçimden söz edilebilmektedir. Verimi artırmak, kaynakları kontrol etmek, çatışmaları asgari düzeye indirmek, emeği azaltmak bu amaçlardan birkaçıdır (Bursalıoğlu, 2008, s. 19-20).

Örgütle birey arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Örgüt yesi kendi hayatını ikame ettirmek, güvenliğini sağlamak gibi kendisine fayda sağlayacak nedenlerle örgüt yesi olurken, örgütler de katılımcılar sayesinde amaçlarına ulaşmakta ve varlığını sürdürmektedir. Bu durum aslında örgütün bir işbirliği sistemi olduğunu göstermektedir. Zira bu sistem, belirlenmiş bir takım faaliyetleri yürütmek için bir araya gelen insanların yaptığı iş birliği ile ortaya çıkmaktadır. Burada hem bir yapı hem de bir işleyiş söz konusudur (Tutar, 2017, s. 189). Bu yapı, özellikleri itibari ile içinde buldukları çevreden etkilenmektedir (Kıral, 2008, s. 57). Bu işleyiş içerisinde çevreden etkilenme, enerji alma ve çıktı sağlama aslında açık sistemlerin genel özellikleridir.

2.2. Kültür

Fransızca “*culture*” kavramından dilimize giren (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017) ve herkes tarafından bilinen ve kullanılan bir kavram olmasına karşın kültür kavramını tanımlamak ve ifade etmek bir hayli zordur (Dolan ve Lingham, 2012, s. 303). Bu kavramı tanımlamanın zorluğu, biyolojiden tarıma, sanattan muhakeme, eleştiri yeteneği ve bilgi birikimine kadar (TDK, 2017) farklı anlamlarda ve alanlarda geniş bir yelpazede kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Soyut bir kavram olan kültür kavramını antropologlar toplumların ritüelleri ve gelenekleri için

kullanmaktadır. Son yıllarda yöneticiler ve örgüt araştırmacıları kültür kavramını tanımlarken bir örgütün muhafaza edilen değerleri ve amentüsü ya da örgütlerin geliştirdikleri uygulamalara ve iklime gönderme yapmaktadır (Schein, 2004, s. 3). Bu açıklamalara dayalı olarak kültürün birden fazla alanda birçok tanımı olmasının yanında kültür kaynaklı sosyal oluşumların ve örgütsel durumların çok güçlü olduğu söylenebilir.

Kültür ilk defa antropologlar tarafından 19. yüzyılın sonlarında geliştirilmiş bir kavramdır. Bu kavram açık ve kapsamlı bir şekilde ilk defa İngiliz antropolog Sir Eduward Burnett Tylor tarafından yapılmıştır. Tylor 1871 yılında kültürü “kişinin bir toplumun üyesi olarak kazandığı bilgi, ahlak, inanç, hukuk, sanat, adet, gelenek, alışkanlık ve yetenekler bütünü” olarak tanımlamıştır (Haviland, Prins, Walrath ve Mcbride, 2008, s. 103). Antropologların, aşiretlerin, toplumların ve sosyal sınıfların yaşam şekilleri arasındaki farklılıkları ifade etmek için geliştirdikleri kültür kavramı daha sonra sosyal bilimciler tarafından daha geniş toplumlardaki örgütlere indirgenmiş yaşam biçimlerine uygulanan bir kavrama dönüşmüştür. Örgütlerin ve genellikle de örgüt üyelerinin davranış kalıplarından farklı olan ve ayırt edilebilen farklı kimlikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda kültür bu kalıpların ne olduğuna, nasıl olduğuna ve örgütsel performansı nasıl etkilediklerini anlamamıza yardımcı olan bir olgudur (Deal ve Peterson, 1990, s. 8). Kültür aynı zamanda toplumların deneyimlerinden, tarihsel süreçte geliştirdikleri sembollerden, zaman içerisinde kuşaktan kuşağa aktarılan davranış kalıplarından oluşan ve genel olarak bir toplumun ya da bir grubun üyelerini diğer insanlardan ayıran özellikleri ya da bir gruba ya da topluma has yaşam biçimi olarak görülen bir durum olarak da tanımlanabilmektedir (Hofstede, 2011, s. 3; Doğan, 2012, s. 9; Tutar, 2017, s. 7-8). Bir topluluğun nasıl yaşayacağını ve ne şekilde etkileşimde bulunacağını yansıtan kültür kavramı insanların var oluşlarının ve kim olduklarının özü olarak, topluma yönelik bilgi, algı ve inançlardan oluşmaktadır (Hollins, 2008, s. 18). Tanımlara bakıldığında bir toplumun, örgütün ya da kişinin yaşam ve davranış biçimleri, sahip oldukları deneyimler ve semboller, alışkanlıklar, gelenekler, yetenekler, inançlar gibi ayırt edici özelliklerin kültürün temelini oluşturduğu görülmektedir.

Kültür için çeşitli yaklaşımlar baz alınarak, genel kültür, ulusal kültür, mesleki kültür ve örgüt kültürü gibi sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Bir toplumun sahip olduğu tüm maddi ve manevi öğeler genel kültürü oluşturmaktadır. Ulusal kültür, bir toplumda yaşayan insanların en üst düzeyde paylaştıkları değerler ve uygulamalardır. Mesleki kültür, okullarda ve meslek örgütlerinde kazanılan kültürdür. Örgüt kültürü ise bir örgütte, bir kurumda, bir okulda oluşan kültürdür (Taymaz, 2000, s. 73-74).

Kültürün hayatımızın her alanını çevreleyen, insanların birbirleri ile etkileşimleri sonucu oluşan ve tüm zamanlarda herkes tarafından kullanılan bir kavram olmasının yanında, davranışları yönlendiren ve sınırlandıran bir dizi kurallar, normlar ve kurallar olarak algılanan bir yönü de bulunmaktadır (Schein, 2004, s. 1). Bu açıklamalardan kültürün günlük hayatta çok kullanılan, herkes tarafından bilinen bir kavram olmasının yanında topluma ya da örgüte getirdiği kurallar, normlar, değerler, inançlar, semboller gibi bir dizi standartlarla insanların davranışlarını yönlendirme, sınırlandırma ve düzenleme gibi bir işlevinin de bulunduğu anlaşılmaktadır.

Kültür, örgütlerin yazılı olmayan duygusal yönüne işaret etmektedir. İnsanlar örgütün kültür sistemine dâhil olmalarına karşın, örgütün kültürü insanlar farkında olmadan oluşmaktadır. Yöneticiler yeni stratejiler ve programlar uygulamayı denediklerinde, örgütün temel kültürel normları ve değerleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum aslında kültürün gücünün göstergesidir (Daft, 1994, s. 374-375). Kültürün yazılı olmayan duygusal yönü bir bakıma örgütün informel tarafına gönderme yapmaktadır. Çalışanlar arasındaki iletişim, samimiyet ve etkileşim biçimi, kültürün aktarılmasında, oluşumunda ve devam ettirilmesinde duygusal yönün önemini göstermektedir. Örgütün duygusal yönüne işaret eden ve yıllar içerisinde paylaşılan değerler ve normlar yoluyla oluşmuş bu yapıya uygun olmayan faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin zor olduğu düşünülmektedir.

Her örgütün kendine has bir kültürü bulunmaktadır. Zaman içerisinde örgüt üyelerince paylaşılan inançlar, değerler, normlar, semboller gibi, örgütün görünen ve görünmeyen öğeleri kültürü oluşturmaktadır (Şişman, 2002, s. 179). Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikleri kültür kavramı ile ifade edildiğine göre bu açıklamalar

kültürün, özgün ve biricik olma durumuyla ilişkili bir kavram olduğunu göstermektedir.

2.3. Örgüt Kültürü

Geniş ve farklı kullanımından dolayı kültürü tanımlamak bir hayli zor olsa da en basit ifadesi ile örgüt kültürü bir örgütün günlük gerçekliği olarak tanımlanabilmektedir. Örgüt üyelerinin tekrarlayan faaliyetleri, rutinleri, örgütün yerleşim düzeni ve tasarımı, üyelerinin davranışları, algıları, düşünceleri ve duygularından oluşan günlük gerçeklik kavramı yaşantılara ve deneyimlere dayalı olarak örgütte neler olup bittiğini yansıtmaktadır (Schabracq, 2007).

Kültür, bireylerin grup içindeki durumlarına ve özelliklerine göre öne çıkmaktadır. İnsanlar kültürü, toplum içerisinde gözlem yaparak, dinleyerek, konuşarak, diğer insanlarla iletişim kurarak öğrenmektedir. İletişim sürecinde grup içerisinde, inançlar, değerler, anılar ve beklentiler paylaşmakta, bu yolla kültür beslenmektedir (Gezon ve Kottak, 2016, s. 20). Kültürün insanlara neyi nasıl yapmaları gerektiği duygusu ve sezgisi kazandırma özelliği bulunduğundan örgüt kültürü baskın değer ve inançlar ile üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendirmektedir (Güçlü, 2003, s. 148).

Kökleri 1940'lı yıllara kadar dayanan örgüt kültürü kavramı literatürde 1980'li yılların başlarında popüler olmaya başlamıştır. Örgüt kültürü, üyelerinin hangi davranışlarının uygun, hangi davranışlarının uygun olmadığını gösteren ve üyelerince paylaşılan inançlar, değerler, varsayımlar gibi bilişsel unsurlardan ve insan eliyle oluşturulmuş artifaklardan (Bauer ve Erdoğan, 2012, s. 727; Hudrea, 2006, s. 48; Dolan ve Lingham, 2012, s. 303), çalışanların beklentilerinden ve algılarından oluşan bir sistem olarak görülmektedir (Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 2012, s. 31). Zaman içerisinde her örgüt kendine has kültürünü geliştirmektedir. Bu durum örgüt üyelerinin birbirleriyle etkileşimde bulunması yoluyla paylaşılan ortak değerlerin, normların, inançların ve düşünme biçimlerinin ortaya çıkması ile oluşmaktadır. Bir örgütün duygularını, atmosferini, karakterini, imajını, geleneklerini, dilini, değerlerini, inançlarını yansıtan örgüt kültürü, örgüt içerisinde gündeme gelen çok sayıda kavramı, normları, değerleri, ideolojileri ve gelişen sistemleri kapsamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Stohr ve diğ., 2012).

Çalışanlar aslında örgüte birtakım kültüre sahip olarak gelmektedir. Her ne kadar çalışanlar farklı kültürlere sahip olarak örgüte gelseler de örgüte getirdikleri kültürle yetinmeyip örgütsel ortamda diğer çalışanlarla birlikte örgüte has bir kültür oluşturmaktadır. Bu bağlamda örgüt kültürünün gelişmesi ve oluşması bir bakıma çalışanların toplu yaşamlarının bir sonucu olarak görülmektedir. Zira örgütün yaşaması da bir kültürün oluşmasına bağlı olmaktadır (Başaran, 2000, s. 294).

Literatürde örgüt kültürünün tanımlanmasında birçok ortak özellik bulunmaktadır. Bu özelliklere bakıldığında ilk olarak örgüt kültürü, örgüt üyelerince kolektif olarak paylaşılan bir yapıya işaret etmektedir. İkincisi, örgüt kültürü çok düzeyli bir yapıdır ve bu yapı, değerler, varsayımlar ve artifaklardan oluşmaktadır. Bu unsurlar örgütsel davranışlara rehberlik etmekte ve içinde bulunduğumuz örgütü anlamlandırmamıza yardımcı olmaktadır (Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz, 2017). Örgüt içi normların, değerlerin ve tutumların güçlenmesi ve kolektif olarak paylaşılması iş performansının artmasına neden olmaktadır. Bu yolla örgüt kültürünün tüm örgütsel işlevleri etkilediği ve çalışanlar üzerinde derin bir etki bıraktığından örgütte çalışmaya olan ilgiyi artırdığı söylenebilir. Sonuç olarak çalışmaya olan ilgi de örgütsel bağlılığı geliştirdiğinden (Torfi, Alam ve Nikbakhsh, 2014) bu durum örgüt kültürünün önemini göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir.

Örgütün görünmeyen gücünü oluşturan (Kondalkar, 2007, s. 335) örgüt kültürü, üyeleri tarafından paylaşılan normlar, inançlar ve değerlerden (Weatherly, 1995, s. 16), örgüt içerisindeki üstü kapalı ya da açık ideolojilerin, ritüellerin, kullanılan dilin, inançların ve değerlerin kombinasyonundan oluşmaktadır (Wolfe ve Dilworth, 2015). İnsanlar, bir örgüte sahip oldukları değerler ve inançları ile katılmaktadır. Ancak çoğu kez bireyin sahip olduğu bu değer ve inançlar örgütte bireysel olarak başarılı olmak için yeterli değildir. Katılımcı, örgüte girdikten sonra örgütte yapılan ve örgüte has olan iş ve işlemlerin nasıl yapıldığına ilişkin becerileri öğrenmeye ihtiyacı bulunmaktadır (Luthans, 2011, s. 71). Bilgi ve beceri düzeyi ne olursa olsun çalışanın bir örgüte geldiğinde örgütün teknik süreçlerine adapte olması için aldığı eğitim buna örnek gösterilebilir. Örgüt üyesinin her ne kadar kendi değerleri ve inançları olsa da katıldığı örgütün değerlerine ve inançlarına da uyum

sağlaması gerekmektedir. Üyesi oldukları örgüte uyum sağlayamayan çalışanların başarılı olmaları mümkün görünmemektedir. Çünkü örgüt kültürü eşsiz bir olgu olduğundan bireylere ve örgütlere üstünlük sağlamaktadır (M.R. Rouniasi, Branch, N. Rouniasi ve Asari, 2012, s. 38).

Çalışanları yönlendiren kültür doğuştan değildir. Örgüt kültürü bir örgütte zamanla oluşmakta ve çalışanlar işlerini örgütsel kültür çerçevesinde yürütmektedirler. Çalışanların düşünceleri ve eylemleri kurumsallaştığında, örgüt kültürünün oluşmaya başladığından söz edilebilmektedir (Kondalkar, 2007, s. 335). Örgüt kültürü örgütlerin arkasında yer alan, görünmeyen ve gözlenemeyen gizli bir güçtür. Bu gücün önemli bir işlevi de örgütü bir arada tutan tutkal vazifesi görmesidir (Yağmurlu, 1997, s. 720). Bu açıklamalar aslında, örgüt üyelerinin değerlerinin ve inançlarının çoğunlukça paylaşılması ve kabul edilmesi durumunda örgüt kültürünün, üyeleri birleştirici bir rol üstlenme işlevi gördüğünü göstermektedir.

Bazı araştırmacılar örgüt kültürüne bir sistem olarak bakmaktadır. Kültüre sistem yaklaşımı ile bakıldığında çevre, meslek, değerler, kahramanlar ve yasalar gibi ögeler örgütün girdilerini, zaman, imkânlar, para, çalışma alanı gibi, normlara, değerlere ve varsayımlara dayalı unsurlar sistemin sürecini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ürün, hizmet, görünüm, imaj, kullanılan stratejiler, teknolojiler, çalışan davranışları ise örgütün çıktısı olarak değerlendirilmektedir (Dolan ve Lingham, 2012, s. 303-304). Kültüre sistem yaklaşımı ile bakmak, örgüt kültürünün öğelerinin sistemin girdisini ve süreçlerini de kapsadığını göstermektedir. Bu bakış açısı aynı zamanda örgüt kültürünün çıktının niteliği üzerinde de etkisinin bulunduğu işaret etmektedir.

Örgüt kültürü, paylaşılan değerleri, beklentileri ve tutumları içerdiği için uygulamalar, bireyler, gruplar ve örgütsel süreçler üzerindeki davranışlara da yansımaktadır. Bir örgütte müşteri memnuniyetine yönelik hizmet üretmeye dayalı bir kültür oluşmuşsa, örgüt üyelerinden bu yönde davranış gösterme kültürüne adapte olmaları beklenmektedir (Gibson ve diğ., 2012, s. 34). Veli memnuniyetine dayalı kültüre sahip bir okulun tüm öğretmenlerinin okula ziyarete gelen velilere verilen

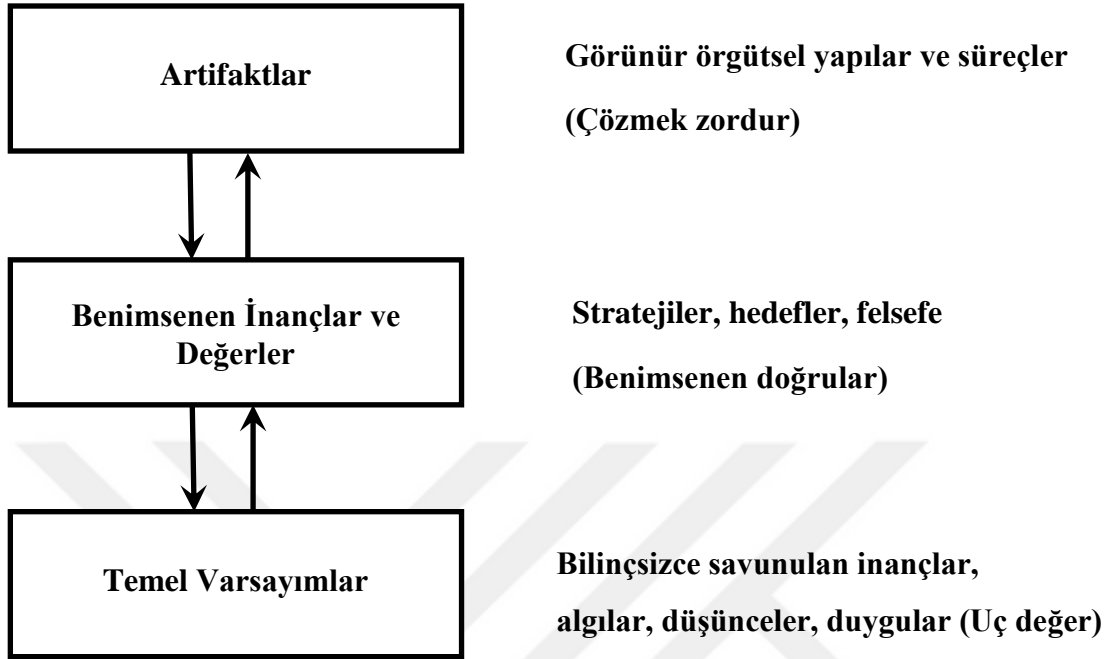
hizmet kalitesini artırmaya yönelik davranışlar göstermesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Örgüt kültürü, mitler, ritüeller, inançlar, anlamlar, normlar ve kullanılan dil aracılığıyla örgütlere bir kimlik kazandırmaktadır. Kültüre bağlı olarak oluşan kimliğin dikkat çeken özelliği, uzun süredir hizmet sunan katılımcıların, uygulamaları çoğunlukla sorgulamadan kabul etmeleridir. Örgüt kültürü bir bakıma *“burada işler bu şekilde yürür”* ifadesinin uygulamalara yansımış halidir. (O’Donnell ve Boyle, 2008, s. 4). Burada ifade edilen durum örgütsel kimliğin, beraberinde örgütsel faaliyetlerin koşulsuz şartsız kabulünü getirmesidir.

Literatürde kültürün, örgütlerde var olan, uygun teknikler kullanılması durumunda belirlenebilen, analiz edilebilen ve örgütün çıktıları ile bağlantılı olabileceği düşünülen bir kavram olduğuna yönelik görüş hâkimdir. Örgütsel amaçlara ulaşma açısından değerlendirildiğinde örgüt kültürünün önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu noktada yöneticilere düşen görev örgütün kültürüne saygı duymak ve kurumu kendi felsefesine göre yönetmektir (Whelan, 2016, s. 585; Kondalkar, 2007, s. 340). Daha önce de ifade edildiği gibi örgütsel kültürün öğeleri, örgütün girdi ve işleme sürecinde rol oynayarak örgütün çıktısına katma değer sağlamaktadır. Örgüt kültürü, üyelerince paylaşılan bir sistem anlamına geldiğine göre örgüt kültürü ile uyumsuz olarak yapılan faaliyetlerde çalışanların direnç göstermesi ihtimali gözden kaçırılmamalıdır.

Kültür, varsayımlar, benimsenen inançlar ve değerler ile artifaktlar olmak üzere üç düzeyde tanımlanmaktadır. Temel varsayımlar üyeler tarafından belirlenmiş olma eğilimindedir ve örgüt içerisinde tartışılmaz olarak kabul edilmektedir. Değerler ise tartışmaya açıktır ve insanların bunları kabul etme ya da etmeme özgürlüğü bulunmaktadır. Artifaktlar ise örgüt kültürünün görünen, duyulan, hissedilen bölümünü içermektedir. Artifaktlar, örgütün fiziksel çevresi ve mimarisi, teknolojisi, kullanılan dili, ürünleri, sanatsal kreasyonları, kılık kıyafet kuralları, konuşma tarzı, örgütle ilgili anlatılan hikâyeler, mitler, örgüte karşı beslenen duygular, yayınlanmış değerler listesi, gözlemlenebilir ritüeller ve seremoniler gibi olguları kapsamaktadır (Schein, 2004, s. 25-26). Kültürü tanımlayan bu düzeyler ayrıca Şekil-1’de gösterilmiştir.

Şekil -1. Kültürün Düzeyleri



Kaynak: Schein, 2004, s. 26

Artifaktlar örgütün görünür özellikleri olmasına karşın yorumlaması, analizi ve deşifre edilmesi oldukça zordur. Bunun nedeni, bir grubun çevresinin nasıl oluştuğu ve üyeler arasında görülen davranış kalıpları tanımlanabilirken, gözlemlenen bu davranışların altında yatan mantığın anlaşılabilmesidir. Bu duruma piramitler örnek olarak verilebilir. Mısırlılar ve Mayalılar son derece görünür piramitler inşa etmişlerdir. Fakat inşa edilen bu piramitler farklı kültürlerde farklı anlamlara gelmektedir. Bu piramitler kültürün birinde mezar olarak, diğerinde hem mezar hem de tapınak olarak işlev görmektedir (Schein, 1983, s. 2; Schein, 2004, s. 26; Gibson ve diğ., 2012, s. 31). İnsanlar tarafından üretilen artifaktlar örgütün nesnel ve görünen bileşeni (Askanasy, Wilderom ve Peterson, 2000:249) olmasına karşın yüzeysel değildir ve insanların yorumlarını, varsayımlarını ve niyetlerini yansıttığından önemlidir (Martin, 2002:47). Kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için Şekil-2’de örgütler için artifakt örnekleri verilmiştir.

Şekil -2. Artifakt Örnekleri



İnsanların ideallerine dayalı olarak sahip oldukları hayat tarzını değerler oluşturmakta ve insanlar sahip oldukları bu değerler ile diğer insanların inançlarını, tutumlarını, davranışlarını ve değerlerini etkilemeye ve değiştirmeye çalışmaktadır. Bu değerler aynı zamanda insanların hayat tarzlarını ve tercih ettiği inançları şekillendirmektedir (Turgut, 1998). Sahip olunan değerler ve inançlar insanların yaşam tarzına, kişiliğine, davranışlarına, hayata bakış açısına etki etmektedir. Aynı zamanda başka insanların kişiye davranışlarında ve kişinin önemsenmesinde, sahip olunan değerlerin ve inançların etkisi büyüktür. Bu anlamda Türkçede yer alan “*değer vermek*” deyimini birini değerli saymak, önemli görmek gibi anlamlarıyla (TDK, 2017) günlük hayatta çokça kullanılmaktadır.

Değerler, toplumlara ve kültürlere önem veren ve anlamlandıran ilkeler bütünüdür. Değerler, çoğu insan tarafından kabul gören, uzlaşa sağlanan, paylaşılan ve gerçek kabul edilen davranış standartlarıdır (Yılmaz, 2006, s. 24). Bir davranışın değer olarak kabul edilebilmesi için geniş bir kesim tarafından paylaşılması ve çoğunluk tarafından doğru kabul edilmesi gerekmektedir. Kültürü oluşturan bir unsur olarak değerler örgütler için önemlidir. Zira güçlü bir kültür, üyelerinin tamamı değilse bile çoğu tarafından paylaşılan bir kültürdür ve bu örgütlerin yöneticileri benimsenen değerlere ve hedeflere bağlıdırlar (Whelan, 2016).

Değer kavramı, istekler, beğeniler, tercihler, görevler, ahlaki yükümlülükler, arzular, amaçlar, istekler, gereksinimler gibi birçok duruma işaret etmek üzere çok geniş bir yelpazede kullanılmaktadır. Değerlerin, düşünce ve duyguları birleştiren bir

etkisi vardır. İnsanlar sürekli olarak iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, hoş ya da nahoş, güzel ya da çirkin, uygun ya da uygun olmayan, erdemli ya da erdemsiz durumlarla ilgilenmektedirler (Williams, 1979, s. 16). Bu açıklamalar, bu durumlara ilişkin yapılan değerlendirmelerin zamanla değerleri oluşturduğunu göstermektedir. Bu sayede de neyin iyi, neyin kötü, neyin doğru, neyin yanlış olduğuna, hangi durumun uygun, hangi durumun uygun olmadığına ilişkin referans olarak, insanların davranışlarına yön vermektedir.

Örgüt kültürünün üçüncü düzeyi varsayımlardır. Öğrenen bir grup eninde sonunda birinin değerlerini, inançlarını, duygularını yansıtmaktadır. Bir grup ilk olarak oluşmaya başladığında ya da bir görevle ilk defa karşılaştığında işe yarasın ya da yaramasın problemi çözmek için önerilen ve başvurulmuş ilk çözümü doğru kabul edebilir. Bu doğrular zamanla kişilerin varsayımlarını yansıtmaya başladığından bir zamanlar önsezi ya da bir değer ile desteklenen bir hipotez zamanla kullanıldıkça gerçekliğe dönüşebilir. Temel varsayımlar tartışılmaz gerçeklerdir ve değiştirmek son derece zordur (Schein, 2004, s. 28-30).

Temel varsayımlar örgüt kültürünün en derin düzeyidir. Deneyimler, normlar, değerler ve inançlardan oluşan temel varsayımlar büyük ölçüde görünmezdir. Grup üyelerinin düşüncelerine, hislerine ve algılarına rehberlik eden temel varsayımlar köklüdür (Öztürk, 2015). Yapılan bu açıklamalara dayalı olarak temel varsayımların değerler, inançlar ve temel varsayımlar gibi bilişsel unsurlardan oluşan örgüt kültürünün özünü oluşturduğu söylenebilir.

2.4. Baskın Kültür ve Alt Kültür

Baskın kültür, bir örgüte hakim olan kültürü ifade etmektedir. Bu bağlamda baskın kültür üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan kültürdür. Alt kültür ise bir örgüt içerisinde tipik olarak ayrılmış bölümlere ait tanımlanmış mini kültürlerdir (Robbins ve Judge, 2012, s. 522).

Baskın kültür, örgüt üyelerince değerlerin, inançların, normların yaygın bir şekilde paylaşılması ile ifade edilmektedir. Örgüt kültürü, paylaşılan değerler, normlar ve inançlar olarak tanımlandığından, baskın kültürden bahsedildiğinde aslında örgütün kültüründen bahsedilmektedir. Alt kültür, örgüt içerisinde farklı bölümlerde bulunan üyelerin oluşturduğu kültürdür. Eğitim fakültesinin baskın bir

kültürü olduğu halde fakültenin her bir bölümünün kendine has bir alt kültürünün bulunması baskın kültür ve alt kültüre örnek verilebilir.

Bir örgütün bir bölümünün sahip olduğu alt kültür, örgüt kültüründen farklılık gösterebilir. Örneğin bir örgüte hakim olan kültür misyon kültürü olabilir. Fakat bazı bölümler, uyum, klan ya da bürokratik kültürün özelliklerini yansıtabilir. Büyük bir organizasyonun üretim bölümü kurallara uymayı vurgulayan bir kültür geliştirebilirken aynı organizasyonun araştırma-geliştirme birimi çalışanların yetkilendirilmesine ve esnek çalışmaya dayalı bir kültür geliştirebilir. Alt kültürler genel olarak bakıldığında egemen örgüt kültürünün değerlerini içermesine karşın buna ek olarak kendi bölümlerine has ek değerler geliştirebilirler (Daft, 1994, s. 385-386).

2.5. Güçlü Kültür ve Zayıf Kültür

Örgüt üyelerinin çoğunluğunun örgüte ait değerler hakkında aynı fikirlere sahip olması güçlü kültür ile ifade edilmektedir. Örgüt içerisinde fikirlerin çeşitlilik göstermesi kültürün zayıf olduğunun göstergesidir. Güçlü bir kültür homojen olarak yorumlanırken zayıf kültür ise heterojen olarak nitelendirilmektedir. Güçlü kültürün homojen olarak yorumlanmasının nedeni, araştırmalarda okulun değerlerine, inançlarına ve normlarına ilişkin tüm katılımcıların birbirine yakın cevapları vermesinden, zayıf kültürün heterojen olarak nitelendirilmesinin nedeni ise araştırmalarda kullanılan ölçeklere verilen cevapların çeşitlilik göstermesinden kaynaklanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012, s. 522; G. Hofstede, G.J. Hofstede ve Minkov, 2010, s. 355). Kültür, örgütün temel özelliklerinden birisi olarak bilinmektedir ve güçlü bir okul kültürü, ortak değerler oluşturmakta ve belirli bir amaç doğrultusunda faaliyetlerde bulunmaktadır (Amiranzade, Khayyer ve Rezaeian, 2012).

Bireylerin ait oldukları örgütler kendilerinden daha büyüktür. Güçlü bir kültür ise örgüt üyelerinin örgütle özdeşleşmelerine neden olacağından örgütün etkisinin daha güçlü olmasına neden olacaktır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 27). Güçlü kültür ve baskın kültür her ne kadar aynı gibi görünse de birbirine karıştırılmaması gerekmektedir. Baskın kültür ile kastedilen durum, örgütsel değerlerin ve inançların üyelerin çoğunluğunca paylaşılmasıdır. Güçlü kültür ise baskın kültürden çok daha

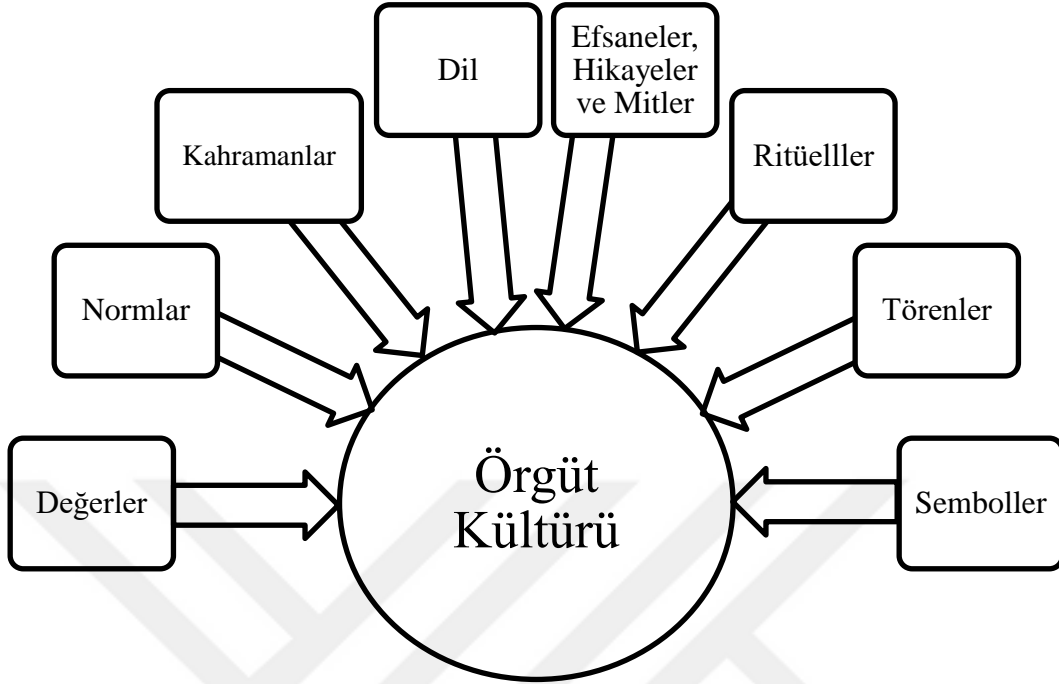
fazlasını ifade etmektedir. Güçlü bir kültürde örgüt kültürüne ait unsurların hem paylaşımı hem de sahiplenilmesi söz konusudur. Zayıf ya da esnek olmayan bir örgüt kültürü ise çalışanların değişime ve yeni fikirleri kabul etmemeye yönelik alışkanlık geliştirmelerine sebep olmaktadır (Ahmadi, Veisoh, Tadayon, ve Kameri, 2014, s. 212).

2.6. Örgüt Kültürünün Unsurları

Örgüt kültürü, çalışanlara neyin doğru neyin yanlış olduğunu gösteren, örgütün kültürel yapısına işlevsel bir anlayış yükleyen, örgütün tümünü kapsayan temel değerler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır. Bu kültür yaygın olarak paylaşılan hikâyeler, törenler, seremoniler ve gelenekler gibi unsurlar aracılığı ile anlaşılabilir (Özgüner, 2016).

Örgüt kültürü kavramı söz konusu olduğunda inançlara, değerlere, sembollere, çalışanların duygularına, örgütün çevresine yönelik bir çerçeve çizilmektedir. Bu çerçevede örgüt kültürünün yaygın olarak kabul edilen unsurları değerler, normlar, kahramanlar, kullanılan dil, efsaneler ve mitler, ritüeller, törenler, semboller gibi kültürel artefaktlar ile ifade edilmektedir (Martin, 2013, s. 461; Alvesson, 2002, s. 5; Gutterman, 2016, s. 2). Örgüt kültürünün yaygın olarak kullanılan bu unsurları ayrıca Şekil-3'de de gösterilmiştir.

Şekil -3. Örgüt Kültürünün Unsurları



Örgüt kültürünü oluşturan bu unsurlar aynı zamanda kültürü yansıtmaktadır. Bu özelliği ile hem kültüre ilişkin bilgi vermekte hem de kültürün aktarılmasında önemli rol oynamaktadır. Aşağıda bu unsurlara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

2.6.1. Semboller

Sembol, bir değer ya da olguya yüklenen anlam ile tanımlanabilecek bir kavramdır. Söylenen bir söz, bir renk, koku, bir ses, bir hareket, bir tat, bir nesnenin biçimi sembol olarak kullanılabilir. Bir sembolün anlamı her yerde, herkesçe aynı olmayabilir. Başka bir deyişle sembollerin anlamı onları kullanan organizmalar tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda sembollere insanlar tarafından anlam yüklenmektedir (White, 1977, s. 36). Sembol, bir kültür içerisinde belirli bir anlam taşıyan nesnelere, resimlere, kelimelere, hareketlere, işaretlere, jestlere ya da mimiklere (Stevens, 1991, s. 17). Semboller kültürel değişim için etkili unsurlar olduğundan benimsetilmeye ya da yaygınlaştırılmaya çalışılan kültür için semboller üretmek ve bu sembolleri çevrenin fark edebileceği yerlerde kullanmak önemlidir (Yıldırım, 2014). Örgüte ilişkin bir bayrak, flama, logo, kıyafetler, sloganlar, şarkılar, marşlar, örgüte özgü kullanılan kelimeler, bakıldığında örgütü akla getiren resimler, hareketler ya da işaretler sembollere örnek olarak gösterilebilir. Semboller insanların

kendi kültürlerine ilişkin özellikleri hatırlamalarını ve bu özellikleri kültürle ilişkilendirmelerini sağlamaktadır.

2.6.2. Törenler

Törenler örgüt içerisinde belirli kişiler ya da topluluklar için planlı olarak düzenlenen bir eylemi ya da herhangi bir olayı, nesneyi veya anlamı, örgütteki diğer insanlara iletmek için düzenlenen aktivitelerdir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s. 230). Törenlerin örgütlerde belirli periyotlarda ve sürekli olarak tekrarlayan bir özelliği bulunmaktadır. Her yıl aynı gün düzenlenen bayram kutlamaları, okullarda düzenli olarak yapılan belirli gün ve haftalara ilişkin programlar törenlere örnek olarak gösterilebilir.

2.6.3. Ritüeller

Fransızcadan dilimize giren ritüel kavramı, uygulanması adet haline gelmiş olan uygulamaları ifade etmektedir. Gelenek haline gelen bu uygulamalar her bir kültürde farklı farklı olduğu için kültürün belirleyici unsurunu oluşturmaktadır. Örneğin Amerikan kültüründe insanlar birbirleriyle karşılaştıklarında tokalaşmakta, İtalyanlar birbirlerine sarılmakta, Fransızlar yanak yanağa öpüşmektedirler. Kimi toplumlarda insanlar birbirleri ile karşılaştıklarında selam verirken, kimi toplumlarda şapka çıkarmaktadırlar (Deal ve Peterson, 1990, s. 35; Kılanç, 2010, s. 206; TDK, 2017).

Ritüeller zaman içerisinde tekrar tekrar uygulanarak oluşmuş sosyal ve kültürel etkinliklerdir. Örgüt içerisinde uygulanan belirli eylemler ya da söylenen sözler süreç içerisinde tekrarlamaya dayalı olarak ritüele dönüşebilmektedir (Shepherd, 2010). Ritüeller bir örgütün tekrar eden günlük uygulamalarıdır. Genellikle yazılı değildirler lakin örgütte işlerin yapılma şekline ilişkin insanlara açık ve net bir mesaj göndermektedir (Cho ve Latt, t.y.). Bir okulun ritüelleri, törenleri, sloganları ve hikâyeleri, temel değerleri güçlendirmekte ve öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlar için neyin önemli olduğunu sembolize etmektedir (Reeves, 2006). Geleneksel bir şekilde tekrar eden eylemlerden oluşan ritüeller ortak yaşama dayalı olarak örgüt üyelerine yardımcı olmaktadır. Ancak ritüeller, örgütte tekrar eden eylemler olarak düzenlenen törenlerle karıştırılmamalıdır. Ritüelle tören arasındaki

temel fark, törenlerin genellikle ritüellere göre daha uzun ve daha kompleks olarak gerçekleşmesidir (Mason, 1993). Örgüt içerisinde insanların birbirleri ile selamlaşmaları, tokalaşmaları, misafirlerin karşılanma biçimi, tekrar eden düzenli ve standart toplantılar, çalışanların özel günleri için yapılan kutlamalar (doğum günü kutlaması, çocuğu olan çalışan için çiçek gönderimi vs.), kullanılan dil ve nezaket ritüellere örnek olarak verilebilir (Moore, 1995).

2.6.4. Efsaneler, Hikâyeler ve Mitler

Bir örgütün benimsediği baskın felsefesi ve inançları çalışanların gözünde başarı ya da başarısızlıkta yanıltıcı bir öğedir. Bu unsurlar formel ve informel bir şekilde ya da bilinçli ve bilinçsiz olarak çalışanlar tarafından, ya da başka iletişim kanallarıyla örgüt içerisinde anlatılmaktadır. Gerçeklik veya hayal unsuru olarak çalışanları harekete geçiren ve çalışanların davranışını etkileyen bu tutum ve inançlara mit denilmektedir (Harris ve Morran, 1996'dan Akt. Erkmen, 2010, s. 67). Efsaneler, hikâyeler ve mitler geçmişte yaşanan olağan ya da olağan dışı olayların örgüt üyelerinin birbirlerine aktarmaları yoluyla oluşan durumlardır. Efsane ve mitler de diğer unsurlar gibi örgüt kültürünün taşıyıcı rolünü üstlenmektedir.

2.6.5. Dil

Dil insanlar arasında bir iletişim aracıdır. Nasıl ki her toplumun kendine ait bir dili varsa her örgütün de kendine has bir dili bulunmaktadır. Örgüte özgü olan bu dil örgüt üyelerince en iyi bir şekilde anlaşılmakta ve kullanılabilir. Bu dil uygun bir şekilde kullanıldığında örgüte ait olma hissi sağlamaktadır. Jargonlar, argo, mimik, beden dili, şarkı, söylenti, dedikodu, slogan, söylenti ve metaforlar örgütün dilini oluşturmaktadır (Gürsel, 2015, s. 53). Diğer unsurlarda olduğu gibi kullanılan dil de örgüte özeldir. Örgüt içerisinde kullanılan dile ait bazı kelimelerin, jargonun –aynı meslek grubuna ait kişiler tarafından kullanılan ortak dil– diğer insanlar tarafından anlaşılabilmesi bu yüzdendir.

2.6.6. Kahramanlar

Kahramanlar bir örgütte çok değer verilen, zor işlerde herkesin güvendiği, canlı ya da ölmüş, gerçek ya da hayali olabilen ve üyelerinin davranışları için rol model

konumunda olan kişilerdir (Sun, 2008, s. 139; Stevens, 1991, s. 17). Kahramanlar örgütte daha önce ya da şu anda bulunan, herkesin çok değer ve önem verdiği, üyelerince geçmişten günümüze kadar aktarıla geldiği, önemli kişiliklerdir. Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok büyük fedakârlık yaptığı için unutulmayan bir örgüt üyesi ya da davranışları ile yüksek düzeyde beğeni kazanarak herkesin kendisinden bahsettiği bir çalışan örgüt için bir kahraman olabilmektedir.

2.6.7. Normlar ve Değerler

Normlar, örgütte geleneksel olarak kabul edilen eylem ve davranışları içeren kurallardır (Stoll, 1998). Bu kurallar sayesinde üyeler neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neyin ne şekilde yapılması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olmaktadır. Normlar, örgütsel düzeyde yazılı mevzuat ile formel olarak düzenlenebileceği gibi toplumsal kontrol ile informal olarak da geliştirilebilir. Normlar örgüt içerisinde örgüt üyelerinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak “*Bu şekilde davranmalı mıyım?*” sorusuna verecekleri cevapla davranışlarını kontrol etmelerini sağlamaktadır. Öte yandan değerler grubun paylaşılan idealleri ile yakından ilgilidir ve bir bakıma iyi ve kötüyü tanımlamaktadır. Örgütte normlar ve değerler arasında karşılıklı ilişki bulunmaktadır. Örnek olarak, bir örgütte müreffeh bir toplum için çok çalışmanın gerekli olduğu, kabul gören bir değer olabilir. Ancak gereğinden fazla çalışmanın diğer üyelerden de daha fazla çalışma beklentisine girileceğinden hoş karşılanmayan bir davranışsal norma dönüşmüşse, kabul edilen değeri olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Trompenaars ve Hampden-Turner, 2011, s. 21-22).

Örgütte hayati önem taşıyan normlar örgütün yapı taşlarıdır ve günlük yaşamda kolaylıkla fark edilebilmektedir. Normlar, ritüeller ve törenler gibi farklı yöntemlerle örgüt içerisinde nesilden nesile aktarılmaktadır. Çalışanların davranışlarını düzenleyen normlar bir bakıma örgüt kültürünün dışavurumudur (Khatib, 1996).

Normlar gibi değerler de örgüt üyelerince sorgulamaksızın kabul edilen inançların ve örgüt kültürünün görünmez bileşeni olan varsayımların tezahürüdür (Kwan, 2002). Örgüt içerisinde değerler, ödül ya da cezaya bağlı olmaksızın davranışları yönlendirmektedir. Paylaşılan değerler grup ya da örgüt üyelerinin uygun davranışlar göstermelerine olanak sağlamaktadır (Hsu, 2002). Örgüt

üyelerinin doğru davranışlar göstermesi için onları yönlendirici etkisi nedeniyle paylaşılan değerlerin, örgüt kültürünün önemli bir bileşeni olduğu düşünülmektedir.

2.7. Örgüt Kültürü Modelleri

Örgüt kültürü modelleri, bu modeli geliştirenlerin isimleri ile anılmaktadır. Bu başlık altında literatürde en yaygın olarak kullanılan Parsons, Hofstede, Pheyse, Denison ve Mishra tarafından geliştirilen örgüt kültürü modelleri açıklanmıştır.

2.7.1. Parsons Örgüt Kültürü Modeli

Parsons, örgüt kültürü için çevresiyle ilişkili sosyal bir sistem olarak dört görev etrafında şekillenen ve dört alt sistemden oluşan bir model geliştirmiştir. Bunlar hedeflere ulaşma (Goal-attainment), uyum (adaptation), bütünleşme (integration) ve gizlilik (latency) faktörlerinden oluşan ve İngilizce ilk harfleri ile AGİL olarak adlandırılan bir sistemdir (Parsons, 1951, s. XVIII).

Parsons, örgüt kültüründe ilk kez değerlere önem veren bir model geliştiren sosyologlardandır. Bu modele göre sosyal bir sistem yaşamını sürdürebilmek için çevreye uyum sağlamalı, hedeflerine ulaşmalı, bünyesindeki alt sistemleri birbiriyle bütünleştirmeli, çevrede meşru kabul edilmeli (Erkmen, 2010, s. 75), bu sistemin korunmasına yardımcı olan ve modelin gizlilik (latency) faktörü ile açıklanan bazı gizli değerleri bulunmalıdır. Parsons, bu sistemin düzgün olarak çalışabilmesi için tüm unsurların bütünlüğüne inanmaktadır (Fuglsang ve Sundb, 2005, 336).

Sosyal sistemleri oluşturan parçalar yapısal olarak birbirine bağımlıdır. Bu parçaların her biri bütüne katkı sağlamaktadır. Dolayısı ile sistem içerisindeki bir parça etkilendiğinde, tüm sistemde bir dalgalanma oluşturmaktadır. Sosyal sistemler aynı zamanda amaç yönelimlidir. Bu çerçevede her bir sistemin hizmet verdiği alana yönelik birden fazla amacı vardır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 23-24). Bu açıklamalara dayalı olarak sistemin her bir parçasının birbirine bağlı olması, AGİL modeli içerisinde yer alan bütünleşme (integration) ile ifade edilebilir. Burada anlatılmak istenen sistemin bütününde yaşanacak olumsuzlukların önlenmesinin alt sistemlerin birbirleri ile koordineli bir şekilde çalışmasına bağlı olduğudur.

2.7.2. Hofstede Örgüt Kültürü Modeli

Hofstede ve izleyenleri 1968 ile 1973 yılları arasında ulusal kültürleri analiz edebilmek amacıyla 66 ülkede 117.000 IBM çalışanına anket uygulamıştır (McSweeney, 2002). Yapılan araştırma sonucunda IBM çalışanlarının üstesinden gelmek zorunda oldukları ortak sorunlarla ilişkili olan yeni faktörler ortaya koyulmuştur. Bu sorunlar her ne kadar ortak olsa da başvurulan çözüm yöntemleri, çalışanların kendi ülkelerinin profilini ortaya çıkarmıştır (Hofstede, 2011, s. 6-7). Bu problemler şu şekilde sıralanmıştır:

- Üstlere bağımlılık,
- Stres ve öngörülebilirliğe ilişkin kural ihtiyacı,
- Şirkete olan bağımlılık ile bireysel amaçlar arasındaki denge,
- Para ve kariyer ihtiyacı gibi bireysel değerler ile iş birliği ve kaliteli bir yaşam ortamı gibi sosyal değerler arasında denge (Hofstede, 2011, s. 6-7).

Hofstede örgüt kültürü modeli, bu konuda yapılan en geniş araştırmalarla yapılan analizler sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre örgütün yapısı ve personel özellikleri ulusal kültürden etkilenmektedir. Hofstede'nin örgüt kültürü modeli yapılan araştırma bulgularının analiz edilmesi sonucu kültürü dört boyutta incelemiştir. Bu boyutlar güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik ve eril/dişil özellikleri olarak sıralanmaktadır (Gümüştekin ve Emet, 2007, s. 99).

Gibson ve arkadaşlarına (2012) göre güç mesafesi, birbirinden farklı toplumların güç ve statüyü kabul etme derecesine ait farklılıklara gönderme yapan boyuttur. Bu tür kültüre sahip bir toplumda, üstler astlarına kolayca ulaşabilmelidir. Gücün kullanımının iyi olup olmadığı, yönetimin bu güç tipini kullanma biçimine bağlıdır. Güç mesafesinin geniş ölçüde hakim olduğu toplumlarda hiyerarşiye dayalı normlar ve değerler ağırlıktadır. Bu kültür tipinde insanların davranışlarının kontrol edilebilmesi için yetki gücü kullanılmaktadır. Güç mesafesi kültür tipinin hakim olduğu toplumlarda, gücü elinde bulunduranlar özel haklara ve ayrıcalıklara sahiptir. Bu kültürün özelliği gereği üstler ve astlar birbirlerini farklı insanlar olarak düşünürler. Adem-i merkezîyetçi yönetim ve çalışanların yönetime katılımı için güç mesafesinin düşük olması gerekmektedir (Gibson ve diğ., 2012).

Belirsizliklerden kaçınma boyutu, kendisini belirsizlik tehdidi altında hissedilen insanların bu durumdan kaçınma dereceleri ile ilgili kültür tipidir. Buna göre güçlü derecede belirsizlikten kaçınma ihtiyacı duyan bireyler yaşamlarını biçimlendirmek için kurallara ihtiyaç duymaktadır (Mooij ve Hofstede, 2010). Belirsizlikten kaçınma bir bakıma tahmin edilebilirliğe duyulan ihtiyacın derecesi ile ilgilidir. Yüksek belirsizlikten kaçınma davranışı sergileyen üyeler örgütün eylemlerini olumsuz etkileyecek olan ve gelecekte öngöremedikleri olayların olasılığını azaltmak istemektedirler (Hudson, 2012). Yüksek belirsizlikten kaçınmaya dayalı kültürlerde örgüt üyeleri uzun süreli kuralları ve istikrarlı işleri, kesinlik ve öngörülebilirliği tercih ederken belirsizliği stresli bulurlar. Düşük belirsizlikten kaçınmaya dayalı örgütlerde ise bireyler risk almaya daha isteklidirler (Alshaya, 2002). Yüksek belirsizlikten kaçınmaya dayalı kültürler güvenlik arayan, hoşgörüsüz, agresif, duygusal ve aktif, düşük belirsizlikten kaçınmaya dayalı kültürler ise daha az agresif, duygusal olmayan, kişisel riskleri kabul eden ve nispeten daha hoşgörülü bir özellik gösterirler (Vitell, Nwachukwu ve Barnes, 1993). Düşük belirsizlik düzeyindeki çalışanlar kuralları sevmezler, daha az resmi ve daha az standartlaştırılmış bir ortamda çalışmaya ihtiyaç duyarlar. Buna karşılık yüksek belirsizlik düzeyindeki bireyler daha resmi ve standartlaştırılmış bir sistemde çalışmak isterler ve bu kişiler zamanın çok değerli olduğuna inanırlar (Altaf, 2011). Belirsizlikten kaçınma aslında muğlaklığa karşı gösterilen toleransın ölçüsüdür. Yüksek belirsizlik kültüründe insanlar geleceklere ilişkin belirsizliği ortadan kaldırmak için kurallar ve düzenlemeler yaparken, düşük belirsizlik kültüründe değişim ve belirsizlik tehdit olarak görülmemektedir. Bu durum, belirsizlikten kaçınma düzeyinin insanların muğlaklığa karşı gösterdikleri toleransın ölçüsü ile ifade edildiğini göstermektedir (Rarick, Winter, Barczyk, Pruett ve Nickerson, 2014).

Bireycilik ve kolektivizm, toplumda bireysel ve gruba ait ihtiyaçlara yönelik eğilimi gösteren boyuttur. Kolektivizm boyutu grup düşüncesi ve bu bağlamda grubun önceliklerine vurgu yapmaktadır. Bu boyuta göre grubun çıkarları bireysel çıkarların önünde görülmektedir (Ivanickova, Mihalcova ve Pruzinsky, 2015). Kolektif toplumlar grubun menfaatlerini bireyin menfaatlerinden üstün gördüğü için bireyci toplumlardan farklılık göstermektedir. Bireyci toplumlarda kolektif

toplumların aksine birey ön plandadır ve bireysel ihtiyaçlar grubun ihtiyaçlarından daha önemlidir (Fiestas, Garzón, Padial ve Ruiz, 2017).

Eril-dişil özellikleri boyutu, erkek ve kadınların yaşadıkları kültürel çevredeki önyargılar dayanak noktası alınarak oluşturulmuştur. İşin fiziksel özellikleri ve rekabet koşulları dikkate alındığında erkeklerin egemenliğinin desteklendiği kültürler eril kültürler olarak adlandırılmaktadır. Buna karşılık kadınlara ait değerlerin desteklendiği, erkekler ve kadınların eşit olduğuna inanıldığı, rekabet koşullarının saldırgan davranışlar içermediği kültürler de dişil kültürler olarak adlandırılmaktadır. Dişil kültür aynı zamanda bireysel yaşamın kalitesine ve çalışmanın insancıl yönlerine odaklanmaktadır (Afaneh, Khaireddin, Sanjuq ve Qaddoumi, 2014).

Eril kültüre sahip toplumlarda daha çok rekabet, kararlılık ve maddi kazanç ön plana çıkmaktadır. Bu özellikleri ile eril kültür, ilişkilere, insanları yetiştirmeye, geliştirmeye ve diğerleri için kaygılanmaya dayalı dişil kültürden farklılık göstermektedir (Rarick ve diğ., 2014).

2.7.3. Pheysey Örgüt Kültürü Modeli

Pheysey'in, Handy ve Harrison'un örgüt kültürü sınıflandırmasından faydalanarak ve bu modele benzer bir şekilde geliştirdiği modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Handy ve Harrison'un, güç kültürü, görev kültürü, rol kültürü ve birey kültürü olmak üzere dört boyuttan oluşan modeli gibi Pheysey'in örgüt kültürü modeli de dört boyutludur. Bu boyutlar rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürüdür (Pheysey, 1993, s. 15-18).

Pheysey'in (1993) Harrison'dan (1972) aktardığına göre rol kültüründe örgütler piramit biçiminde hiyerarşik olarak yapılanmıştır. Hiyerarşinin en üstünde çok az insan vardır. Rol kelimesi her bir pozisyonda çalışan insanlardan beklenen eylemleri ifade etmektedir. Bu anlamıyla rol kültürü beklentilere uygun davranılıp davranılmadığına odaklanmaktadır. Hiyerarşik bölümlerin kendine has ayrıcalıkları bulunmaktadır. Çalışanların etkili ve verimli çalışabilmesi için açıkça, net, basit bir şekilde tanımlanmış, sınırları belli ve ölçülebilir iş tanımlarının olması gerektiği varsayılmaktadır. Rollerin açık ve net olarak ifade edilmesinin gerekçesi örgütün bir

makine gibi kusursuz bir şekilde çalışabilmesinin sağlanması içindir (Harrison, 1972'den Akt. Pheysey, 1993).

Başarı kültüründe, yapılması gereken işlere odaklanmak, kurallara uymaktan daha önemlidir. Bu yüzden başarı kültürünün hakim olduğu yerlerde çalışanlar esas olarak kurallar ya da prosedürler yerine daha çok işin kendisine odaklanmaktadır. (Pheysey, 1993). Bu anlamda başarı kültüründe esas önemli olan görevin nasıl yapıldığı değil tamamlanıp tamamlanmadığıdır. Başarı kültürü, esas olarak bireyin kendi kendini motive etmesine bağlıdır ve stratejiler, yetkinliğe dayanmaktadır. Bu örgütler genellikle özdenetimle kontrolü sağlamaktadır (Sabri, 2008).

Güç kültürü, kontrol ve gücün merkezileştiği bir kültür tipidir (Cole, 2004). Bu kültür tipinde astların itaatkâr, uyumlu, istekli ve sadık olması (Sabri, 2004), liderlerin de her şeyi bilmeleri ve güçlü olmaları istenmektedir. Her ne kadar astların kendilerine itaatle bağlı olması istense de yine de liderlerden adaletli ve babacan olmaları beklenmektedir. Astların, üstlerin emirlerine uymaması halinde motivasyon, ceza ve ödülle sağlanmaktadır (Sabri, 2005).

Destek kültürüne dayalı örgütler, karşılıklı saygı, olumlu iletişim özellikleri ile örgüte ait olma duygusunun ve iş tatmininin yüksek olduğu yerlerdir. Bu kültür tipindeki temel varsayım çalışanların çalıştıkları örgüte olan katkılarının örgütsel bağlılık duygusuyla yapılmasıdır. Bu kültürün hakim olduğu örgütlerde çalışanlar kişisel çıkarlarının korunduğuna inandıkları için kendilerini iyi hissetmektedirler (Harrison, 1972'den Akt. Pheysey, 1993, s. 15-18).

2.7.4. Denison ve Mishra Örgüt Kültürü Modeli

Okul kültürü, dışsal adaptasyon ve içsel uyum problemlerinin üstesinden gelebilmeyi öğrenirken geliştirilen ve keşfedilen temel varsayım kalıplarıdır. Örgüt kültürü aynı zamanda yeni üyelere bu problemlerle bağlantılı olarak hissetme, düşünme ve algılama yollarının öğretilmesini sağlamaktadır (Schein, 1984, s. 3). Bu ifadelerden örgüt kültürünün, üyelerinin örgüte uyum sağlamalarına olanak sağladığı ve entegrasyon problemlerine yardımcı olma işlevi gördüğü anlaşılmaktadır.

Denison ve Mishra (1995) tarafından geliştirilen model, içsel olarak yönetime ve faaliyetlere katılımı, dışsal olarak ise adaptasyon ve örgütün misyonunu açıklayan

bir modeldir. Bu model *katılım*, *tutarlılık*, *uyum* ve *misyon* olmak üzere örgüt kültürünün dört özelliğine dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu iki özellikten katılım ve uyum örgütün esnekliğinin, açıklığının, cevap verebilirliğinin ve gelişiminin güçlü birer göstergesidir. Diğer iki özellik olan tutarlılık ve misyon ise bütünleşme, örgütün yönü ve vizyonu hakkında izleyicilere bilgi vermektedir. Bu dört özellik aynı zamanda çalışan memnuniyeti, kalite ve örgütün genel performansının belirleyicisidir. Model içsel bütünleşme ve dışsal uyum olmak üzere iki duruma bağlı olarak geliştirilmiştir. Örneğin katılım ve tutarlılık örgütün iç dinamiklerine bağlı iken misyon ve uyumun belirleyicileri dışsal uyumu oluşturmaktadır (Denison ve Mishra, 1995, s. 216). Başka bir deyişle katılım ve tutarlılık içsel bir durumdur ve örgütün işleyişiyle ilgilidir. Misyon ve uyum ise dışsal bir durumdur ve örgütün dış çevreye entegrasyonu ile ifade edilmektedir. Şekil-4’de Denison ve Mishra örgüt kültürü modelinin teorik modeli hakkında bilgi vermektedir (Denison ve Mishra, 1995, s.216):

Şekil-4. Kültürel Özelliklerin Teorik Modeli



Kaynak: Denison ve Mishra, 1995, s. 216.

Daft’a (1994) göre uyum kültürü, esneklik ve değişim ile dış ortama odaklanma ile karakterize edilmektedir. Bu kültüre sahip örgütler çevresel değişikliklere hızlı bir şekilde tepki vermektedir. Yenilikçilik, yaratıcılık ve risk alma

önemlidir ve ödüllendirilmektedir. Girişimci değerler, normlar ve inançlar teşvik edilmektedir. Küresel ölçekte hızlı değişim oranı göz önüne alındığında örgütün başarısı ve hayatta kalabilmesi için kişisel ilişkiler ve örgütün çevresindeki değişimlere uyum sağlaması ve kurum içinde bilginin transfer edilme becerisi çok önemlidir (Daft, 1994; Amah, 2012).

Misyon kültürü, örgütün sahip olduğu hedeflerin yönünü ve anlaşılabilirlik derecesini yansıtmaktadır. Misyon kültürü, vizyon, hedefler ve stratejiler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Stratejiler, uygulama ve oluşturma aşaması olduğundan örgüt kültürü sürecini etkilemektedir ve kültürün belirleyicisidir. Stratejiler örgütün hedeflerinin netlik derecesi ile yönünü ve vizyonunu işlevsel hale getirdiği için yüksek önceliklidir (Herzka ve Turáková, 2010). Hedefler, iddialı fakat gerçekçi ve ölçülebilen amaçlardır. Vizyon ise örgütün uzun vadeli ve ödün verilmeyen, heyecan yaratan motivasyon kaynağıdır (Kotrba ve diğ., 2012).

Katılım kültürü, örgüt kültüründe en güçlü özelliştir ve örgüt üyelerinin yeterliklerinin, becerilerinin ve uzmanlıklarının takım çalışmasına oryantasyonu ile ifade edilmektedir. Örgütlerde takım çalışması olmasına karşın her çalışanın da sorumluluğu bulunmaktadır. Bu yüzden istihdam için her takım üyesinin uzmanlık ve beceri sahibi olması gereklidir (Herzka ve Turáková, 2010).

Tutarlılık, amaç ve hedeflerin, kaynakların, misyonun ve kurumun stratejilerinin ve yeteneklerinin birbiri arasında uyumlu olmasıdır. Bu bağlamda tutarlılık boyutunun, öz değerler, uzlaşma ve koordinasyon/bütünleştirme olmak üzere üç temel göstergesi bulunmaktadır. Öz değerler, çalışanların bireysel istekleri ile değil değerler tarafından yönetilmesi anlamına gelmektedir. Uzlaşma, çalışanların görüş ayrılıklarına sahip oldukları konularda ortak karara varmaları ile açıklanabilmektedir. Koordinasyon/bütünleştirme alt boyutu ise çalışanların paylaşılan amaçlara ulaşmak için örgütün diğer birimleri ile iş birliği yapma derecelerini ifade etmektedir (Tutar, 2017).

2.8. Okul Kültürü

Eğitim sosyoloğu Willard Waller (1932) her okulun ritüelleriyle, gelenekleriyle, davranış kalıplarıyla ve ahlak kurallarıyla kendine ait bir kültürü olduğunu ileri sürmüştür. Okul kültürü, okulun bilinçsizce veya sezgisel olarak oluşturulmuş, yazılı olmayan kurallardır ve gayri resmi örülmüş ağını oluşturmaktadır. Hemen hemen tüm okullarda işe yeni başlayan öğretmenleri sosyalleştiren, bilgi ileten bir kültür bulunmaktadır. Bu kültür okulun geçmişini koruyan öyküleri ve örnek alınan kahramanlarını içermektedir (Peterson ve Deal, 2002, s. 17).

Okullar insanlar tarafından oluşturulmuş sosyal bir gerçekliktir ve zamanla tüm okullar kendi yaşam tarzlarını oluşturmaktadır. Okulun tarihi, gelenekleri, çalışanların birikimleri gibi unsurlar zaman içerisinde okula has bir kültürün oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum okul içerisinde yer alan insanların karşılıklı etkileşiminin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir. Karşılıklı etkileşim sürecine ancak okuldaki herkesin eşit şartlarda katılması ile ortak bir okul kültürü oluşturulabilmektedir. Aksi halde okul içerisinde birden fazla alt kültür oluşmakta ve bu alt kültürlerden birinin baskın olması halinde diğerlerinin üzerinde hâkimiyet kurma eğilimine girme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilmektedir (Şişman, 2002, s. 179).

Okul kültürü okulda zamanla oluşmuş yaşam tarzıdır. Okulun tarihi, gelenekleri, çalışanların birikimleri ve birbirleriyle etkileşimleri zamanla okula has bir kültürün oluşmasını sağlamaktadır. Normlar, inançlar, tutumlar, beklentiler, davranışlar, beklentiler ve eğilimler bu kültürü oluşturmaktadır. Sonuç olarak okul kültürü, okulda nelerin önemli olduğuna, nelerin değersiz bulunduğu ve nasıl hareket edileceğine ilişkin ortak hareket etme duygusu vermektedir (Balcı, 2007). Okul kültürü aynı zamanda okul çalışanlarının karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözüm yollarının zamanla birikerek ve okula yeni gelen çalışanlara aktararak yerleşmekte ve gelişmektedir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Önal ve Ekici (2012) okul kültürünü, okulda bütünleşmeyi sağlayan, çalışanların işlerinin niteliğini belirlemeye yarayan, değer, norm, inanç, gelenek, tören, hikâye ve diğer kültürel sembollerin tümü ile ifade etmişlerdir. En basit ifadesi ile okul kültürü okul toplumunu bir araya

getiren idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşiminden oluşmaktadır. Bu öğeler okul çalışanlarının tecrübeleri ile güçlü bir biçimde şekillenmekte ve etkili bir okul lideri ile okulun vizyonu haline gelmektedir. Bu bağlamda, okul kültürü okul müdürünün liderliğine göre şekillendiği için etkili bir okul liderliği için her okul müdüründen beklenen, okul için önemli olduğuna inanılan amaçları ve okulun kendine has kurallarını belirlemektir (Çelikten, 2016).

Yazılı olmayan ve sosyal beklentilerden oluşan, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin, düşüncelerini, hislerini ve eylemlerini de olmak üzere okulda bulunan hemen hemen herkesi, her şeyi etkileyen okul kültürü, okul yaşamının her köşesinde hissedilen güçlü bir ritüeller, gelenekler, normlar ve değerler ağıdır (Peterson ve Deal, 2002, s. 18). Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve ebeveynler arasındaki davranışları, beklentileri ve ilişkileri etkileyen okul kültürü aynı zamanda okulun kişiliği olarak da ifade edilmektedir. Bu kişilik, okul üyelerinin işlerini nasıl yaptıkları ve işleri hakkında ne düşündükleri ile ilgili yazılı olmayan kurallar ve konuşulmamış inançlardan oluşmaktadır (Kaplan ve Owins, 2013, s. 4).

Okul müdürlerinin aldıkları kararlar, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalarını, onları cesaretlendirmeleri ve ödüllendirmeleri gibi birçok eylemleri ve onlarla ilişkileri okul kültürünü etkilemektedir. Güçlü bir okul kültürü okullar için çok önemli olduğundan okul müdürlerinin kültürü en iyi şekilde ve nasıl geliştirilebileceğini ve istenilen düzeyde bir kültür oluşumu için neye ihtiyaçları olduğunu düşünmeleri gerekmektedir (Dean, 2005, s. 19).

Güçlü bir okul kültürü hemen oluşmamaktadır. Okul kültürünün formel ve informal liderlerle temelleri atılarak ve güçlendirilerek zaman içerisinde değerleri ve gelenekleri oluşturulmaktadır (Peterson ve Deal, 2002, s. 17). Okul kültürüne ilişkin yapılan araştırmalarda başarılı olan okullar için bir dizi kültürel özellikler tanımlanmıştır. Bu okullara genel olarak bakıldığında, vandalizm ve disiplin problemlerinin olmadığı, öğrenmeye elverişli ve güvenli bir eğitim ortamının sağlandığı, her öğrenciden yüksek beklenti içerisinde olarak herkesin başarabileceğine inanıldığı, açık performans hedeflerinin ve güçlü liderlik davranışlarının bulunduğu görülmektedir (Deal ve Peterson, 1990, s. 21).

Kaplan ve Owins'e (2013, s. 12-13) göre pozitif okul kültürüne sahip olan okullar motive edici, açık ve net bir vizyona sahiptir. Bu okulların, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların değişime adapte olmalarını sağlayacak, cesaretlendirecek, katılımcı bir yönetim anlayışına sahip bir lideri bulunmaktadır. Pozitif okul kültürüne sahip okullarda güvene dayalı bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin öğrenmelerine odaklanılmakta, açık ve net bilgi paylaşımı sağlanmaktadır. Tüm bunların yanında okula anlamlı katkı sağlayan üyelere şükran ve saygı gösterilmektedir (Kaplan ve Owins, 2013).

Etkili okullara yönelik yapılan araştırmalar, bu okulların kültürünün, eğitimi ve öğretimi destekleyen ve öğrenmeyi geliştirme çabalarını özendiren faaliyetler sergilediğini göstermiştir (Balcı, 2007, s. 187). Carpenter'a (2014, s. 683) göre etkili okulların özellikleri verimli öğrenme toplulukları ve okul kültürünün karakteristikleri ile sağlanmaktadır. Bu karakteristikler paylaşılan amaçlar ve değerler, işbirlikçi kültür, problem çözme, kolektif araştırma ve sürekli gelişme olarak sıralanmaktadır (Carpenter, 2014, s. 683-685). Deal ve Peterson'a (1990, s. 11) göre etkili okullar okulun ilk günü ve mezuniyet gibi törenlere, günlük ritüellere, öğretimsel amaçlara, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik güçlü inançlara sahiptir. Bu okullarda öğretmenler rol model konumundadır. Sıcak bir çalışma ortamı bulunmaktadır ve öğretmenler teknik konularda karar alabilmektedirler (Deal ve Peterson, 1990). Bu ifadeler dayalı olarak etkili okulların özelliklerine bakıldığında bu okulların güçlü okul kültürünün özellikleri ile eşdeğer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda güçlü okul kültürüne sahip okulların, etkili okulların özelliklerini yansıttığı görülmektedir.

Öğrencilere hem temel eğitimin verildiği, hem de onlara ahlaki davranışlar ve aidiyet duygusu kazandıran ve okulun normlarını, inançlarını, ritüellerini, törenlerini, sembollerini ve hikâyelerini içeren okul kültürü, okulların başarısı için en önemli ve en temel faktördür ve insanlara neyin gerçekten önemli olduğuna yönelik yol gösterici olduğundan motivasyonu ve verimliliği etkilemektedir (Cho ve Latt, t.y.). Okul kültürü, öğretmenler, yöneticiler, diğer paydaşlar ve kurumlar arasındaki ilişkilere dayalı olarak okulda oluşan ortamla da tanımlanabilmektedir. Bu ilişkilerin olumlu olması öğretmen ve yöneticilerin etkili ve verimli çalışabilmeleri için bir gerekliliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin performanslarının geliştirilebilmesi için

karşılıklı destek, arkadaşlık düzeyi, samimiyet ve işbirliğine dayalı okul kültürünün varlığı önemlidir (Dahlan ve Purwaningrum, 2016, s. 103). Bu bağlamda okul kültürünün, öğretmen davranışı, eğitim reformları ve okulun gelişimine katkısı göz önüne alındığında sağlam bir okul kültürünün oluşturulması hem okulun modernizasyonu, hem de ilerlemesi için temel amaç olmalıdır (Duan, Du ve Yu, 2014).

Bir okulun kültürü, tarihine, ortamına, şartlarına ve içinde bulunan insanlara göre şekillenmektedir ve okulda bulunan insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde, okulun fiziki çevresinde, sisteminde ve yönetim yapısında açıkça görülmektedir. Okulların gerçek gelişimi okul dışındaki herhangi bir yerden değil okul içinden gerçekleşmektedir ve okulun içi, normlar, inançlar, değerler, duygular, sosyal ve güç ilişkilerinden oluşan karmaşık bir yapı içermektedir (Stoll, 1998). Bu açıklamalardan, normların, inançların ve değerlerin aynı zamanda okulun kültürünü oluşturduğundan gerçek gelişimin okul kültürü yoluyla gerçekleşeceği anlaşılmaktadır.

Örgütte değerlerin, sembollerin, anlamların, varsayımların ve beklentilerin toplamına dayalı bir anlayışın sentezi olarak kabul edilen kültür, örgüt dışında gelişen faktörlere yönelik çözüm sağlamak ve üyeleri için bir tutkal görevi üstlenmektedir (Lupşa-Tătaru, 2016, s. 125). Bu bağlamda kültürün okulda yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlaması ve öğretmenler arasındaki işbirliğini, dayanışmayı, birlik ve beraberliği güçlendirmesi beklenmektedir.

2.8.1. Okul Kültürü Sınıflandırmaları

Peterson ve Deal'e (2009, s.177) göre paylaşılan bir amaç ve vizyon duygusu, normlar, değerler, inançlar, varsayımlar, ritüeller, gelenekler, seremoniler, tarih, hikayeler, insanlar arasındaki ilişkiler, mimari, artifaktlar ve semboller kültürü oluşturmaktadır. Bu sınıflandırmaya dayalı olarak okul kültürünün negatif ve pozitif olmak üzere iki düzeyi bulunmaktadır. Negatif kültürlerin, öğrenci öğrenmesini, örgütsel güveni, işbirliğini, örgütsel bağlılığı ve öğretmenlerin morallerini olumsuz etkilediğinden okulda tahrip edici etkileri bulunmaktadır. Pozitif okul kültürü ise okulun iyimser, teşvik edici ve üretken değerleri, normları, tarihi, hikâyeleri, umutları ve hayallerinin altında yatan gerçeklik ile okula olumlu yönde katkı

sağlamaktadır. Pozitif kültürlerin aynı zamanda okulunun misyonuyla da güçlü bağlantıları bulunmaktadır. Stoll ve Fink (1996'dan Akt. Dimmock ve Walker, 2005, s.68) ise okul kültürünü etkiliden etkisize ve gelişenden gerileyene olmak üzere iki ekseninde sınıflandırmıştır. Etkili ve gelişen kültüre sahip okullar yol gösterici ve örnek gösterilen okullar olarak addedilirken, etkisiz ve gerileyen kültüre sahip okullar ise zayıf liderlik becerilerinin ve düşük öğretmen moralinin bulunduğu yerler olarak nitelendirilmektedir.

Shafer'e (2008) göre iyi bir kültüre bakıldığında bu kültürün sıkı çalışma, dürüstlük ve işbirliği gibi unsurlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iyi bir kültürün, okul müdürlerinin etkileme gücünün de bulunduğu temel inançlar ve varsayımlar, paylaşılan değerler, normlar, davranış kalıpları ve somut göstergeler olmak üzere beş iç içe geçmiş unsuru bulunmaktadır.

Shafer'a (2008) göre temel inançlar ve varsayımlar okulda bulunan insanların doğru olduğunu düşündüğü olaylar ve olgulardır. Her öğrencinin başarıma potansiyelinin olduğunu düşünme, temel inanç ve varsayımlara örnek gösterilebilir. Paylaşılan değerler, inançların ve varsayımların iyi ya da kötü, makul ya da yersiz olma durumuna okuldaki insanlarca getirilen hükümlerdir. *“Doğru olan durum tüm öğretmenlerin her adımında meslektaşları ile işbirliği yapmalarıdır”* cümlesi paylaşılan bir değere örnek verilebilir. Normlar, okul çalışanlarından nasıl hareket etmeleri ve davranmaları gerektiğine ilişkin diğerlerinin beklentilerini ifade etmektedir. *“Haftalık değerlendirme toplantılarına ilgili bir şekilde katılmamız”* cümlesi normlar için örnek gösterilebilir. Davranış kalıpları okul çalışanlarının gerçekte nasıl hareket ettiğini ve davrandığını göstermektedir. Bu kapsamda yukarıda geçen *“Haftalık değerlendirme toplantılarına ilgili bir şekilde katılmamız”* cümlesi normu ifade ederken bu toplantılara aktif ve ilgili bir şekilde katılmak, davranış kalıpları ile ifade edilmektedir. Son olarak somut göstergeler ise okulda bulunan insanların davranışlarını gösteren, fiziksel, görsel, işitsel ya da diğer duyuşal işaretlerdir. Bölgede okul kayıtlarını gösteren afişler ya da okul müfredat değerlendirme ekibinin okul başlamadan bir saat önce okulda toplanmaları somut göstergelere örnek olarak gösterilebilir (Shafer, 2008).

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak temel inanç ve varsayımların, öğretmen ve diğer çalışanlarca doğru olarak kabul edilen yargılar olduğu söylenebilir. Tüm

öğrencilerin başarısı için, öğrencileri akademik başarı gibi kıstaslara göre sınıflandırmadan heterojen bir sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğini düşünme temel inanç ve varsayımlara örnek gösterilebilir. Bu temel inanç ve varsayıma dayalı olarak okulda tüm çalışanların *“homojen bir sınıf ortamı oluşturmak yanlıştır”* biçimindeki getirdikleri bir hüküm de paylaşılan değerlere örnek verilebilir. Bu bağlamda *“öğrencileri belirlenmiş bazı kıstaslara göre sınıflandırmamalıyız”* cümlesi norm ile bu durumun eyleme geçmiş hali ise davranış kalıpları ile ifade edilmektedir. Son olarak heterojen sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin gösterdikleri başarılar da bu kapsamda somut göstergeler ile değerlendirilebilmektedir.

Gruenert (1998) okul kültürünü, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, amaç birliği, meslektaş desteği ve öğrenme ortaklığı olmak üzere 6 boyuta ayırmıştır. İşbirlikçi liderlik okul liderlerinin okul personeli ile işbirliğine dayalı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinin derecesini göstermektedir. Öğretmen işbirliği okulun eğitimsel vizyonu çerçevesinde öğretmenlerin yapıcı olarak birlikte çalışmalarının derecesi ile tanımlanmaktadır. Mesleki gelişim öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ne kadar önem verdikleri ile ilgilidir. Amaç birliği, öğretmenlerin paylaşılan amaç doğrultusunda yaptıkları çalışmaları göstermektedir. Meslektaş desteği öğretmenlerin birlikte çalışmaya olan isteklilikleridir. Son olarak öğrenme ortaklığı ise öğrencilerin ortak yararı için öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin birlikte çalışmalarının derecesini göstermektedir (Gruenert, 1998). Gruenert'in çalışmasına göre güçlü kültüre sahip bir okulda, okul müdürleri öğretmenlerin fikirlerine değer vermekte, öğretmenler karar alma süreçlerine katılmakta, okul müdürleri, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmakta ve öğretimde yenilikçi uygulamalarda risk alan öğretmenleri desteklemektedir. Bu okullarda her bir öğretmen birbirlerinin öğretilerini gözlemlemek için zaman ayırdıklarından diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır ve tüm öğretmenler yeni projeler üretmek, program geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışmaktadır. Kendini geliştirmek değerli görüldüğünden öğretmenler düzenli olarak seminerlere ve konferanslara katılmaktadır. Okulun, öğretmen performansını ve toplumun değerlerini yansıtan paylaşılan bir amacı bulunmaktadır ve tüm öğretmenler bu amaçları anlamakta ve desteklemektedir. Bu okullarda tüm öğretmenler birbirlerinin

problemlerine karşı yardımcı olmaya isteklidirler ve herkes birbirine güvenmektedir. Öğrenciler okul görevlerini yapmak için sorumluluk alırken, öğretmen ve aileler öğrencilerin performansları için ortak beklentilere sahiptir. Mesleki bakımdan öğretmenlere güvenen öğrenci velileri sık sık öğrencilerin performansları ile ilgili öğretmenlerle iletişim kurmaktadır (Gruenert, 1998). Mackey'in (2016) araştırması incelendiğinde güçlü bir okul kültürünün beş göstergesi bulunduğu görülmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin gerçekten tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin sahip oldukları yüksek inanç,
- Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine ilişkin hesap verme sorumluluğu hissetmeleri,
- Öğretmenlerin bireysel ve kolektif olarak öğrenci öğrenmesine yönelik sahip oldukları yüksek beklentiler,
- Öğretmenler tarafından bireysel ve kolektif olarak öğrencilerin yeteneklerine ve farklılıklarına dayalı olarak öğrenme kapasitesine yönelik görevlerini güçlü bağlılık duygusu ile gerçekleştirme,
- Öğretmenler tarafından bireysel ve kolektif olarak yetenekleri ve farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilere eşit muamelede bulunma (Mackey, 2016).

Wagner'e (2016, s.42) göre bir okulda kültüre dayalı olarak, etkinlik ve özerklik, mesleki işbirliği ve meslektaş ilişkileri olmak üzere üç davranış türü bulunmaktadır. Etkinlik ve özerklik okulda bulunan insanların gerçekten okulda bulunmak isteme ve gerçek profesyoneller olarak becerilerini geliştirmeye çalışma dereceleri ile ifade edilmektedir. Aynı zamanda kendilerini bürokrasi karşısında değersiz ve çaresiz görme derecesi de bu boyut içerisinde yer almaktadır. Mesleki işbirliği öğretmenlerin ve diğer çalışanların birlikte çalışma istekliliğinin derecesini göstermektedir. Meslektaş ilişkileri ise okul çalışanlarının birlikte çalışmaktan, birbirlerine destek olmaktan ve değer vermektен hoşlanma durumlarıdır.

Saphier (1985) okul kültürünü (1)-meslektaş dayanışması, (2)-deneyim, (3)-yüksek beklenti, (4)-güven ve itimat, (5)-hissedilen destek, (6)-bilgiye ulaşma, (7)-takkir ve tanınma, (8)-ilgi gösterme, kutlama ve mizah, (9)-önemli olanı koruma,

(10)-gelenekler, (11)-karar alma, (12)-dürüstlük ve açık iletişim olmak üzere 12 norma ayırmıştır. Buna göre güçlü kültüre sahip okullarda öğretmenler birbirlerine mesleki konularda yardımcı olmakta, okul yöneticileri öğretmenleri yeni fikir ve teknikleri kullanarak deneyim kazanmaları için cesaretlendirmekte, öğretmen ve yöneticiler düzenli değerlendirmeler ile yüksek beklenti için kendilerini sorumlu hissetmekte, öğretmenler, yöneticiler ve veliler birbirlerine güvenmektedir. Bu okullarda insanlar yardıma ihtiyaçları olduğunda diğer insanların kendilerine destek olacaklarını bilmektedir. Öğretmen ve yöneticiler kendilerini geliştirebilecekleri bilgiye kolayca ulaşabilmektedir. Bu okullarda iyi öğretim okul toplumu tarafından ödüllendirilmekte, önemli günler kutlanmakta, mizah önemsenmekte, özellikle öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren karar alma süreçlerine öğretmenler de katılmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler geleneklere, öğretim ve zamanın planlanmasına önem vermektedir. Okul yaşamında ilişkiler dürüstlük ve açık iletişime dayalı olarak gerçekleşmektedir (Saphier, 1985).

Olivier (2001, s. 334) okul kültürünü paylaşılan liderlik, okul öğretimi ve öğrenmesi ve mesleki bağlılık olmak üzere üç boyuta ayırmıştır. Paylaşılan liderlik kişilerarası rolleri, öğretmenler arasındaki ilişkileri, okulun normlarını, değerlerini, inançlarını, iş görevlerinde öğretmenlerin birbirlerini desteklemelerini ve cesaretlendirmelerini ve birbirleriyle paylaşımlarını yansıtan okulun hedeflerine ulaşmak için devam eden süreçleri ifade etmektedir. Okul öğretimi ve öğrenmesi, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye devam etme ihtiyaçları ve tüm öğretmenlere fayda sağlamaları ile ilgilidir. Mesleki bağlılık ise öğretmenlere mesleki etkinlik sağlamak için öğrenme sürecinin ilerlemesine ve meslektaşlara yardım etmeye isteklilik olarak ifade edilmektedir.

Cavanaugh ve Dellar (1998) okul gelişimi için okul kültürünü mesleki değerler, öğrenmeye vurgu, meslektaş dayanışması, işbirliği, paylaşılan planlama ve dönüşümcü liderlik olmak üzere altı boyutta incelemiştir. Bu kapsamda mesleki değerler, öğrenmeye vurgu ve meslektaş dayanışması kişiler arası ilişkilerde karşılıklı desteğe ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili değer ve inançlara dayanmaktadır. İşbirliği, öğretmenlerin öğretimsel sorunlarda birbirleri ile etkileşimde bulunmalarını içermektedir. Paylaşılan planlama okulun paylaşılan vizyonuna ulaşmak için öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını ifade

etmektedir. Dönüşümsel liderlik ise okul kültürünü anlamaya ve geliştirmeye dayalı süreçleri kapsamaktadır.

2.9. Okul Kültürü ile İlişkili Değişkenler

Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okul kültürü ile bazı değişkenler arasındaki ilişki meta-analiz yöntemi ile ölçümlenmiştir. Bu değişkenler liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, iş motivasyonu ve tükenmişliktir. Bu başlık altında adı geçen değişkenlere ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

2.9.1. Liderlik

Dünyanın en eski kavramlarından birisi olan liderlik, entelektüel, çok yönlü ve modern bir kavramdır. Önceki dönemlerde bu kavram devlet başkanı, askeri komutan, imparator, şef, kral, gibi kelimelerin yerine kullanılmaktaydı. Günümüzde liderlik, amaçlara ulaşmak için bir araç, güç ilişkisi, bir ikna biçimi, izleyenleri etkileme gücü ve grup süreçlerine odaklanmak olarak düşünülmektedir (Bass, 1997, s. 16). Liderlik bir bakıma örgütün belirlediği amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmaya, iyi ilişkiler geliştirmeye, çalışanları motive etmeye, desteklemeye, geliştirmeye, izleyenleri etkilemeye ve yönlendirmeye dayalı eylemlerden oluşmaktadır (Benawa, Martoredjo ve Laurentius, 2017, s. 116). Liderlik oluşumu bir grup içinde gerçekleşmektedir. Bu durum liderin işlerini grupla ilişkisel olarak yürütmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda liderlik, lider ile grubun etkileşim süreci olarak görülmektedir. Lider için grubu her ne kadar bir güç kaynağı olsa da liderin grup üyeleri üzerinde etkileme gücü bulunmaktadır (Aydın, 2007). Bu açıklamalara dayalı olarak liderlik için temel ve olması gereken durum, etkileme gücüne dayalı olarak izleyenleri harekete geçirmek olduğu görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken durum liderlik ile üstlüğün karıştırılmaması gerektiğidir. Lider grup tarafından seçilmiş bir kişidir ve liderlik özelliğini seçildiği gruptan almıştır. Üst ise gruba atama yoluyla gelmiştir ve bu yolla geliş, üstün kendi üstlerine dönük çalışma zorunluluğunu getirmektedir (Moore, 1955, s.141'den Akt. Bursalıoğlu, 2002, s. 206). Üstler istikrara ve etkinliğe önem verirken, liderler değişime ve yapılacaklara ilişkin ikna etmeye odaklanmaktadır. Örnek vermek

gerekirse yöneticiler plan, bütçe, örgütleme, personel, kontrol, problem çözümü gibi konularla ilgilenirken, liderler nasıl davranılacağını belirleyerek, iş bölümü yaparak ve insanlar için ilham kaynağı haline gelerek onları motive etmektedir (Kotter, 1990'dan Akt. Hoy ve Miskel, 2012, s. 376-377).

Okul kültürünü oluşturmak, güçlendirmek, yönetmek ve değiştirmek sürekli devam eden zorlu bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı çalışabilmesi tüm okul toplumu üyelerinin katkısına bağlıdır. Tüm bunlara karşın okul kültürünün şekillendirilmesinde en temel etkinin eğitim kurumu liderlerinde olduğu düşünülmektedir (Stergios ve diğ., 2017, s.116). Başka bir deyişle okulun performansının iyileştirilmesinde ve güvene dayalı ilişkilerin oluşturulmasında önemli role sahip olan okul kültürünün geliştirilmesi için liderlik, kritik öneme sahip bir faktördür (Hallam, J.M. Hite, S. J. Hite ve Mugimu, 2009, s.74). Bu bağlamda liderlik, gerek okul kültürünün geliştirilmesinde gerekse mesleki öğrenme ortamının tesisinde temel bir bileşen olarak görülmektedir (Fleming ve Kleinhenz, 2007, s. 85). Bu araştırmalara dayalı olarak her ne kadar okulda güçlü bir okul kültürü oluşturmak, okulun tüm paydaşlarının katkı ve girişimleri ile mümkün olsa da bu değişimin başlatılması, sürdürülmesi ve öğrenmeye dayalı ortamın oluşturulmasında liderliğin en temel değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmalar etkili okulların gelecekte ulaşılacak istenen yer ile ifade edilen bir vizyona sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu süreçte etkili liderler izleyenlerle birlikte işbirliği içerisinde çalışarak bu vizyona ulaşmak için ne yapılması gerektiğini bilen kimselerdir. Başarılı liderler, insanlara ilham vererek, onları motive ederek ve yönlendirerek örgütte bulunan herkesin ortak amaçlara katkı sağlamasını garanti altına alan kişilerdir. Etkili liderler bu süreçte insanları desteklemekte ve onların değerli olduklarını hissettirmektedirler (Dean, 2002).

Hodgkinson (2008, s. 108) liderliği, girdi ve çıktı değişkenleri bağlamında mantıksal statüsü gereği özel olarak incelenmesi gereken bir konu olarak görmektedir. Buna göre girdi değişkeni liderin kişiliğini, çıktı değişkeni ise liderin etkinliğini oluşturmaktadır. İnsanların örgütsel ve grup amaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için insanları peşinden sürüklemek liderliğin en belirleyici özelliğidir. Sistemsel değişimler yalnızca liderlik becerisine sahip kişilerce

yapılabilmektedir. Lakin burada en dikkat edilmesi gereken husus liderliğin otorite ile karıştırılmaması gerektiğidir. Otorite konumunda olan kişiler güç kullanarak insanları itaate zorlarken, gerçek liderler insanların adanmasını sağlayarak ve gönüllü olarak insanları harekete geçirmektedir (Schlechty, 2011, s. 165).

Liderlik, problemleri çözmek ve analiz etmek için insanlara yardım etme, destekleme ve cesaretlendirme, onların yeni yaklaşımları denerken kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturma davranışlarını da içeren ilham verici bir süreçtir (Dean, 2005, s. 38). Liderliğe işlevsel olarak bakıldığında genel olarak örgütün performansını etkilediği görülmektedir (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010, s. 220). Liderler bir görevi gerçekleştirebilmek ya da bir hedefe ulaşabilmek için takipçilerine bir yol sunmaktadır. Örgütsel açıdan bakıldığında liderlerin zihninde örgütün bulunduğu ve olması gerektiği yere ve buraya ulaşabilmek için ihtiyaç duyulan gereksinimlere ilişkin açık ve net bir tablo bulunmaktadır. Liderler başarılı olabilmek için ne yapılması gerektiğini içgüdüsel olarak bilen ve hedeflere ulaşabilmek için insanları bir araya getirerek birlikte çalışabilmelerini sağlayan kişilerdir. Bu bağlamda liderlik normal şartlarda yapılamayacak ya da başarılamayacak eylemler için insanlara ilham verme ve bu yolla harekete geçirerek hedeflere ulaşmanın adıdır (Bertocci, 2009, s. 7). Bu açıklamalardan, liderliğin aslında yapılmak zorunda olan bir eylemin –kimse yapmak istemese bile– ikna ve etki gücü ile insanların harekete geçirilerek tamamlanması olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Val ve Kemp (2012, s. 28-29) liderliği, otokratik liderlik, demokratik liderlik ve serbest bırakıcı liderlik olmak üzere üçe bölümde sınıflandırmıştır. Otokratik liderlik genellikle klasik yaklaşım için kullanılmaktadır ve gücün tek bir kişide toplandığı, yönetici konumunda olanların astlarına danışmadığı, astlardan da itaat beklendiği, motivasyonun ceza ve ödüllerle sağlandığı liderlik stilidir (M. S. Khan ve diğ., 2015, s. 87). Demokratik liderlik stili izleyenlerin fikirlerinin açıkça tartışılmasına izin verildiği, herkesin söz hakkı olduğu, grup üyelerinin daha katılımcı olduğu liderlik stilidir (S. Ray ve I.A. Ray, 2012, s. 3). Serbest bırakıcı liderlik stili ise tüm çalışanlar için tam bir özgürlük sağlayan, eylemlerine müdahale

edilmeyen ve hedeflere ulaşmanın özel bir yolunun bulunmadığı liderlik stilidir (Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi, ve Shaikh, 2012, s. 193).

Kurumların ihtiyaçları değiştikçe ve sorunlarla baş etmenin zorlukları farklılaştıkça dönüşümcü ve işlemsel olmak üzere iki farklı liderlik türü ortaya çıkmıştır. İşlemsel liderlik, gerçekleştirilmesi gereken performansa ve hedeflere ulaşmak için ödül kullanımına dayanan liderlik türüdür. Burada ödüllendirme belirli bir şarta bağlı olarak yapılmaktadır. Dönüşümcü liderlik ise vizyona odaklanmaktadır ve hedeflere ulaşmak için içsel motivasyon kullanımı amaçlanmaktadır. Dönüşümcü liderlik izleyenlere ilham vermeye ve onları bu yolla motive etme yeteneğine dayalıdır. Bu liderler çoğu zaman karizmatik liderlerle karıştırılmaktadır çünkü örgütünü dönüştüren çoğu lider aynı zamanda karizmatik liderlik özellikleri de göstermektedir (Bertocci, 2009, s. 48-52).

Liderlik ve yönetim arasında ayırım yapan çoğu yazar aslında bu iki kavramın birbiri ile örtüştüğünü ve her ikisinin de örgütsel başarı için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşe göre her iki kavram da insanları motive etmek ve insanlara amaç yönelimi duygusu vermekle ilgilidir. Dönüşümsel liderlik ve işlemsel liderlik terimleri çoğu zaman bu iki kavramı birbirinden ayırt etmek için kullanılmaktadır. Bu tür ayrımlar bu iki kavramın daha iyi anlaşılması için yardımcı ve gerekli olsa da etkili liderlik, hem yönetim hem de liderlik becerilerini içeren geniş bir perspektif çizmelidir (Earley ve Weindling, 2004, s. 6). Bu açıklamalara dayalı olarak etkili liderlik hem dönüşümsel hem de işlemsel liderlik becerilerinin entegrasyonu olarak ifade edilebilmektedir.

Yukarıdaki sınıflandırmaların yanında liderlik, öğretmenleri değerlendirme, ders planlarını izleme, müfredatı yönetme, kaynakları öğretime tahsis etme ve okulda öğretimsel hedefler oluşturmaya dayalı **öğretimsel liderlik** (Jenkins, 2009, s. 35), liderlerin izleyenleri etik rol model olarak, etik davranışlarla harekete geçiren **etik liderlik**, (Butts, 2012, s. 141) paylaşılan vizyon geliştirme, çalışanları vizyon doğrultusunda harekete geçirme gibi davranışlar içeren **vizyoner liderlik** gibi liderlik yaklaşımları biçiminde de sınıflandırılmaktadır.

Liderlik, ortak bir kültür ve değer oluşturmaktadır. Örgüt çalışanlarına ulaşılması hedeflenen amaçların iletilmesi ve bu amaçlar doğrultusunda izleyenlerin

harekete geçmesi liderlik sayesinde olmaktadır. Zayıf liderlik becerileri ise örgütte olumsuz bir etki oluşturmaktadır (Bridge, 2003, s. 7). Bu açıklamalara dayalı olarak okulda paylaşılan değerlere dayalı bir kültür oluşturmak için liderlik özelliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.9.1.1. Okulda Liderlik

Araştırmalar öğretmenlerin moralleri, iş doyumları ve motivasyonları üzerinde okulun yönetimi ve okul müdürlerinin liderliğinin diğer tüm faktörlerden daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle yapılan araştırmalar, okul liderlerinin, öğretmenlerin okulda işlerini yapma biçimleri ve onların işe yönelik hisleri (Evans, 1999) ve okulun itibarı üzerinde en büyük etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Poster, 1999).

Okul müdürlerinin tanımlanmış amaçlar doğrultusunda varılmak istenen yere ulaşmak için insanlara rehberlik yapan hem lider hem de yönetici olması beklenmektedir. Burada anılan liderlik, öğretmenlerle birlikte paylaşılan amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmak anlamına gelmektedir. Yöneticilik ise vizyonun gerçekleşmesi için diğer insanlar aracılığı ile yapılması gereken işlerin yapılmasıdır (Dean, 2002).

Okul liderliği, okulu şu anda bulunduğu yerin ve öğretmenlerin bireysel amaçlarının çok ötesine götürebilmek için onları harekete geçirebilme becerileri ile eşdeğer görülmektedir. Okul liderliği, okulun değişen topluma uyum sağlamasına yardımcı olma işlevi ile okul yöneticiliğinden ayrılmaktadır (Donaldson, 2006, s.8). Bu bağlamda değişime uyum sağlayan, öğretmenlerin bireysel amaçlarının ötesinde okulun amaçlarına ulaşmak üzere onları harekete geçiren okul liderleri, statükoyu koruyan ve devam ettiren okul yöneticilerinden farklı kişilerdir.

Okul liderliği okulun özelliği gereği kişilerden, rollerden ve davranış kalıplarından arınmış geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu özelliği ile okul liderliği tüm okul toplumunun bir bütün olarak işe koşulmasını gerekli kılmaktadır. Kavramın geniş kapsamlı olması okulun paylaşılan amaçları için sorumluluğun tüm çalışanlara dağıtılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda okulunu geliştirmek isteyen bir okul müdürünün liderliğinin kapsamı tüm öğretmenleri liderlik faaliyetlerinin içine

çekerek herkesi okulun paylaşılan amaçlara ulaşma çatısı altında birleştirmek olmalıdır (Lambert, 1998, s.5). Burada, okulların alanlarında uzmanlaşmış öğretmenlere sahip olması nedeniyle sahip olduğu özel durumu nedeniyle, liderliğin kişiler ve rollerden bağımsız olarak tüm çalışanlar tarafından paylaşılması ifade edilmektedir. Böylece amaçlara ulaşma tek bir kişinin sorumluluğundan tüm gruba devredilmekte ve bu yolla sinerji oluşmaktadır.

Her şeyin baş döndürücü bir hızla değiştiği dünyamızda ortaya çıkan yeni dinamikler, okul liderliği için yeni talepler, komplikasyonlar ve riskleri beraberinde getirmektedir (Wiseman, 2010). Bu durum okul müdürlerinin değişime ve gelişime karşı açık olma ve risk alma becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır.

Okulda öğrencilerin sınıf içerisinde etkileşimleri ve öğrenme çıktıları üzerinde öğretmen ve öğretim uygulamalarının niteliği en güçlü etkiye sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri bu niteliğin temel belirleyicisidir ve liderlik öğretmen-lider etkileşimi çerçevesinde şekillendiğinden okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu söylenebilir (Russell, 2000, s.28).

İyi bir yönetim insanlarla ve diğer kaynaklarla birlikte çalışmak anlamına geldiğinden etkili okul liderliği insanları yönetme ve motive etme becerileri gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar etkili okul liderliği ile okulun etkililiği arasında güçlü bağlantılar bulunduğunu gösterdiğinden (Dean, 2002) okulu güçlendirmek için okul müdürlerinin etkili liderlik becerilerine sahip olması için gereken önlemlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.9.2. Örgütsel Bağlılık

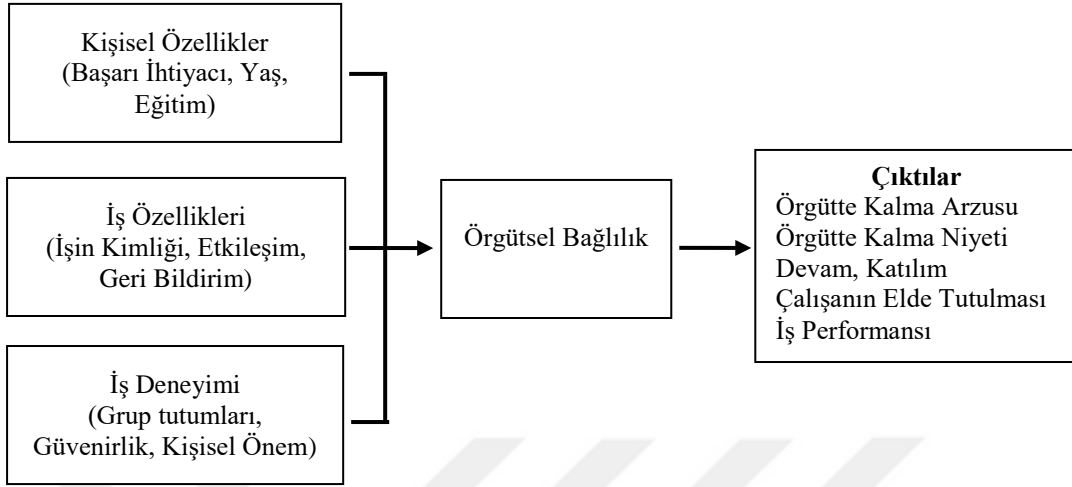
Örgütsel bağlılık, çalışanların kendisini üyesi olduğu örgüte ait hissetmesi, örgütün amaçlarını kendisi ile özdeşleştirmesi ve örgütte kalmak istemesi ile tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012, s. 77). Başka bir tanımda ise örgütsel bağlılık çalışanlar ile örgütleri arasındaki psikolojik bağlılık ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda her bir çalışanın üyesi olduğu örgüt ile arasındaki bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta gerçekleşmektedir. Örgüte güçlü duygusal bağlarla bağlı olan çalışanlar, gerçekten

örgütte kalmak istedikleri için ayrılma davranışı göstermemektedir. Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın maliyeti nedeniyle gerçekleşmediği durumları ifade etmektedir. Başka bir deyişle bu boyut çalışanın ekonomik ya da diğer zorunlu nedenlerle örgüte bağlılığını ifade etmektedir. Son olarak normatif bağlılık ise çalışanların örgüte yükümlülük duygusuyla bağlılığı anlamına gelmektedir. Normatif bağlılıkla bağlı olan çalışanları örgüte bağlayan duygu minnet duygusu olmaktadır (Allen ve Meyer, 1990'dan Akt. Meyer, Stanley, Herscovitch, ve Topolnytsky, 2002, s. 21; Allen ve Meyer, 1996, s. 253). Sonuç olarak örgütsel bağlılık bir kişinin örgütün üyesi olarak normatif, duygusal ya da zorunlu bir şekilde amaçlara ulaşmada etkin rol oynayarak örgütün üyesi olarak kalmak için isteklilik gösterme durumlarına gönderme yapmaktadır (Usman ve Yusuf, 2016). Örgütsel bağlılık özellikle duygusal boyutta örgüt üyelerinin örgüte karşı ilgilerini ve performanslarını artırmaktadır (Tu, Liou ve Chang, 2011, s. 539).

Devam bağlılığı, maaş kaybı, arkadaşları kaybetme, işsiz kalma gibi nedenlerle örgüte bağlılık göstermek olarak ifade edilmektedir. Normatif bağlılık örgüte şükran duygusu ile olan bağlılıktır. Bir örgüt, üyesinin eğitimine ve gelişimine yatırım yaptığında hissedilen sadakat duygusu ile olan bağlılık normatif bağlılığa örnek gösterilebilir (Waggy, 2014). Duygusal bağlılık ise çalışanla örgüt arasında özdeşleşmeye dayalı bağlılıktır. Duygusal bağlılıkta çalışanlar gerçekten örgütte kalmak istemektedirler ve örgüt faaliyetlerini yapmak istedikleri için yapmaktadırlar (Meyer ve Allens, 1991'den Akt. Cortez, 2008).

Steers'e (1977, s. 47) göre örgütsel bağlılığın belirleyicileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışanların bağlılıklarına temel etkinin iş çevresinden geldiği anlaşılmaktadır. Bu etkiler gruplandığında, kişisel özellikler, işin özellikleri ve iş deneyimi olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Şekil-5 bu kategorilere ilişkin süreci göstermektedir.

Şekil-5. Örgütsel Bağlılığın Çıktıları



Kaynak: Steers, 1977, s. 47

Şekil-5'e bakıldığında başarı ihtiyacı, yaş ve eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin, işin kimliği, çalışanlar arasındaki etkileşim ve geri bildirim gibi iş özelliklerinin ve grubun tutumları, güvenilirlik ve kişisel öneme dayalı iş deneyimlerinin örgütsel bağlılığı etkilediği görülmektedir. Örgütsel bağlılık ise örgütte kalma arzusu ve niyeti, devam ve katılım, çalışanların elde tutulması ve iş performansı gibi çıktılarla örgüte katkı sağlamaktadır.

Örgütsel bağlılığı artırmanın bir yolu da okulun tüm paydaşlarının yönetim faaliyetlerine katılımlarının sağlanmasıdır. Bu, aynı zamanda okulların geliştirilmesi için de bir gereklilik olarak görülmektedir. Yüksek düzeyde katılım, örgütle ilişkisi bulunan kişilere güçlü bir topluluk ve örgütsel bağlılık duygusu kazandırmaktadır. Bu yüzden, okulda yapılan toplantılara paydaş temsilcilerinin de katılması ve toplantı tutanaklarının herkese dağıtılması gibi uygulamalarla yönetim faaliyetlerine katılımı teşvik etmek okulun temel politikası haline getirilmelidir (Southworth ve Conner, 2003, s. 11-12).

Örgütsel bağlılık en az üç faktörle karakterize edilmektedir. Bunlar örgütün amaçlarını ve değerlerini kabul etmeye yönelik güçlü bir inanç, örgüt için kayda değer gayret sarf etmeye ve örgüt üyeliğini sürdürmeye yönelik güçlü istektir (Mowday, Steers ve Porter, 1978, s. 4). Örgütsel bağlılık, zorluklara ve sıkıntılara rağmen örgüt eylemlerine katılmak için verilen sözlerdir. Kişinin verdiği bu söz,

sözel bir şekilde olabileceği gibi kişiyle örgüt arasında sözsüz ya da bilinçsiz bir müzakere biçiminde de olabilmektedir. Bu anlamıyla birey örgütte kalmak istemektedir çünkü örgütsel bağlılık bireyin değer verdiği herhangi bir olgu haline gelmektedir. Bu bağlamda kişi değer verilen bir fikre, bir amaca ya da bir örgüte bağlılık gösterebilmektedir (Carver, 2008, s. 19-20). Çalışanların örgütün üyesi olarak kalma isteği ve örgütü için çaba göstermesi olarak ifade edilen örgütsel bağlılık aynı zamanda örgütün amaçlarının ve değerlerinin benimsenmesi ile ilgili bir kavramdır (Aydoğan, 2010, s. 294). Bu ifadelere dayalı olarak örgütsel bağlılık ile değer arasında uyum olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışanların örgütsel bağlılık göstermesinin, örgüte ve örgütün bileşenlerine değer vermesi ile mümkün olduğu düşünülmektedir.

2.9.2.1. Okulda Örgütsel Bağlılık

Kapsayıcı, işbirlikçi ve gelişimsel bir okul programının sürdürülebilirliği öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer eğitim paydaşlarının örgütsel bağlılıklarının ve güvenlerinin kazanılması ile mümkündür. Ayrıca nitelikli bir eğitim insanların potansiyellerinin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda insan kaynaklarının geliştirilmesi ise öğrenme odaklı bir iklim ve insan kaynaklarının örgütsel bağlılıkları ile gerçekleşebilmektedir (Worzby, O'Rourke, Dandeneau, 2003).

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık davranışları görülen okulların paylaşılan değerler sistemi ve vizyonu bulunmaktadır. Bu okullarda karşılıklı olarak hesap verilebilirlik üst düzeydedir ve çalışanlar önemsenmektedir. Okuldaki herkesin olduğu gibi öğrencilerin de örgütsel bağlılıklarının sağlanması için kolektif çaba harcanmaktadır. Burada anılan paylaşılan değerler sistemi ve vizyon okulun ruhunu oluşturmaktadır. İnsanların önemsenmesi onların görünürlük, aidiyet, teselli, kutlama ve anılma gibi ihtiyaçlarına cevap vermeyi gerektirmektedir. Öğrenci öğrenmesi için kolektif çaba öğrencilerin cesaretlendirilmesi, ihtiyaçlarına cevap verebilme ve onlara moral gücü sağlama gibi davranışları içermektedir. Karşılıklı hesap verebilirlik okul toplumu üyelerinin birbirlerine ve okullarına karşı sorumluluklarını kabul etmeleri anlamına gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek düzeyde

örgütsel bağlılıkları onların bireysel ve kolektif olarak işlerini sahiplenmelerini sağladığından önemli görülmektedir (Anness, 2003).

Okulda bağlılık için öğrenci perspektifinden düşünüldüğünde, günümüzde başarılı olarak etiketlenen bazı okulların örgütsel bağlılığı göz ardı ederek yoğun bir çaba ile sadece öğrenci performansını geliştirmeye odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda yüksek puan alan öğrencilerin düşük puan alan öğrencilerle irtibatlarının kesilmesi bu stratejinin talihsiz sonucu olmaktadır. Başka bir deyişle düşük puan alan öğrencilerin okula bağlılıkları görmezden gelinmektedir. Oysa olması ve hedeflenmesi gereken durum okulda herkes için bağlılığın geliştirilmesidir (Reeves, 2009, s.128). Bu kapsamda bu açıklamalara dayalı olarak bazı okullarda yapılan ve öğrencilerin akademik başarıları gibi ölçütlere göre sınıflandırıldığı, seviye sınıfı oluşturma olarak adlandırılan ve sınıfları homojenize etmeye dayalı bazı uygulamaların düşük performans gösteren öğrencileri izole ederek, soyutlayarak hatta görmezden gelerek öğretmen ve öğrencilerin örgütsel bağlılıklarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenler kendilerini yaptıkları işe bağlı hissettiklerinde hem daha başarılı hem de daha mutlu olmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğrenci başarısının merkezinde yer almaktadır. Öğretmenler için düşünüldüğünde örgütsel bağlılığın göstergeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Eklund, 2008, s.91-92):

- Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanma,
- Öğretmenlik uygulamalarının öğrencilerin yaşamlarında fark yaratması,
- Öğretimin yapıldığı toplulukta etkili olma,
- Kendini eğitim alanlarına ve okul binasına bağlı hissetme,
- Tatmin edici kariyer gelişimi.

Öğretmenlik sadece sınıfta olmak ya da belirlenmiş görevleri yerine getirmek demek değildir. Bunun yerine öğretim, amaç duygusu gerektiren bir iştir ve daha geniş kapsamda bir anlam ve değer sistemi içermektedir. Anlam ve değer sisteminin yokluğunda ise örgütsel bağlılığın devam ettiğini söylemek çok mümkün görünmemektedir (Eklund, 2008, s. 91).

2.9.3. İş Doyumu

İş doyumunu gerek bireysel, gerek örgütsel ve gerekse toplumsal anlamda üzerinde durulması gereken çok önemli bir konudur. Bireysel anlamda iş doyumunu işe uyum sağlama yeteneğini belirleyen bir değişkendir ki bu durum kişinin hayat doyumunu ve psikolojik uyumunu sağlamaktadır. Örgütsel anlamda iş doyumunu örgüt için üretkenlik ve verimliliği önemli ölçüde etkilemektedir. Toplumsal olarak bakıldığında ise bir örgütün verimliliğinin ve üretkenliğinin artması, hem istihdama hem de ulusun güçlenmesine olumlu düzeyde katkı sağlamaktadır (Vernick, 2003). Bu açıklamalara dayalı olarak iş doyumunu, hem bireylerin mutluluğu ve refahı, hem örgütlerin üretkenliği, hem de toplumların geleceği için önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Kişinin örgütte çalışmasının niteliği, kendi deneyimlerine dayalı olarak işten memnun olup olmama derecesine göre şekillenmektedir. İyi bir iş genellikle çalışanlar tarafından beklentilere, tercihlere ve ihtiyaçlara cevap veren özelliklere sahip olma ile tanımlanmaktadır. Bu sayılan özellikler aynı zamanda iş doyumunun öznel göstergelerini oluşturmaktadır (Skjórshammer, 1979, s. 34).

Locke (1976) iş doyumunu, çalışanların işlerini değerlendirmeleri sonucunda işe karşı geliştirdikleri olumlu duygu durumları olarak tanımlamaktadır. Locke'un tanımı iş doyumuna hem duygusal/hissel, hem de bilişsel/düşünsel perspektiften bakmaktadır. Bilişsel bakış açısı düşündüklerimiz hakkında hissettiklerimizle ilgilidir. Duygusal bakış açısı ise hissettiklerimiz hakkında düşündüklerimizi ifade etmektedir. Bilişsel ve duygusal bakış açıları psikolojimizle ve hatta biyolojimizle karmaşık bir bağlantı içerisindedir. Bu yüzden işin değerlendirilmesinde önemli olan hususları belirlerken hem düşünceleri hem de hisleri içeren bir değerlendirme yapılmaktadır (Locke, 1976'dan Akt. Saari ve Judge, 2004, s. 396). İş doyumunun en bariz göstergesi kişinin iş yerinde kendisini mutlu hissetmesi ve işe karşı olumlu tutum geliştirmesidir. Kişinin bu hislerini ve tutumunu ise işin tanımı, iş yükü, kararlara katılım oranı, ödemeler, denetim biçimi ve çalışanların desteklenmesi gibi birçok faktör etkilemektedir. Aynı zamanda örgütün ve bireyin çıktıları ve beklentileri arasındaki uyum da iş doyumunda belirleyici rol oynamaktadır (Harper, 1996, s. 26).

Bazı insanlar işinden çok hoşlanmakta ve onu hayatının merkezine koymaktadır. Bazı insanlar ise işinden nefret etmekte ve sadece çalışmak zorunda oldukları için çalışmaktadırlar. Bu bağlamda çalışanın işini sevip sevmeme derecesi ile ilgili bir kavram olan iş doyumu işin bir özelliği ve bir parçasıdır. Maaş, ek ödemeler, beklenmedik ödüller, örgüt faaliyetleri, iş arkadaşları, işin doğası, iletişim ve bireye sağladığı diğer faydalar işin özelliklerini oluşturmaktadır ve çalışanın iş doyumunu etkilemektedir (Spector, 1997, s. 4).

İnsan kaynakları yönetiminin temel ilgi alanına giren iş doyumu örgütte önemli bir yer tutmaktadır. Bu önemin sebebi iki yönlüdür. Birincisi iş doyumu çalışanların korunmasına yardımcı olurken, ikincisi çalışanların performanslarını artırmaya odaklanmaktadır (Sabri, İlyas ve Amjad, 2011, s. 121). Burada iş doyumunun, çalışanların memnuniyet düzeyini artırmanın yanında onları koruma işlevinin de bulunduğu dikkat çekilmektedir.

Verimlilik ve etkililik açısından bakıldığında, örgütün ana faktörlerden biri olan iş doyumu, çalışanlara kişisel istekleri, arzuları ve ihtiyaçları doğrultusunda muamele edilmesine odaklanan ve yeni yönetim paradigmasını oluşturan kavramlardan biridir. İş doyumunun önemi özellikle negatif iş doyumu olan çalışanlarda görülen sadakat eksikliği, devamsızlık ve iş kazalarında görülen artışlarla daha fazla anlaşılmaktadır (Aziri, 2011, s. 77-78).

Bir örgütün etkinliği uygun bir yapıya ve nitelikli iş gücüne sahip olmasına bağlıdır. İnsan gücü bir örgütün en önemli girdisidir ve bu girdi eğitim kurumlarında daha da önemlidir. Çünkü insan faktörü eğitim kurumlarında sistemin girdi, süreç ve çıktı olmak üzere tüm gelişim aşamalarında önemli rol oynamaktadır. İş doyumunun kaynağı olarak gösterilen işe ve göreve karşı gösterilen tutumlar ve duygular çalışanların iş alışkanlıklarını etkilemektedir. Çalışanların iş doyumları onların örgütte kalma isteklerini ve örgütsel hedefleri başarma arzularını artırmaktadır. Bu bağlamda iş doyumu çalışanların örgütsel bağlılıklarını da geliştiren, onlara başarı ve mutluluk getiren bir süreç olarak görülmektedir (Nadri, Eivazi, Badiei ve Hosseinzadeh, 2014, s. 75).

Örgüt kültürü bir örgütte, üyelerinin beklentilerini, davranış normlarını, değerlerini ve tutumlarını yansıtmaktadır. Üyelerinin tümü tarafından paylaşılan

inançlar ve değerler örgüt kültürünün özelliğidir. Bu bağlamda bu özelliklere sahip güçlü bir okul kültürünün örgütte iş doyumunun artırması beklenmektedir. Artan iş doyumunu da aynı zamanda örgütsel bağlılığın gelişimine pozitif katkı sağlamaktadır (Joharis, 2017). Deneyimler, inançlar, eylemler okul kültürünü oluşturmaktadır. Kültür bir bakıma bir yerde işlerin nasıl yürüdüğünün göstergesidir. Var olan kültüre yavaş yavaş uyum sağlayan çalışanların iş doyumları da kültür tarafından belirlenmektedir. Eğer kültür güçlü ise iş doyumunu da yüksek olmaktadır (Lenox, 1999).

2.9.3.1. Okulda İş Doyumu

Okulda iş doyumunu sadece öğretmenlerle değil aynı zamanda öğrencilerle de ilgili önemli bir konudur. Çünkü iş doyumunu yüksek öğretmenler mutlu, başarılı ve rahat öğrencileri beraberinde getirmektedir (Eklund, 2008, s. 17). Başka bir deyişle iş doyumunun öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkisi bulunmaktadır.

İş doyumunun öğretmenlerin çalıştıkları okulda kalma istekliliklerine olumlu yansımaları bulunmaktadır. Bu durum Ingersol'un (1999) yaptığı araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Zira söz konusu araştırma sonuçları öğretmenlerin işten doyum sağlayamamaları halinde emekli olma ve okuldan ayrılma davranışlarının arttığını göstermiştir.

Yukarıdaki değişkenlerin yanında okulun ve öğretmenlerin özellikleri, çalışma koşulları, öğretmen maaşları ve diğer avantajlar da öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir (Perie ve Baker, 1997). Bu açıklamalara dayalı olarak okulun özel okul ya da devlet okulu olma, şehir merkezi ya da kırsal bölgede bulunma durumu, okulun çevresi, işin özellikleri, öğretmenlerin gelir düzeyi gibi değişkenlerin iş doyumlarının düzeyinin belirleyici değişkenleri olduğu düşünülmektedir.

Okulda iş doyumunun gerek öğrenci başarısına olumlu etkileri bulunduğu gerekse iş doyumunun öğretmenler için okuldan ayrılma ve emekliliğe ayrılma isteği gibi davranışlara yol açtığından öğretmenlerin iş tatminlerinin yükseltilmesi önemli görülmektedir. Bunun için okul müdürleri konunun hassasiyetinden ötürü şu hususlara dikkat etmelidir (Richards, 2003):

- Öğretmenlere mesleki olarak değer verme ve saygı duyma,

- Öğretmenlere karşı dürüst olma ve adil davranma,
- Açık kapı politikasını teşvik etme, ulaşılabilir ve erişilebilir olmaya istekli olma,
- Öğrenci disiplin sorunlarında öğretmenleri destekleme, göreve yeni başlayan öğretmenlerden sınıf yönetimi stratejilerini öğrenmek isteyenlere yardımcı olma,
- Hukuki ya da ahlaki ihlaller dışındaki durumlar hariç olmak üzere öğretmenleri destekleme (Richards, 2003, s. 19-20).

Okulda özellikle içsel iş doyumunun ve motivasyonun artması, çalışanların kendilerini güçlü bir kültürün üyesi olarak görmelerine, çalışmalarını anlamlı ve değerli bulmalarına, kendilerini önemli hissetmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin çalışmalarını anlamlı bulmaları sadece yaptıkları işe özel bir değer vermeleri ile kalmamakta aynı zamanda içsel motivasyonlarının da artmasına neden olmaktadır. (Sergiovanni, 2005). Bu açıklamalara dayalı olarak okulda oluşturulmuş ve herkes tarafından paylaşılan bir kültür oluşturmanın ve öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı hissetmelerini sağlayacak bir ortam hazırlamanın yüksek iş doyumuna hizmet ettiği düşünülmektedir.

2.9.4. Örgütsel Güven

Güven, insanların diğer insanlardan olumlu beklentileri ile ifade edilen bir kavramdır. Bu kapsamda güven, örgüt içerisinde insanların birbirleriyle ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlar arasında güvenin oluşması sevgiye ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Yılmaz, 2006, s. 43). Örgütsel güven çalışanların üyesi olduğu örgütte gerçekleştirdiği eylemlerin kendisine zarar vermeyeceğine ve örgüte faydalı olacağına ilişkin taşıdığı inanç ile ifade edilmektedir (H.Tan ve C. Tan, 2000, s. 243'den Akt. Vineburgh, 2010, s. 4). Güven bir örgütte sosyal ilişkilerin temelini oluşturmakta ve insan ilişkilerine yön vermektedir. Güvenen bir insan diğer insanlarla etkileşimlerinde karşı taraftan zarar görmeyeceğine inanmaktadır. Bu yüzden güven, insanlar arasındaki iletişimin ve ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için temel rol üstlenmektedir (Mehduhoğlu ve Zengin, 2010, s. 264).

Güven, savunmasız durumdaki insanların beklentileriyle ilişkili bir kavramdır. Beklentilerin karşılanması güvenin tesisine, karşılanmaması ise çatışmanın artmasına yol açabilmektedir. Bir örgütte güven, iletişime, işbirliğine, sağlıklı örgüt iklimine, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye dayalı olarak gelişmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu açıklamalara dayalı olarak örgütsel güvenin, sağlıklı bir iletişim ve olumlu örgüt iklimi ile örgüt üyelerinin işbirliği halinde çalıştığı, gönüllü olarak iş tanımından daha fazlasının yapılması ile ifade edilen örgütsel vatandaşlık davranışları gösterdiği ve kişilerin beklentilerinin karşılandığı bir ortam oluşturmaya ve sürdürmeye katkı sağladığı düşünülmektedir.

Örgütsel güven insanlar ve gruplar ya da örgütler arasında işbirliğine yol açacağından (Fard ve Karimi, 2015, s. 219) yönetim literatüründe önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Örgütsel güvenin önemi göz önüne alındığında güveni tesis etmek, iyi bir etik örnek oluşturduğundan yöneticiler örgütlerinde güveni geliştirecek önlemler almalıdır. Bu kapsamda güvene dayalı bir ortam oluşturabilmek için yöneticilere, alınan kararların gerekçesini açıklamaları, çalışanlara tarafsız davranılacağını taahhüt etmeleri, doğru sözlü olmaları, çalışanların hislerine değer vermeleri, aldıkları kararlara dayalı uygulamalarında tutarlı olmaları, sözlerini tutmaları, yeterliklerini göstermeleri ve sır tutmaları tavsiye edilmektedir (Robbins ve Coulter, 2012, s. 145).

Okulların toplumda özel bir rolü bulunduğundan okullarda güvenin önemini anlamak hayati bir öneme sahiptir. Öğrenciler öğrenmek için öğretmenlerine güvenmelidir. Ortak amaçlara ulaşabilmek için işbirliği yapmada okul çalışanları birbirine güvenmelidir. Okulları finanse edenlerin ve destek verenlerin verdikleri desteğin karşılığını görebilmeleri ve tekrar okula destek verebilmeleri için okula güvenmeleri gerekmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu açıklamalardan okulun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için okulda bulunan herkesin ve okulla ilgili tüm paydaş ve kuruluşların birbirine güvenmesi gerektiği anlaşıldığından, güvene dayalı bir ortam oluşturmanın okulun başarısı için bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir.

Güven, bir örgüt olarak okulların örgütsel yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Yüksek güven duygusuna sahip okullarda değişim, gelişim ve yenilik daha

hızlı gerçekleşmektedir. Bu yüzden önemli olan durum, örgütsel güvenin örgüt kültürünün bir parçası haline getirilmesidir (Bökeoğlu ve Yılmaz 2008, s. 214).

Özetle okul fonksiyonlarının düzenli çalışabilmesi için örgütsel güvenin önemli olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Güven, olumlu okul iklimi, sağlıklı iletişim, karar alma süreçlerine katılım, örgüt üyelerinin iş tanımlarının daha üstünde performans göstermesi ile ilişkili bir olgudur. Bu yüzden okul etkililiğine, öğretmenlerde birlik duygusuna ve iyi işleyen bir sisteme sahip olmak isteyen ve öğrenci başarısında fark yaratmayı hedefleyen okulların güvene ihtiyaçları bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, s. 584).

2.9.4.1. Okulda Örgütsel Güven

Güven insanları bir arada tutan bir bağ olarak nitelendirilebilmektedir. Örnek vermek gerekirse güvene dayalı olmayan evlilikler çökmekte, ticari ortaklıklar dağılmakta ve arkadaşlıklar zorlaşmaktadır. Okullar için düşünüldüğünde güvene dayalı bir ortam, yeni projelere ve uygulamalara katılma istekliliğini artırmakta, öğretmenleri rahatsız eden sorunların açıkça ve dürüstçe ifade edilmesine ve tartışılmasına olanak sağlamaktadır. Okulda güvenin varlığı aynı zamanda var olan problemlerin çözümü için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Kruse, 2009, s. 42).

Saygıya dayalı bir kültürün ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirildiği bir okul hem öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına katkı sağlamakta hem de bu okullarda kamu yararı oluşmaktadır (Sergiovanni, 2005, s. 70). Bir okulda güvene dayalı bir ortam oluşmuşsa bu durum öğretmenler arasındaki ilişkilere de olumlu düzeyde yansımaktadır. Aksi durumda okulda problemler baş göstermekte hatta okul müdürünün kariyerini bile sonlandırabilmektedir (Lovely, 2004, s.67).

Okul müdürlerinin etkinliği ancak etkili liderlik becerileri ile gerçekleşmektedir ve bu da öğretmenler arasında güçlü ilişkilere dayalıdır. Zayıf kişilerarası ilişkiler okul müdürlerinin işte başarısız olmasının en büyük nedenidir ve bu durum okuldaki güven ortamını da olumsuz düzeyde etkilemektedir (Lovely, 2004, s.67).

Okulların güvene dayalı bir okul kültürü oluşturmaya ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin eylemlerinin güvene dayanmasını

gerektirmektedir (Huber, 2010). Güven, işini doğru yapan okul müdürlerinin uzmanlığı ile inşa edilebildiğinden güvene dayalı bir okul ortamı oluşturmak için okul müdürleri yoğun bir çaba göstermelidir ve öğretmenler arasındaki ilişkilere dayalı bu süreç çoğu zaman önemli ölçüde duygusal emek gerektirmektedir (Moos, 2005, s.109).

Güvene dayalı bir ortamın okulun yararına olacağı düşünüldüğünden Blumberg, Greenfield ve Nason (1978) araştırmalarında okul müdürlerinin okulda güveni tesis etmek için öğretmenlerle sıcak ilişkiler geliştirmeleri ve onlara dürüst, tarafsız ve adaletli davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Böyle bir ortamın sağlanması da fikirlerin ve duyguların açık bir şekilde paylaşılması için öğretmenlerin teşvik edilmesini, okulda kararların katılımcı bir şekilde alınmasını ve öğretmenlerin problemlerine yardımcı olunmasını gerektirmektedir. Tüm bunların yanında okul müdürünün yetkin olması, gizliliğe riayet etmesi, sözünde durması ve diğer paydaşlara karşı öğretmenlere destek olması diğer gereklilikler olarak görülmektedir.

2.9.5. Motivasyon

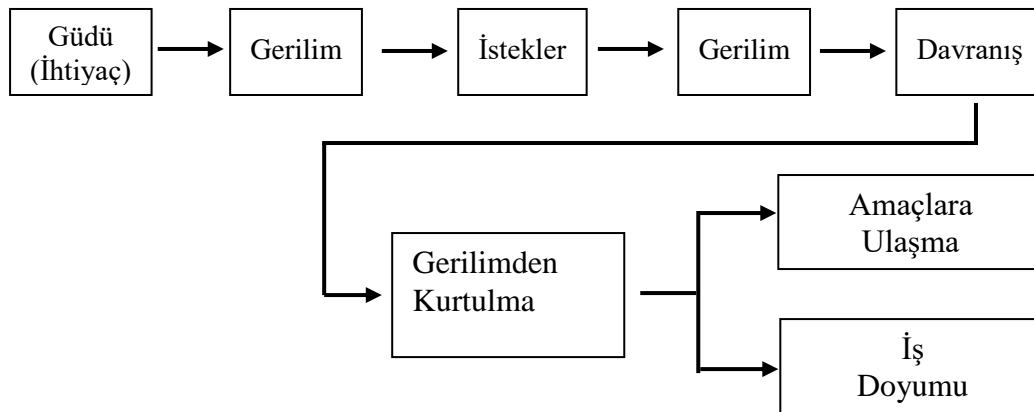
Motivasyon, istek, ihtiyaç ve arzulardan kaynaklanan ve arzulanan amaca ulaşıldığında bireye fiziksel ve zihinsel enerji veren bir süreçtir (Kondalkar, 2007, s. 100). Motivasyon aynı zamanda bir şeyler yapmak için harekete geçme isteği olarak da ifade edilebilmektedir. Eyleme geçmek için enerjisi ve isteği bulunan kişilerin motive olacağı düşünülmektedir (Ryan ve Deci, 2000, s. 54).

Psikolojik bir olgu olan motivasyon hayat boyu devam eden bir süreçtir. Beklentilere ve değerlere göre şekillenen motivasyon, amaçların başarılması ve iş doyumunu için gereklidir ki doyumun sağlanmaması kişide rahatsızlığa yol açmaktadır. Bireyler, teşvikler, maaş artışı, ek ödemeler, fazla mesai ödemeleri, mükemmeliyetçilik duygusu, ödül, tanınma, statü, rekabet gibi olumlu güdülerle motive olmaktadır. Motivasyon eksikliği, mikro düzeyde iş performansının düşmesi, devamsızlığın artması, örgütsel değişimi kabul etmeme gibi olumsuz davranışlarla ve makro düzeyde de örgütün imajına zarar verme gibi istenmeyen durumlarla sonuçlanabilmektedir (Kondalkar, 2007, s. 100-102).

Örgütlerde çalışan bireyler daima ihtiyaçlarını karşılama konusunda endişe yaşamaktadırlar. Ebeveynler çocuklarının ihtiyaçları konusunda, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçları konusunda, yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda endişe duymaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde örgütlerde ihtiyaçların önemine ilişkin şüphe bulunmamaktadır. İnsanlar, ihtiyaçları, inançları ve hedeflerine yönelik eylemde bulunmaktadırlar ve bu yolda onları harekete geçiren, yönlendiren süreç motivasyondur (Hoy ve Miskel, 2010).

Motivasyon insanın güdüsünü doyumak için harekete geçme isteğidir. İnsanın güdüsü başka bir deyişle gereksinimleri ve dürtüleri doyumsuzluğa dönüştüğünde, -yeterince doyurulmadığında- ulaşmak istediği hedefe varamadığında ya da hedefine ulaşmada yetersiz olduğunu hissettiğinde gerilim diye adlandırılan durum ortaya çıkmaktadır. Gerilim durumu, insanın güdüsünü doyumaya zorlamakta ve yapması gereken davranışı ona yaptırmaktadır. Sonuç olarak güdüsünü doyumada ve hedefine ulaşmada başarılı olan kişi gerilimden kurtulmaktadır (Başaran, 2000, s. 70). Şekil-6 bu açıklamalara dayalı olarak bu sürecin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görsel bilgi sunmaktadır.

Şekil-6. Motivasyon Süreci



Kaynak: Kondalkar, 2007, s. 100

İnsanların eyleme geçmelerini sağlayan motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Çalışma koşulları, fiziksel çevre, iş güvenliği, somut ödüller, terfi ve kişilerarası ilişkiler gibi kaynaklar dışsal motivasyon kaynaklarını oluşturmaktadır. Sorumluluk, gelişme ihtiyacı, tanınma, başarı ve işin kendisi gibi faktörler ise içsel motivasyonu içermektedir (Houldsworth in Rees, 2004, s. 83;

Maund, 2001:453'den Akt. Stella, 2008, s. 32-33). Birey çevresel ve harici bir kaynağa dayalı olarak harekete geçiyorsa dışsal motivasyon, içsel kaynaklı olarak harekete geçiyorsa içsel motivasyondan söz edilmektedir. Başka bir anlatımla birey kişisel tercihleri ile harekete geçiyorsa motivasyonun sebebi içseldir ve bireyin özünden gelmektedir. Dışsal motivasyon ise kazançları temel almaktadır ve ödül ve cezaya dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157). Bu ifadelerden, içsel motivasyonun, kişinin bir işi içinden geldiği için ya da gerçekten istediği için yaptığı davranışları, dışsal motivasyonun ise iş, kazanç, mevki, ödül, cezadan kaçınma gibi amaçlarla yapılan davranışları içerdiği anlaşılmaktadır. Sadece dersten geçmek için sınava hazırlanan bir öğrencinin bu davranışı dışsal motivasyona örnek iken, dersten geçmenin yanında ilgi, merak, öğrenme isteği gibi nedenlerle dersleri takip etme ve sınava hazırlanma davranışı ise içsel motivasyona örnek olarak gösterilebilmektedir.

2.9.5.1. Okulda Motivasyon

Motivasyon çalışanların iş doyumunu sağlamak için gerekli olan temel bir kavramdır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler kendileri için anlamlı bulunan, hayatlarında fark yaratacak şeyleri yapmaktan zevk almaktadır. Öğretmenler için anlamlı çalışma ve öğrenciler için anlamlı öğrenmenin önemini bilen anlayışlı okul müdürleri, bu durumun okulun motivasyonu için önemli olduğunun farkındadır. Motivasyonu yüksek olan okullar çalışmak için kaliteli yerler olarak bilinmektedir ve öğretmenler bu tür okullarda çalışmak istemektedirler (Sergiovanni, 2005).

Motivasyon öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli bir faktördür. Okulda yapılacak bir işin, bir görevin, kime verileceği ve bu görevin uygun bir şekilde yapılıp yapılmayacağı, öğretmenlerin kendilerini takımın üyesi olarak görme ve örgütsel bağlılık düzeyi ile bağlantılı olduğundan (Bell ve Rhodes, 2002, s.158) yüksek motivasyon önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bazı okullar motivasyonun önemini daha iyi muhakeme etmekte ve buradan sağladıkları enerjiyi daha fazla kullanmaktadırlar (Sergiovanni, 2005, s. 111).

Güçlü bir okul kültürü çalışanların verimliliklerini, iş doyumlarını, motivasyonlarını olumlu yönde etkilemekte, öğrenci başarısını ve motivasyonunu

artırmaktadır. Çünkü bu okullarda herkes tarafından benimsenmiş ortak bir hedef bulunmaktadır ve tüm okul toplumu bu hedeflere gönülden inanmakta ve desteklemektedir. Paylaşılan bir vizyon, açık ve net misyon ifadesi, katılımcı karar alma mekanizmaları ile tüm çalışanlar görevlerini içtenlikle yaptığından işe karşı olumlu tutumlar gelişmekte, bu durum da iş doyumunu, iş motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları yüksek öğretmenleri beraberinde getirmektedir (Recepoğlu, 2014, s.219).

Motivasyon kişisel özelliklere göre her birey için farklı şekillerde olabilmektedir. Hatta aynı kişi kariyerinin farklı dönemlerinde bile farklı biçimlerde motive olabilmektedir. Okul bağlamında incelendiğinde öğrencilerden ve diğer kişilerden saygı görme, övülme ve cesaretlendirilme, değişime katkıda bulunma ve ilerleme, değişim için sorumluluk alma, mesleki becerilere sahip olma, kariyer imkânları ve başkaları için ilham kaynağı olma gibi birçok faktörün yanında öğrencilerin gelişimlerinin, öğrenmelerinin ve derse karşı istekliliklerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırabileceği düşünülmektedir (Dean, 2002, s.139).

Yukarıda sayılanlara ek olarak okulun yüksek kalitede öğrenme materyalleri, öğretmen psikolojisi, öğrenci ve öğretmenlerin birbirleri ile ilişkileri, öğretmenlerin müfredatla başa çıkma becerileri, okuldaki donanımların kullanımı için teknik destek sağlanması, okulun çevresini geliştirme, öğrenci öğrenmesine yardımcı olma gibi faktörler okulun yararına olan uygulamalar olduğu için dolaylı olarak motivasyonu etkilediği düşünülmektedir (Thomas ve Martin, 2003, s.168).

2.9.6. Tükenmişlik

Çalıştığı işin doğası gereği insanlarla sürekli olarak yüz yüze çalışmak zorunda olan kişilerin yaşadığı tükenmişlik, üç boyuttan oluşan bir sendrom olarak kabul edilmektedir (Izgar, 2003, s. 163). Duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissi olarak adlandırılan bu boyutlar kişisel başarının azalması sonucu ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur ve çalışanlarda iş devamsızlığı, işgücü devir oranında artış ve moralin düşmesi gibi çok ciddi sorunlarla kendini göstermektedir (Maslach, Jackson ve Leiter, 1986). Duygusal tükenmenin artması, çalışanların iş için daha az enerji harcamalarına neden olabilmektedir. Duyarsızlaşan bireylerde ise

başarı düzeylerinin azalması ile işe karşı alaycı tutumlar oluşabilmektedir (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe ve Aelterman, 2008).

Duygusal tükenme, enerji eksikliği ile kişinin duygusal kaynaklarının tükendiği hissine kapılması ile oluşmaya başlamaktadır. Duyarsızlaşma, iş görenlerin hizmet verdikleri kişilere insan gibi değil, bir nesne gibi davranması ile kendini göstermektedir. Düşük kişisel başarı hissi ise çalışanın kendisini yetersiz ve başarısız olarak görmeye başlamasıyla ortaya çıkmaktadır (Izgar,2003, s. 164).

Başka bir tanımda tükenmişlik, çalışan insanlar arasında sık sık görülen duygusal tükenme ve sinizm sendromu olarak ifade edilmektedir. Tükenmişlik sendromunun temel göstergesi, duygusal tükenmeye yönelik hislerde görülen artıştır. Tükenmişlik yaşayan bireylerde, psikolojik düzeyde işe karşı olumlu duygu kalmamıştır. Tükenmişlik düzeyinin diğer göstergesini ise diğer insanlarla ilgili kuşkucu ve olumsuz duygular ve hislerde görülen artışlar oluşturmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981, s. 99).

Tükenmişliğin sebepleri incelendiğinde, birçok unsurun tükenmişliğe neden olduğu görülmektedir. Bunların bir kısmı kişisel kaynaklı, bir kısmı ise kişinin yaşadığı çevreden kaynaklı tükenmişliktir. Yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, kişilik yapısı, iş performansı, stres, iş doyumunu ve iş arkadaşlarından ve yöneticilerden destek görme durumu araştırmalarda karşılaşılan tükenmişlik görme nedenlerinin başında gelmektedir (Izgar, 2001, s. 11).

Tükenmişlik sendromu beraberinde yorgunluk, iştahsızlık, baş ağrısı, sindirim güçlüğü gibi fiziksel sorunlar ile depresyon, kaygı, çaresizlik, özsaygının azalması, alınganlık gösterme gibi duygusal sorunları beraberinde getirmektedir. Tükenmişlik düzeyinin artması kişinin içine kapanmasına, sabırsız, huysuz ve hoşgörüsüz tavırlar göstermesine neden olabilmektedir. Ayrıca iş ortamından uzaklaşmak için yemek ve dinlenme sürelerini uzatma da diğer davranış göstergeleridir (Torun, 1995, s. 26). Açıklamalara bakıldığında tükenmişliğin, hem bireyi, hem de çalışan performansında azalmaya yol açtığı için örgütleri olumsuz etkileyen bir sendrom olduğu anlaşılmaktadır.

Tükenmişlik sendromu çalışanların davranışları üzerinde güçlü izler bırakmakta ve onların performansları üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir

(Demirdağ, 2016, s. 51). Tükenmişlik yaşayan bir çalışandan işine yoğunlaşması beklenmemektedir. Bu durum da verimliliği olumsuz etkileyerek düşük performansa yol açmaktadır (Divya ve Suganthi, 2018). Bu açıklamalara dayalı olarak tükenmişlik sendromunun örgütler için can sıkıcı bir durum olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu olumsuz süreçten okul kültürünün de olumsuz etkilenmesi beklenmektedir.

2.9.6.1. Okulda Tükenmişlik

Öğretmenler neredeyse her gün fiziksel, duygusal ve bilişsel tehditlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu tehditler çoğu zaman onlar için strese ve duygusal ikilemlere yol açmaktadır. Bu tehditler sonucu oluşan stresli ortam kaçınılmaz olarak öğretmenlerin mesleki bakımdan zayıflamalarına, tükenmişlik sendromuna tutulmalarına hatta meslekten ayrılmalarına neden olabilmektedir (Gold ve Roth, 2005, s. 2).

Öğretmen tükenmişliği giderek artan bir sorun haline gelmektedir ve en azından yakın gelecekte de ortadan kalkacak gibi görünmemektedir. Tükenmişlik sendromunun öğretmenlerde sinirlilik, öfke ve örgütsel bağlılığın kaybı gibi istenmeyen sonuçları bulunduğu ve öğrenci performansı üzerinde olası etkileri olduğundan yoğunlaşan öğretmen tükenmişliğine yönelik endişeler giderek artmaktadır (Farber, 1982, s. 20-21).

Öğretmenlerin okulda eleştirilerle karşılaşmaları, kalabalık sınıflardaki öğretim faaliyetleri, hastalık, iş hareketliliği, duygusal ve maddi ödüllerin eksikliği, zor öğretme faaliyetleri, kötü çalışma koşulları, rahatsız edici öğrenciler, zor yöneticiler, saygısızlık, sosyal desteğin az olması ya da hiç olmaması ve buna benzer diğer olumsuz durumlar öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan faktörlerdir (Gold ve Roth, 2005, s. 41).

Kariyer ilerlemesindeki sınırlamalar, özerkliğin eksik olması ya da hiç olmaması, düşük ücretler, olumsuz davranış gösteren ya da motive olmamış öğrenciler, rol belirsizliği, aşırı iş yükü, velilerin talepleri gibi birçok faktör öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır. Bunun yanında bürokrasi, yönetimin

baskısı ve öğretmenleri cesaretlendirmemesi gibi yönetsel faktörler de tükenmişliği beslemektedir (Huston, 1989, s. 70).

Tükenmişlik sendromu öğretmenlerin çaresizlik duygusu yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum da onların kendilerini etkisiz hissetmelerine, öğrencilerine bir zamanlar umdukları ve inandıkları şeyleri verememelerine yol açmaktadır. Sonuç olarak bu öğretmenler öğrencilere yardımcı olamadıklarını düşünmeye başlamakta ve özgüvenlerini kaybetme ile nihayetinde depresyona kadar varan sorunlar yaşayabilmektedirler (Gold ve Roth, 2005, s. 41).



2.10. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında okul kültürü ve meta analiz yöntemi ile ilgili yapılmış olan araştırmalar incelenerek bilgi verilmiştir.

2.10.1. Okul Kültürüne İlişkin Yapılan Araştırmalar

Barr (2001) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin empatik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 20'si lise, 23'ü ortaokul ve 57'si ilkokullarda çalışan toplam 100 öğretmenden oluşmuştur. Empatik tutumun alt boyutları olan bakış açısı, duygusal kaygı ve bireysel stres ile okul kültürünün alt boyutları olan öğrenci-akran ilişkileri, öğrenci öğretmen ilişkileri, eğitimsel fırsatlar ve okul normları boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğrenci – akran ilişkileri ile öğretmenlerin bakış açısı ve bireysel stres alt boyutları arasında, eğitimsel fırsatlar ile öğretmenlerin bakış açısı alt boyutu arasında ve okul normları ile öğretmenlerin bakış açısı alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Meier (2001) tarafından bilim eğitiminde okul kültürünün etkisini belirlemeye yönelik olarak etnografik bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak için öğretmenlerin bilimsel uygulamalarında okul kültürünün etkisi araştırılmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin kişisel inançlarını ve değerlerini keşfetmek için öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Artifaktlardan ve informel gözlemlerden, değerlerin, inançların, bir takım uygulamaların, materyallerin ve problemlerin okul kültürünün göstergeleri olduğu kaydedilmiştir.

Aidla ve Vadi (2006) yaptıkları çalışmada okul kültürü ile okul performansı arasındaki ilişkiyi okulun büyüklüğü ve okulun bulunduğu yere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Estonya'da bulunan 60 ortaokulda çalışan 97 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Korelasyon analizi sonuçları hem görev odaklı hem de ilişki odaklı okul kültürü ile okulların performansı arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Sönmez (2006) meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre meslek liselerinin başat kültürünün bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini Antalya ilinde bulunan 11 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan 44 yönetici ve 395 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını göstermiştir. Lise türlerine göre ve görev değişkenine göre ise okul kültürü algısında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Aslan, Özer ve Bakır (2009) tarafından nitel araştırma yöntemi ile yapılan okul kültürü üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri isimli çalışma ilkökul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerine göre okul kültürünü keşfetmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri Malatya ilinde çalışan 8 yönetici ve 16 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler okul kültürünü, sevgi, saygı, hoşgörü güven, yenilikçilik, değişime açıklık, örgütsel adalet gibi pozitif unsurlarla tanımlamışlardır. Yönetici ve öğretmenler güçlü okul kültürünün göstergesinin olumlu değerler olduğunu vurgulamışlardır.

Hammad'ın (2010) Mısır'ın ortaokullarında, paylaşılan karar almanın önünde bir bariyer olarak okul kültürü algısı başlıklı yaptığı çalışma öğretmenlerin karara katılımını engelleyen kültürel öğeleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için Mısır'ın Dimyat bölgesinde bulundan 9 ortaokuldan veri toplanmıştır. Veriler öğretmenlerin karara katılımının önündeki en büyük engelin eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının yanında okul kültürünün de önemli rol oynadığını göstermiştir. Bunun nedeni ise okullardaki geleneksel kültürel normların yaygınlığı ve işbirlikçi kültüre ilişkin uyumsuzluklar olarak gösterilmiştir.

Şişman, Güleş ve Dönmez (2010) tarafından demokratik okul kültürüne yönelik kavramsal çerçeve oluşturmak amacıyla literatüre dayalı olarak bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve öğretim süreçlerine göre demokratik bir okul kültüründe olması beklenen yeterlilikler ele alınmıştır.

Wong (2010) okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumu ile okul kültürü arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Hong Kong'da yer alan okul öncesi okullarında görevli öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında okul kültürünün bileşenleri ile iş doyumu arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca kâr amacı güden (özel) ve kar amacı gütmeyen (resmi) okul öncesi okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarında farklılaşma bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Bunun için yapılan t-testi analizi sonuçları resmi ve özel okul öncesi okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu ($t=2.4$, $p<.05$) göstermiştir. Okul kültürü ölçeği puan ortalamalarının, özel okul öğretmenlerinin ($M=138.6$, $Ss=35.9$), devlet okulu öğretmenlerinden ($M=161.9$, $Ss=29.4$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bektaş ve Öçal (2012) tarafından yapılan öğretmen algılarına göre iş tatmininin yordayıcısı olarak okul kültürü başlıklı çalışmada, okul kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Erzurum şehir merkezinde 10 ilkokulda çalışan 291 öğretmen örneklemini ile yapılmıştır. Okul kültürü ve iş tatmini ölçeği ile toplanan veriler okul kültürü ile iş tatmini arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğunu göstermiştir. Buna ek olarak iş tatmininin okul kültürünün önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Demirkol ve Savaş (2012) tarafından okul müdürlerinin okul kültürü algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep il merkezinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapan 144 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul kültürü alt boyutlarından alınan puan ortalamaları, okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre saldırgan-savunmacı okul kültürü algılarında, mesleki kıdemlerine göre ise pasif-savunmacı ve saldırgan-savunmacı örgüt kültürü algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre ise okul kültürü algılarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Demirtaş ve Ekmekyapar'ın (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulları öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim

uygulamalarının okul kültürü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Örneklem grubu Elazığ ilinde bulunan 10 ilköğretim okulunda görev yapan 348 öğretmenden oluşan araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin okul kültürü ve değerlerle yönetime yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi ve okul kültürü ile değerlerle yönetim arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları okul kültürünün öğretmenler tarafından destekleyici, işbirlikçi ve olumlu olarak algılandığını göstermiştir. Okul kültürü ile değerlerle yönetim arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul kültürünün, okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarından anlamlı düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

İpek'in (2012) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışma sonuçları, okul kültürünün geleneksel örgüt alt boyutunda kadın öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Aynı zamanda meslek liselerinde çalışan öğretmenlerle genel liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Nandamuri ve Rao'nun (2012) ortaokul öğretmenlerinin algısına göre mevcut okul kültürünü belirlemeye yönelik yaptığı araştırma, Hindistan'ın Krishna bölgesinde bulunan ortaokullarda görevli 188 ortaokul öğretmenin katılımı ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları neticesinde okul yönetimlerinin çabalarına rağmen resmi okulların sadece yarısında pozitif okul kültürü rapor edilmiştir. Araştırmacı olumsuz okul kültüründen, okul yöneticilerinin değil sistemin sorumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Önsal (2012) tarafından öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 328 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin sahip olduğu iletişim becerileri ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ve

okul kültürü, öğretmenlerin, görev yaptığı okul türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına ve okulun öğretmen sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Özdemir (2012), okul kültürü ve örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi belirlemek için 281 ilköğretim okulu öğretmeni ile yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bürokratik kültür ile destek kültürü arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Okul kültürünün destek, bürokratik ve görev kültürü alt boyutlarının, okul sağlığının akademik önem alt boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Okul kültürünün destek ve başarı alt boyutları ile okul sağlığının mesleki liderlik ve kaynak desteği alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, destek kültürünün, öğretmenlerin moralinin tek anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Butucha (2013) ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünü incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Etiyopya’da görev yapan 381 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının çalıştıkları okulun türüne (resmi-özel) ve okulun bulunduğu yere (şehir merkezi – kenar mahalle) göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Resmi ve özel okul karşılaştırmasına göre bakıldığında okul kültürünün öğretmen işbirliği, mesleki gelişim ve meslektaş desteği alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Her üç boyutta da devlet okullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulun bulunduğu yere göre bakıldığında ise okul kültürünün öğretmen işbirliği alt boyutunda kenar mahallelerde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul kültürünün diğer alt boyutlarında ise herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ghamrawi (2013) tarafından yapılan çalışmada liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Lübnan’ın başkenti Beyrut’ta bulunan K-12 düzeyinde 31 özel okulun 250 öğretmeninden oluşmuştur. Yapılan korelasyon analizi neticesinde serbest bırakıcı liderlik stili ile okul kültürü arasında

anlamalı düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Hosseinkhanzadeh, Hosseinkhanzadeh ve Yeganeh'in (2013) öğretmenlerin iş tatmini ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı araştırma İran'ın başkenti Tahran'da 123 ortaokul öğretmeni örneklemini ile gerçekleştirilmiştir. İlişkinin belirlenebilmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre okul kültürü ile iş tatmini arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Omidi ve Seyed Noor (2013) öğretmen etkililiği ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu amaç kapsamında lise öğretmenlerinin etkililiği ile kültürün bileşenleri olan yaratıcılık, yenilikçilik, rekabet yeteneği, istikrar, süreklilik, kararlılık, örgüt üyeleri ve grupla ilişkiler, sonuçlar ve çıktılar arasındaki basit ve kısmi ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu liselerde görev yapan 355 öğretmen oluşturmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları okul kültürü ile öğretmen etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ($r=0.469$, $p<.01$) ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Yalçın ve Karadağ (2013) tarafından hizmetkâr liderliğin okul kültürüne etkisini belirleyebilmek için yapısal eşitlik modeli ile yapılan çalışma Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilde bulunan 28 ilkokulda görevli 282 öğretmen örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları okul kültürü ve hizmetkâr liderlik arasında bir ilişki bulunduğunu ancak hizmetkâr liderliğin okul kültürü üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir.

Yücel, Karataş ve Aydın (2013) tarafından Uşak il merkezinde görevli 290 öğretmen ile okul kültürü ve okul müdürlerinin liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada müdürlerin liderlik rolleri, insan odaklı ve görev odaklı olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre insan ve görev odaklı liderlik stili ile adokrasi kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Görev ve iş odaklı liderlik davranışları arttıkça adokrasi kültürü karakteristikleri de artmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin görev odaklı liderlik

stilleri ile hiyerarşi kültürü arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında okul müdürlerinin liderlik stilleri okulun baskın kültürünün belirlenmesinde ve okulun havasının değerlendirilmesinde iyi bir göstergedir.

Akdoğan'ın (2014) Türkiye'de uluslararası Bakalorya PYP (Primary Years Programme) programı uygulayan okulların okul kültürü ve etkili okul özellikleri açısından incelediği araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel sonuçları araştırma kapsamında incelenen okulların kültürü ile etkili okul özellikleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerde PYP deneyimine sahip olanlarla olmayanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Bunun yanında eğitim fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi dışında fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon sahibi olan öğretmenler arasında ve bakalorya programı uygulama başvurusu onaylanan okulda çalışan öğretmenler ile aday okul statüsünde bulunan okullarda çalışan okulların öğretmenlerinin görüşlerinde de anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümüne verilen yanıtlara bakıldığında işbirliğine dayalı bir kültür oluşturmada okul yöneticisinin büyük bir role sahip olduğu, PYP programı uygulayan okullarda okul kültürünün mesleki gelişme, meslektaş desteği ve işbirliği alt boyutlarının çok güçlü olduğu ve amaç birliği alt boyutunda okulun misyonunun okulda çalışan tüm öğretmenlerce içselleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayık ve Ataş (2014) tarafından öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyinin incelendiği araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezinde çalışan 265 lise öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma sonuçları lise öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Okul kültürü ölçeğinde amaç birliği alt boyutunun en yüksek puan ortalamasına, öğrenme ortaklığı alt boyutunun ise en düşük puan ortalamasına sahip olması dikkat çekmektedir. Ayrıca okul kültürünün meslektaş desteği ve işbirlikçi öğrenme alt boyutları, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunu, öğrenme ortaklığı alt boyutu devam bağlılığı alt boyutunu, işbirlikçi liderlik boyutu da normatif bağlılık alt boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz (2014) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının okul kültürünü ve okul başarısını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli ile bir çalışma yapılmıştır. Eskişehir il merkezinde bulunan 291 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Yapılan korelasyon analizi neticesinde okul kültürü ile örgütsel sinizmin tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Kılınç'ın (2014) okul kültürü ile öğretmen uzmanlaşması (profesyonelizm) arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada okul kültürünün destek ve görev kültürü alt boyutları ile öğretmen uzmanlaşması arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde, bürokratik kültür ile öğretmen uzmanlaşması arasında ise negatif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ankara il merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan 386 öğretmenin katıldığı çalışmada okul kültürünün destek ve görev kültürü alt boyutlarının öğretmen uzmanlaşmasını pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde, bürokratik okul kültürü alt boyutunun ise negatif yönlü ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Tanrıoğen, Baştürk ve Başer (2014) tarafından okul müdürleri ve öğretmenlerin cinsiyetlerine ve örgütsel rollerine göre okul kültürünü incelemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklem grubunda Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 616 öğretmen ve 26 okul müdürü yer almıştır. Terzi (2005) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeğinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin okul kültürü algılarının destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Örgütsel rollere göre farklılaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Mann Withney U testi sonuçları okul kültürü algısının müdür ve öğretmen düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre bürokratik kültür alt boyutunda okul müdürlerinin, destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında ise öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Bağdatlı (2015) okul yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü boyutları arasında ilişki olup olmadığını ve bu düzeylerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan 103 yönetici ve 300 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin branşları ile öğretmenlerin öğrenim durumları, halen görev yapılan okuldaki çalışma süresi, okulun türü, görev yapılan okulun müdürünün cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri ile okul kültürü alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Öğretmen ve yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır.

Dasuki (2015) örgütsel bağlılığa dayalı olarak okul kültürüne, liderlik ve güvenin etkisini araştırmıştır. Araştırma Endonezya'nın başkenti Jakarta'da bulunan meslek okullarında çalışan 82 öğretmen örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Yapılan path analizi sonuçları okul kültürünün örgütsel bağlılık ve güven üzerinde pozitif yönlü etkinin bulunduğunu göstermiştir.

Lee ve Park (2015) okul öncesi öğretmenlerinin problemlerinin ve işgücü devir oranının okul kültürüne etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kore'de bulunan 435 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan moderatör etki analizi sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin problemleri ile iş bırakma niyetleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin problemleri arttıkça iş bırakma niyetleri de artmaktadır. Bunun yanı sıra adokrazi ve market kültürü de iş gücü devir oranı ve öğretmen problemleri arasındaki ilişkiye dayalı olarak bu araştırmada moderatör rol oynamıştır.

Öztürk (2015) sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. İstanbul ilinde bulunan 13 ilkökulda çalışan 530 sınıf öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve okul kültürü ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları okul kültürü ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Okul kültürünün görev kültürü alt boyutunda öğretmenlerin yaşları, medeni durumları, öğrenim durumları, görev süreleri ve takdir görme durumlarına göre farklılaşma

tespit edilmiştir. Destek kültürü alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve takdir görme durumlarına göre, bürokratik kültür alt boyutunda takdir görme durumlarına göre ve başarı kültürü alt boyutunda mesleki kıdem ve takdir görme durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Abdullah ve Arokiasamy (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada okul kültürü ile iş tatmini arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 385 yönetici ve öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada 5'li Likert tarzında hazırlanmış okul kültürü ve iş tatmini ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının olumlu ($M=3.59$, $Ss=0.72$) olduğunu göstermiştir. Okul kültürü ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan korelasyon analizi sonucunda okul kültürü ile iş tatmini arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ($r=0.627$, $p<.05$) ilişki bulunmuştur.

D. Koşar, Kılınç, S. Koşar, Er ve Öğdem (2016) tarafından okul kültürü ile okulun değişim kapasitesi arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu'da bulunan 20 ilkokulda görev yapan 415 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okulların değişim kapasitesi ile okul kültürü arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul kültürünün alt boyutlarına daha ayrıntılı olarak bakıldığında değişim kapasitesi mesleki uzmanlık alt boyutu ile okul kültürünün görev faktörü alt boyutu en yüksek düzeyde ilişkiye sahiptir. Paylaşılan vizyon alt boyutu okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürünü pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Destek kültürü alt boyutu, okul değişimi kapasitesinin alt boyutları olan işbirliği ve mesleki uzmanlık alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcısıdır. Bürokratik kültür alt boyutu ile okulun değişim kapasitesinin hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etki bulunmamıştır. Buna paralel olarak bürokratik kültür okul değişim kapasitesi ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir.

Dahlan ve Purwaningrum (2016) tarafından yapılan araştırma, meslek lisesi öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin iş disiplinine okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul kültürünün etkisini incelemek amacıyla Endonezya'nın

Güney Tangerang şehrinde bulunan meslek liselerinde görevli 163 öğretmen örneklemini yapılmıştır. Yapılan regresyon analizleri, okul kültürünün ($\beta = 0.419$, $p < 0.01$) ve liderlik davranışlarının ($\beta = 0.521$, $p < 0.01$) öğretmenlerin iş disiplininin yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin iş disiplininin %39'unun ($R^2 = 0.390$) okul kültüründen ve liderlik davranışlarından kaynaklandığı görülmüştür.

Louis ve Lee (2016) tarafından yapılan okulun örgütsel öğrenme kapasitesini belirleyebilmek için okul kültürünün temel unsurlarını tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmanın verileri Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan rastgele seçilmiş 9 eyalette bulunan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden toplanmıştır. Sonuç olarak okulun örgütsel öğrenme kapasitesine yönelik olarak okulun kültürel bileşenlerinin, akademik vurgu, öğrencilerin desteklenmesi, öğretmenler arasında güven ve saygı olduğu tespit edilmiştir.

Özer ve Akbaş (2016) ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak yaptığı araştırmada okul kültürü profili ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Malatya ilinde 482 ortaokul öğretmeninden oluşan örneklem ile yapılan çalışmada, okul müdürüne duyulan güvenin öğretmenlerin okulda çalıştıkları süreye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılan analizler bürokratik kültür algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca regresyon analizi sonuçları destekleyici ve yenilikçi kültürün, meslektaşına duyulan güvenin, bürokratik ve destekleyici kültürün ise okul müdürlerine duyulan güven düzeyinin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğunu gözler önüne sermiştir.

Soleimani ve Jahanian'ın (2016) okul kültürü ile lise müdürlerinin ahlaki bilinçleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada İran'ın Karaj şehrinde bulunan okul müdürlerinin tamamından ($n=135$) toplanan veriler, okul kültürünün bileşenleri olan işin çekiciliği, uyum, uygunluk ve misyon ile okul müdürlerinin erdemliliğine ilişkin farkındalık davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ($r=0.669$, $p<.01$) ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Ali, Sharma ve Zaman'ın (2017) ortaokulların okul etkililiği ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı çalışmanın örneklemini Pakistan'da bulunan

ortaokullarda çalışan 317 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada okul kültürü ile okul etkililiği arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0.738$, $p<.01$) ilişki bulunmuştur.

Öztürk ve Şahin (2017) tarafından yapılan araştırma ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve lider-üye etkileşim düzeylerine ilişkin etkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Gaziantep'in Şahinbey ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 502 öğretmen örnekleme ile yapılan çalışmada, yapısal eşitlik modeli, regresyon analizi ve korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi neticesinde okul kültürü ile öğretmen liderliği ve lider üye etkileşimi arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul kültürü algılarının, öğretmenlerin liderlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Thłusciak-Deliowska, Dernowska ve Gruenert (2017) tarafından yapılan çalışma öğretmen algılarına göre okul kültürü ve liderlik davranışlarının düzeyini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda okul kültürü ile liderlik davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada Polonya'nın başkenti Varşova'da bulunan iki ortaokulun kültürü ve liderlik davranışları karşılaştırılmıştır. A ortaokulunun örnekleme 31, B ortaokulunun örnekleme ise 34 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmen algılarına göre 5'li Likert tarzında hazırlanmış okul kültürü ölçeği puan ortalaması 3.61 olarak, liderlik davranışları puan ortalaması ise 3.55 olarak bulunmuştur. Yapılan korelasyon analizi ise destekleyici liderlik davranışları alt boyutu ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim ve meslektaş desteği alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü, yönlendirici liderlik davranışları alt boyutu ile öğretmen işbirliği ve mesleki gelişim alt boyutları arasında ise anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunduğunu göstermiştir. Kısıtlayıcı liderlik davranışları alt boyutu düzeyinde bakıldığında ise okul kültürünün, işbirliğine dayalı liderlik, amaç birliği ve mesleki gelişim alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Ujiarto, Rusdarti, Rifai ve Raharjo'nun (2017) yaptıkları okul kültürü, iş motivasyonu ve öğretmen uzmanlaşması (profesyonelizm) konulu araştırmalarının örneklemini Endonezya'nın Brebes bölgesinde bulunan 254 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda iş motivasyonunu ($\beta=0.445$, $p<.01$) ve öğretmen uzmanlaşmasını ($\beta=0.907$, $P<.01$) okul kültürünün anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

You, Kim ve Lim (2017) tarafından yapılan araştırmada okul kültürüne iş tatmininin etkisi incelenmiştir. İş tatmini ile okul kültürünün bileşenleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Çok düzeyli analiz sonuçları ise okul kültürünün alt boyutlarından akademik iklimin, iş tatmininin en güçlü yordayıcısı ($\beta=0.50$, $p < 0.05$) olduğunu göstermiştir. Akademik iklimi sırasıyla meslektaş desteği ($\beta =0.39$, $p < 0.05$) ve eğitimsel liderlik ($\beta =0.05$, $p < 0.05$) izlemiştir.

2.10.2. Meta Analiz Yöntemi ile Yapılan Araştırmalar

Cohen-Charash ve Spector (2001) örgütsel adaletin rolünü belirlemeye yönelik meta analiz yöntemi ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçları dağıtımsal, etkileşimsel ve prosedürel adalet arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Buna göre dağıtımsal adalet ile prosedürel adalet arasındaki ilişkiye dayalı 62 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün 0.550, iletişimsel adalet arasındaki ilişkiye dayalı 14 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün 0.460, prosedürel adalet ile iletişimsel adalet arasındaki ilişkiye dayalı 20 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün ise 0.540 olduğu görülmüştür.

Chin (2007) tarafından dönüşümsel liderlik ile iş doyumu, okul etkililiği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Meta analiz yöntemi ile yapılan araştırmanın sonuçları dönüşümsel liderlik ile iş doyumu arasında 21 çalışmadan hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ($ES_r=0.707$), dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasında 13 çalışmadan hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ($ES_r=0.695$) ve dönüşümsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında 11 çalışmadan

hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ($ES_r=0.487$) olduğunu göstermiştir.

Harms ve Credé (2010) dönüşümsel ve diğer liderlik davranışları ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak meta analiz yöntemi ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye dayalı 62 çalışmadan sağlanan etki büyüklüğü pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ($\rho= 0.410$) bulunmuştur.

Jackson, Meyer ve Wang (2013), liderlik ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik meta analiz yöntemi ile bir araştırma yapmışlardır. Dönüşümcü/karizmatik liderlik ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü ($\rho= 0.451$, $k = 116$), normatif bağlılık arasında pozitif yönlü ($\rho = .337$, $k = 30$), devam bağlılığı arasında negatif yönlü ($\rho = -0.015$, $k = 28$) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Serbest bırakıcı liderlik ile duygusal bağlılık arasında negatif yönlü ($\rho = -0.296$, $k = 15$), normatif bağlılık arasında negatif yönlü ($\rho= -0.164$, $k = 8$) ve devam bağlılığı arasında pozitif yönlü ($\rho = 0.079$, $k = 7$) etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Kış (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre demografik değişkenler için 48 araştırmaya dayalı olarak etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları rastgele etkiler modeline göre, öğretimsel liderliğe yönelik algının görev unvanı değişkeninde yöneticiler lehine anlamlı ve düşük düzeyde ($ES=0.402$), öğretmenlerin cinsiyetleri değişkeninde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı ve düşük düzeyde ($ES=0.048$), branş değişkeninde sınıf öğretmenleri lehine düşük düzeyin altında ($ES=0.062$) olduğunu göstermiştir. Öğrenim durumuna ve mezun olunan fakülteye göre bakıldığında etki büyüklüğünün, dağılımın homojen kabul edilme değerlendirmesi ile sabit etkiler modeline göre ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı ve düşük düzeyde ($ES=0.126$), mezun olunan fakülteye göre eğitim fakültesinden mezun olanların lehine anlamlı ve düşük düzeyde ($ES=0.135$) olduğu görülmüştür.

Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, ve Rinker (2014) tarafından yapılan öğrenci davranış bozukluğu ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiye dayalı meta analiz çalışmasında etki büyüklüğü hesaplaması 19 çalışmadan sağlanmıştır. Araştırmada öğrenci davranış bozukluğu ile duygusal tükenme alt boyutu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü 0.44, duyarsızlaşma alt boyutu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü 0.36, kişisel başarı alt boyutu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü -0.31 olarak hesaplanmıştır.

Çoğaltay (2014), okul liderliğinin örgütsel çıktılara (iş doyumu, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, çalışan performansı, örgüt kültürü, örgüt iklimi) etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın meta analiz bulguları, okul kültürü ile iş doyumu arasında 15 çalışmaya dayalı olarak anlamlı ve geniş düzeyde (ES=0.56), örgütsel adalet arasında 9 araştırmaya dayalı olarak anlamlı ve çok geniş düzeyde (ES=0.750), örgütsel vatandaşlık arasında 7 araştırmaya dayalı olarak anlamlı ve orta düzeyde (ES=0.350), örgütsel bağlılık arasında 25 araştırmaya dayalı olarak anlamlı ve geniş düzeyde (ES=0.43), örgütsel güven arasında 5 çalışmaya dayalı olarak anlamlı ve çok geniş düzeyde (ES=0.73), performans arasında 5 çalışmaya dayalı olarak anlamlı ve orta düzeyde (ES=0.36) etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir.

Aytaç (2015) öğretmenlerinin hizmet süresine göre okulda karşılaştıkları mobbing davranışlarına ilişkin algıları ve görüşlerine göre etki büyüklüğünü belirleyebilmek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 2007-2012 yılları arasında Türkiye’de yapılmış, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan 17 araştırma için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modeline göre 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler için çok düşük düzeyde (ES=0.008, p=0.919) etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Homberg, McCarthy, ve Tabvuma (2015) iş doyumu ile kamu hizmeti motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için meta analiz yöntemi ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplaması için 20 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları iş doyumu ile kamu hizmeti motivasyonu arasında pozitif yönlü (ES=0.342) orta ve anlamlı düzeyde (p<.01) etki büyüklüğü bulunduğunu göstermiştir.

Stewart (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen deneyimi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak korelasyonel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre duygusal tükenme alt boyutunda 105 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü 0.158 ($p < .05$), duyarsızlaşma alt boyutunda 54 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü 0.034 ($p > .05$), kişisel başarı alt boyutunda 61 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü 0.090 ($p > .05$) olarak bulunmuştur.

Tsai tarafından (2015) öğretmen liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak meta analiz yöntemi ile bir çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda 12 çalışma araştırmaya dahil edilerek etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen liderliği ile okul çıktıları (öğretmen iş doyumunu, örgüt kültürü ve iklimi, öğrenci başarı ve motivasyon) arasında yüksek düzeyde ($ES=0.485$) etki büyüklüğü bulunduğunu göstermiştir.

Yılmaz, Altinkurt ve Yıldırım (2015) tarafından öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve branşlarına göre etki büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla yaptıkları araştırmada 57 çalışma meta analize dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, genel örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre 10 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri görülmüştür. Etki büyüklüklerinin düzeylerine göre bakıldığında cinsiyet değişkeni için çok zayıf ($ES=0.015$), kıdem değişkeni için zayıf ($ES=0.121$) ve branş değişkeni için de yine zayıf ($ES=0.114$) düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Yurtcu (2015) tarafından yapılan iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik meta analiz çalışmasında 1984 yılından sonra yapılmış 236 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan 180 çalışmaya dayalı olarak iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki etki büyüklüğü 0.675 değerinde hesaplanmıştır. Bu sonuç örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. İlişkiye dayalı etki büyüklüğü için örgütsel bağlılığın alt boyutlarına göre bakıldığında devam bağlılığı alt boyutu ile iş

doyumunu arasında 49 çalışmaya dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü 0.128 ile pozitif yönlü ve makul düzeyde, duygusal bağlılık ile iş doyumunu arasında 74 çalışmaya dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü 0.613 ile pozitif yönlü ve güçlü düzeyde, normatif bağlılık ile iş doyumunu arasında 48 çalışmaya dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü 0.450 ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bulunmuştur.

Sönmez (2016) tarafından, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve konu ile ilgili bir görüş elde etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada 2000-2015 yılları arasında okul iklimi ile ilgili 30 araştırma meta analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin çözülme, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarında anlamsız düzeyde, sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler lehine, samimiyet boyutunda ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre bakıldığında, okul ikliminin sınırlayıcılık, samimiyet, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarında anlamsız düzeyde, çözülme boyutunda ise branş öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Ceri-Booms, Curşeu ve Oerlemans (2017) tarafından insan odaklı ve görev odaklı liderlik davranışları ile takım performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla meta analiz yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, insan odaklı liderlik için 72, görev odaklı liderlik için 26 araştırmanın bulgularına dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Sonuç olarak kişi odaklı liderlik ile takım performansı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($ES=0.328$), görev odaklı liderlik ile takım performansı arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde ($ES=0.330$) etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Gedik ve Üstüner (2017) eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 2008-2016 yılları arasında yapılmış 11 araştırma meta analize dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün orta düzeyde ($r=0.525$) olduğunu göstermiştir.

Dağyar ve Kasalak (2018) tarafından öğretmen ve öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sinizmin öncül ve ardıl örgütsel faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmanın etki büyüklüğü dahil edilen 26 araştırmadan hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizmi etkileyen öncül faktörler arasında negatif yönlü ve güçlü düzeyde ($ES=-0.57$), sinizmden etkilenen ardıl faktörler arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($ES=-0.10$) etki büyüklüğü bulunmuştur.

Tulunay Ateş ve Önder (2018) öğretmenlerin örgütsel sessizliğine cinsiyetin ve medeni durumun etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında 1997-2017 yılları arasında yapılmış 29 çalışmanın meta analiz yöntemi ile etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin hem cinsiyetlerine göre ($ES=0.008$), hem de medeni durumlarına göre ($ES=0.001$) zayıf düzeyde etki büyüklüğü bulunduğunu göstermiştir. Cinsiyete göre kadınların, medeni duruma göre ise evli öğretmenlerin daha fazla örgütsel sessizlik yaşadıkları anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürünün incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, verilerin toplanmasına, kodlama ve çalışma özelliklerinin belirlenmesine, verilerin analiz edilmesine, meta-analiz değerlendirmesine alınan çalışmalara ait betimsel istatistiklere, araştırmaya dâhil edilen ve hariç tutulan çalışmaların belirlenmesine ve tarama sürecine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul kültürü ile ilişkisel olarak yapılan araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak bağımsız değişkenlerin okul kültürüne etkisini belirleyebilmek için nicel bir araştırma yöntemi olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yöntemi bir konu, tema ya da çalışma alanında benzer olarak yapılan çalışmaların önceden belirlenmiş ölçütlere göre gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlandığı sistematik bir araştırma sürecidir. Bu süreçte herhangi bir konuda birbirinden bağımsız yapılan çalışmalar istatistiksel yöntemlerle bir araya getirilerek genel etki hesaplamaları yapılmaktadır (A.Shorten ve B. Shorten, 2013, s. 3; Dinçer, 2014). Meta analiz dar kapsamlı araştırma sonuçlarını istatistiksel yöntemler kullanarak daha tutarlı ve uygun bir şekilde bir araya getiren ve bu yolla daha kapsamlı bilgi sunan bir analiz tekniğidir (Cohen, 1988).

Nicel ve biçimsel bir araştırma yöntemi olan meta analizde amaç daha önceden yapılmış olan çalışmaları sistematik olarak değerlendirerek sonuçlara ulaşmaktır (Haidich, 2010). Farklı çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilmesi ve genel bir sonuç elde edilebilmesi için yapılan analiz anlamına gelen meta analiz ayrıca sonuçların tekrar analiz edilmesi anlamına da gelmektedir (Dinçer, 2014). Çalışma sonuçlarını birleştirmenin nicel yöntemleri ilk kez 1930'lu yılların başlarında tanımlanmış ve 1970'li yıllarda bu yöntemlere ilgi giderek artmıştır. Glass, 1976 yılında bu tür çalışmalara ilk olarak "*Meta-Analizi*" adını vermiştir. Meta analiz

araştırma yöntemi, klinikçilerin ve tıpçıların çeşitli araştırma sonuçlarını birleştirmek üzere ilk defa sağlık bilimleri alanında kullanılmaya başlamıştır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). İlk olarak sağlık bilimlerinde kullanılan bu araştırma yöntemi günümüzde artık sosyal bilimler alanlarında yapılan nicel araştırma sonuçlarını birleştirmek için de kullanılmaktadır.

Meta analizinde araştırılan konu hakkında, istatistiksel anlamlılığın artırılması ve pekiştirilmesi, sonuçlar arasında herhangi bir tutarsızlık varsa bunun belirlenmesine dönük nedenlerle birlikte araştırılması, etki büyüklüğünün ölçümünün yapılması ve parametre tahminlerinin güven aralıkları ile birlikte belirlenmesi sağlanmaktadır (Çarkungöz ve Ediz, 2009). Meta analiz yönteminde birtakım istatistiksel teknikler kullanılarak nicel araştırmaların sonuçları birleştirilmekte ve özetlenmektedir. Meta analiz çalışmasında amaç, herhangi bir konuda yapılmış tüm çalışmaların sonuçlarını anlamaya çalışmaktır. Bu anlama çabasında ilk olarak etki büyüklüğünün tüm veriler karşısında tutarlı olup olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca derlemelerin açıklayamadığı bazı durumlar da meta analiz yöntemi ile açıklanabilmektedir. Çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin sonucunun bireysel araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilerin sonucundan daha güçlü olmasının (Borenstein ve diğ. 2013; Moher ve diğ., 2015) bu yöntemle yapılan araştırmalara olan güvenin daha da artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için 01.01.2007– 31.12.2017 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yapılan araştırmalar taranarak okul kültürüne ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama sürecinde, “*örgüt kültürü, okul kültürü, okulun kültürü, örgütsel kültür, organisation/organization culture, culture of organisation/organization, school culture, culture of school, culture at school, culture in school, school’s culture*” kelimeleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır.

Yayınlarının taranmasında ulusal düzeydeki tezler için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanı, ulusal düzeyde yapılan bildiri ve makaleler için Google Scholar ve tüm üniversitelerin eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü ve sosyal

bilimler enstitüsü dergileri, uluslararası düzeyde yapılan tezler ve makaleler için Proquest, Google Scholar, Emerald, Sage Journals, Eric, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, ScienceDirect ve Jstor yayınevleri ve veri tabanları kullanılmıştır.

3.3. Kodlama Yöntemi ve Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi

Meta analiz yöntemi literatür taramasının ardından kodlama yapılmasını gerektirmektedir. Birincil çalışmalardan verilerin kodlanması genellikle sıkıcı, karışık ve zaman alıcı olabilir. Ancak bu aşama meta analizin kritik bileşenidir ve uygun ve doğru bir şekilde yapılması esastır (Hunter ve Schmidt, 2004. s. 470) Kodlama yöntemi, dahil edilen çalışmaları gösterdiği gibi hariç tutulan veri ile ne şekilde başa çıkıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu yönüyle kodlama protokolü kararların açık olarak gösterildiği en iyi yer olma özelliği göstermektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 230). Bu amaçla, çalışmaların meta analize dahil edilme kriterlerine sahip olup olmadığının belirlenmesi için Tablo 1'deki bilgileri içeren ve EK-1'de yer alan bir kodlama formu oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar öncelikle bu forma işlenmiştir. Her bir araştırmaya bu formda bir kod verilmiş, araştırmanın türü, yılı, yapıldığı yer ve okul türü, korelasyon katsayısı, örneklem büyüklüğü, örneklem yöntemi gibi veriler bu form üzerinde gösterilmiştir.

Tablo-1.

Kodlama Protokolü

Birinci Bölüm (Çalışmanın Kimliği)	İkinci Bölüm (Veriler)
Çalışmanın Kodu	Örneklem Sayısı (n)
Çalışmanın Yazarı/Yazarları	Korelasyon Değeri (r)
Çalışmanın Yılı	
Çalışmanın Türü	
Ölçeklerin Uygulandığı Yer	
Okul Türü	
Örneklem Düzeyi	
Örneklem Yöntemi	
Bağımsız Değişken	

Tablo 1’de yer alan ve araştırmacı tarafından oluşturulan kodlama protokolü çalışmanın kimliği ve veriler olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Çalışmaların yazarının/yazarlarının ve yayın yılının da yer aldığı birinci bölümde değişken ismine göre kod verilerek her bir araştırmaya ait bir knyeye numarası üretilmiştir. Çalışma türlerini makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. Çalışmaların rneklem düzeyi ise ğretmen ve yöneticilerden oluşmuştur. Okul türleri, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere K-12 düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bir dönem Türkiye’de ilkokul ve ortaokulların bir arada eğitim gördükleri ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak sınıflandırmaya dahil edilmiştir. Örneklemin uygulandığı yer Türkiye ve yurtdışı olarak sınıflandırılmıştır. Örneklem düzeyi araştırmanın çalışma grubunu, örneklem yöntemi araştırmada kullanılan örneklem belirleme yöntemini ifade etmektedir. Bağımsız değişken sınıflandırması ise okul kültürü ile ilişkisi incelenen değişkeni belirtmektedir. Bu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel güven, ğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonu ve tükenmişlik düzeyi olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişken belirleme işlemleri ulaşılan araştırma sayısına göre yapılmıştır. Kodlama protokolünün ikinci bölümünde ise çalışmaların örneklem sayıları ve korelasyon değerleri bulunmaktadır (EK-1).

3.4. Dahil Edilme Kriterleri

Meta analiz kapsamında etki büyüklüğü hesaplamasına dahil edilecek araştırmalar için seçim kriterleri belirlenmelidir (Whitehead, 2002, s.14) Literatür taranarak ulaşılan araştırmaların tümünün meta analiz kapsamına alınması, hatalı sonuçların oluşmasına neden olabileceğinden bu çalışmaların araştırmacı tarafından belirlenen dahil edilme kriterlerine göre seçilmesi gerekmektedir (Kablan, Topan ve Erkan, 2013, s. 1631). Bu bağlamda araştırma için dahil edilecek çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Ulusal ve uluslararası düzeydeki hakemli dergilerde 01 Ocak 2007 – 31 Aralık 2017 tarihleri arasında yapılan makaleler.
2. Ulusal ve uluslararası düzeyde 01 Ocak 2007 – 31 Aralık 2017 tarihleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri.

3. Okul kültürü ile ilişkili olarak resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde, öğretmen ve/veya yönetici düzeyinde yapılmış olan araştırmalar.

4. Okul kültürünün bazı değişkenlerle (liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, motivasyon ve tükenmişlik) ilişkisini inceleyen çalışmalar.

5. Okul kültürü ile ilgili olarak dahil edilme kriterlerinin ilk dört maddesine uygun olmak koşuluyla aşağıdaki verilere sahip olan çalışmalar.

a. Örneklem Sayısı (n).

b. Korelasyon Değeri (r).

3.5. Hariç Tutulma Kriterleri

Meta analiz yöntemi ile yapılan araştırmalarda dahil edilme ölçütlerinin yanında analiz dışında bırakılacak çalışmalar için de kriterler belirlenmelidir. Bu durum hariç tutulacak çalışmaların nedenleri ile birlikte verilmesini gerektirmektedir (Whitehead, 2002, s. 14-15). Bu bağlamda araştırmanın dışında tutulacak çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen ve yönetici örnekleminde dışında (öğrenciler, veliler, öğretmen ve yönetici harici eğitim çalışanları, üniversite öğretim üyeleri/görevlileri, okutmanlar, araştırma görevlileri vs.) yapılan araştırmalar,

2. Sadece okul kültürü algısını ölçmeyi amaçlayan çalışmalar,

3. Dahil edilme kriterinde belirtilen, okul kültürü ile liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, iş motivasyonu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki sınıflandırmasına dahil edilemeyen çalışmalar,

4. Tez araştırmalarından üretilmiş makale ve bildiri çalışmaları,

5. Araştırma kapsamında meta analiz değerlendirmesine almak için elverişli olmayan, başka bir deyişle uygun istatistiksel verilere sahip olmayan ya da yeterli istatistiksel analiz yapılmayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.6. Tarama Süreci

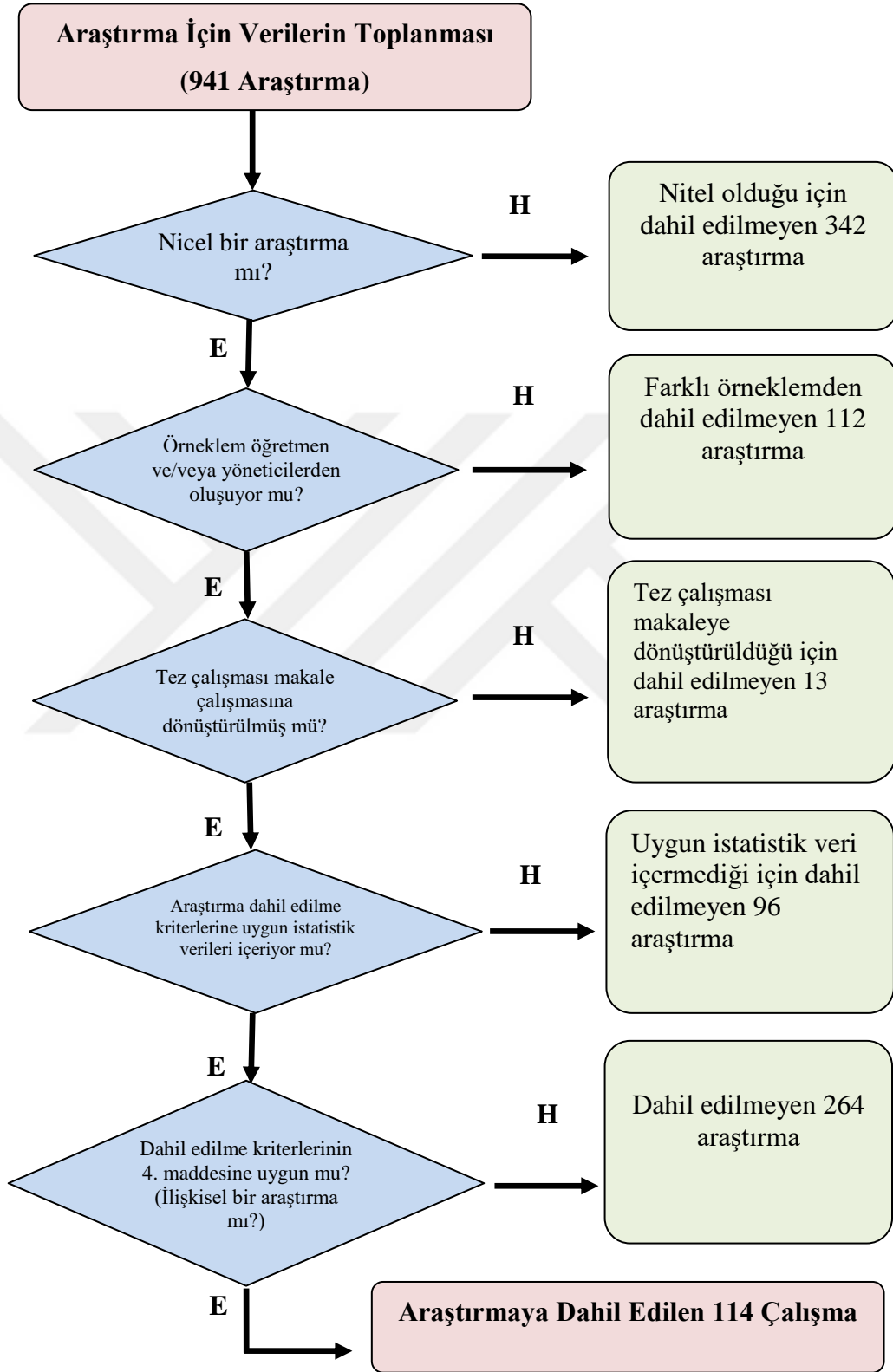
Araştırma 01 Ocak 2007 – 31 Aralık 2017 tarihleri arasında okul kültürü ile ilgili Türkçe ve İngilizce dillerinde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayınlanan makaleleri kapsamaktadır. Bu süreçte ulusal düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri için Yüksek

Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanı kullanılmıştır. Bu veri tabanındaki yapılan taramalar eğitim öğretim konu başlığı içerisinde “*okul kültürü, örgüt kültürü, örgütsel kültür, okulun kültürü*” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Yayın kısıtlaması bulunan tezler için yazarlardan elektronik posta ile tezin bir kopyası talep edilmiş ve bu şekilde erişim kısıtlaması bulunan iki teze ulaşım sağlanmıştır. Ulusal düzeyde yayınlanan hakemli dergiler için ise Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Türkiye’deki eğitim fakültelerinin, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinin dergileri ve Google Scholar veri tabanlarında “*okul kültürü, okulun kültürü, örgüt kültürü ve örgütsel kültür*” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır.

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar için Emerald, Sage Journals, Eric, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, ScienceDirect, Jstor yayınevleri ile ProQuest ve Google Scholar veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarında gelişmiş arama seçenekleri ile *school culture, culture of school, culture in school, school’s culture ve culture at school* anahtar kelimeleri ile tüm yayınlar, *organisational/organizational culture, culture of organisation/organization* anahtar kelimeleri ile ulaşılan yayınlardan okul kültürüne yönelik yapılan çalışmalar filtrelenerek incelemeye alınmıştır.

İdeal bir tarama sistematik bir şekilde önceden belirlenmiş kriterlere göre yürütülen ve önceden tanımlanmış metodolojik bir protokol ile yapılan bir süreç içermelidir (Moher ve diğ.,2015). Bu bağlamda tarama süreci için kriterler önceden belirlenerek araştırma için ulaşılan yayınların meta analiz kapsamına alınma sürecinde izlenen adımlar ayrıca Şekil-7’de de gösterilmiştir.

Şekil-7. Veri Toplama Süreci İşlem Basamakları



3.7. Meta Analiz Değerlendirmesine Alınan Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul kültürü algılarının, belirlenen değişkenlerle ilişkisine yönelik etki büyüklükleri hesaplanan araştırmalar için çalışmanın yapıldığı yıl, yer, okul türü, yayın dili, yayın türü, örneklem yöntemi, örneklem düzeyi ve bağımsız değişkenlere ilişkin araştırma sayıları (k) ve yüzdelik değerlerine ilişkin betimsel istatistik bilgileri verilmiştir.

Tablo-2.

Araştırmaların Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	k	Yüzde (%)
2007	6	5.26
2008	3	2.63
2009	7	6.14
2010	6	5.26
2011	5	4.39
2012	7	6.14
2013	15	13.16
2014	11	9.65
2015	19	16.67
2016	14	12.28
2017	21	18.42
TOPLAM	114	100

Tablo-2'ye bakıldığında %5.26'sının (k=6) 2007 yılında, %2.63'ünün (k=3) 2008 yılında, %6.14'ünün (k=7) 2009 yılında, %5.26'sının (k=6) 2010 yılında, %4.39'unun (k=5) 2011 yılında, %6.14'ünün (k=7) 2012 yılında, %13.16'sının (k=15) 2013 yılında, %9.65'inin (k=11) 2014 yılında, %16.67'sinin (k=19) 2015 yılında, %12.28'inin (k=14) 2016 yılında ve %18.42'sinin (k=21) 2017 yılında yapıldığı görülmektedir.

Tablo-3.***Araştırmaların Yapıldığı Yere Göre Dağılımı***

Düzye	k	Yüzde (%)
Türkiye	38	33.33
Yurtdışı	76	66.67
TOPLAM	114	100

Tablo3-e bakıldığında %33.33'ünün (k=38) Türkiye'de, %66.67'sinin (N=76) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapıldığı dikkat çekmektedir.

Tablo-4.***Araştırmaların Yapıldığı Okul Türüne Göre Dağılımı***

Okul Türü	k	Yüzde (%)
Okul Öncesi	4	3.51
İlkokul	21	18.42
Ortaokul	15	13.16
Lise	33	28.95
İlkokul ve Ortaokul	11	9.65
Ortaokul ve Lise	1	0.88
İlkokul – Ortaokul ve Lise	20	17.54
Belirtilmemiş*	9	7.89
TOPLAM	114	100

*K-12 düzeyinde olmasına rağmen araştırmannın hangi okul düzeyinde yapıldığı belirtilmeyen okullar bu düzeye dahil edilmiştir.

Meta analiz kapsamına alınan çalışmaların yapıldığı okul türü dağılımlarını gösteren Tablo-4'e bakıldığında, araştırmaların %3.51'inin (k=4) okul öncesi eğitim kurumlarında, %18.42'sinin (k=21) ilkokullarda, %13.16'sının (k=15) ortaokullarda, %28.95'inin (k=33) liselerde yapıldığı dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalar sadece bir okul düzeyinde değil birkaç okul türünde birden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında bunların %9.65'inin (k=11) ilkokullarda ve ortaokullarda, %0.88'inin (k=1) ortaokul ve lisede, %17.54'ünün (k=20) ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapıldığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamındaki çalışmaların %7.89'unda (k=9) ise araştırmannın dahil edilme kriterlerine uygun okullar olmasına karşın okul türünün net olarak belirtilmediği görülmektedir.

Tablo-5.***Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Yöntemine Göre Dağılımı***

Örneklem Yöntemi	k	Yüzde (%)
Tesadüfi Örneklem	46	40.35
Tabaka Örneklem	15	13.16
Küme Örneklem	9	7.89
Tam Sayım Örneklem	3	2.63
Belirtilmemiş	37	32.46
Diğer	4	3.51
TOPLAM	114	100

Tablo-5 meta analiz değerlendirmesine alınan araştırmaların %40.35'inin (k=46) tesadüfi örneklem, %13.16'sının (k=15) tabaka örneklem, %7.89'unun (k=6) küme örneklem, %2.63'ünün (k=3) tam sayım örneklem ve %3.51'inin diğer örneklem yöntemleri ile yapıldığının göstermektedir. Araştırmaların %32.46'sında (k=37) ise örneklem yöntemi belirtilmediği dikkat çekmektedir.

Tablo-6.***Araştırmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı***

Örneklem Düzeyi	k	Yüzde (%)
Öğretmen	90	78.95
Yönetici	5	4.39
Yönetici-Öğretmen	19	16.67
TOPLAM	114	100

Tablo-6'dan meta analiz kapsamına alınan araştırmaların %78.95'inin (k=90) öğretmen, %4.39'unun (k=5) yönetici, %16.67'sinin (k=19) yönetici ve öğretmen örnekleminde yapıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo-7.***Araştırmaların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı***

Değişken	k	Yüzde (%)
Liderlik	52	45.61
Örgütsel Bağlılık	22	19.30
İş Doyumu	21	18.42
İş Motivasyonu	7	6.14
Örgütsel Güven	6	5.26
Tükenmişlik	6	5.26
TOPLAM	114	100

Tablo-7'ye bakıldığında araştırmaların %45.61'inin (k=52) liderlik, %19.30'unun (k=22) örgütsel bağlılık, %18.42'sinin (k=21) iş doyumu, %6.14'ünün (k=7) iş motivasyonu, %5.26'sının (k=6) örgütsel güven ve %5.26'sının (k=6) tükenmişlik düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı çalışmalardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo-8.***Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı***

Yayın Türü	f	Yüzde (%)
Makale	56	49.12
Yüksek Lisans Tezi	19	16.67
Doktora Tezi	39	34.21
TOPLAM	114	100

Tablo-8'e bakıldığında araştırmaların %49.12'sinin (k=56) makale olarak, %16.67'sinin (k=19) yüksek lisans tezi olarak ve %34.21'inin (k=39) ise doktora tezi olarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo-9.***Araştırmaların Yayın Diline Göre Dağılımı***

Düzy	k	Yüzde (%)
Türkçe	28	24.56
İngilizce	86	75.44
TOPLAM	114	100

Tablo-9 incelendiğinde meta analiz kapsamına alınan araştırmaların %24.56'sının (k=28) Türkçe, %75.44'ünün (k=86) İngilizce dilinde yayınlandığı anlaşılmaktadır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma sorularına dayalı olarak yapılan deneysel çalışmaların sonuçlarını birleştirmeye dayalı nicel bir araştırma yöntemi (Sánchez-Meca ve Marín-Martínez, 2010, s. 152) olan meta analiz, homojenite analizlerine dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamalarının yapıldığı bir veri analizi yöntemidir (Petitti, 2000, s. 17).

Araştırma için okul kültürü ile bağımsız değişkenler arasındaki korelasyona dayalı olarak etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki “r” katsayıları ve örneklem sayıları (N) kullanılarak etki büyüklükleri Fisher’s Z ölçeğine dönüştürülerek hesaplama yapılmıştır. Hesaplamalar ve analizler için CMA (Comprehensive Meta-Analysis) programı kullanılmıştır.

Korelasyon düzeylerinin yorumlanmasında Cohen, Manion ve Morrison’un (2005, s. 202) yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

- $\pm 0.20 - \pm 0.35$ Arası Korelasyon:** Çok düşük düzeyde korelasyon
- $\pm 0.35 - \pm 0.65$ Arası Korelasyon:** Orta düzeyde korelasyon
- $\pm 0.65 - \pm 0.85$ Arası Korelasyon:** Yüksek düzeyde korelasyon
- ± 0.85 ’in Üzerinde Korelasyon:** Çok yüksek düzeyde korelasyon

Fisher’s Z etki büyüklüğü hesaplaması için çalışmaların yorumlanmasında da Cohen Manion ve Morrison’un (2007, s. 521) yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma ise şu şekildedir:

- $\pm 0.00 - \pm 0.10$ Arası:** Zayıf
- $\pm 0.10 - \pm 0.30$ Arası:** Düşük
- $\pm 0.30 - \pm 0.50$ Arası:** Orta
- $\pm 0.50 - \pm 0.80$ Arası:** Güçlü
- $\geq \pm 0.80$:** Çok güçlü.

Meta analiz yöntemi etki büyüklüğünün tahmini için sabit ve rastgele etki modeli olmak üzere iki temel yaklaşım sunmaktadır. Bu durum araştırmanın doğasında bulunan farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Sabit etkiler modeli tüm çalışmaların aynı örneklemden geldiği varsayımına dayanmaktadır (Littel, Corcoran ve Pillai, 2008, s. 106). Başka bir deyişle sabit etkiler modelindeki temel varsayım etki büyüklüğünü etkileyen tüm faktörlerin bütün çalışmalarda aynı kabul edilmesidir. Bu durumda gerçek etki büyüklüğü de tüm çalışmalarda aynı

olmaktadır. Rastgele etki modelinde ise sabit etkinin aksine normal dağılım söz konusudur. Rastgele etkiler modelinde gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya farklılık gösterdiği, sabit etkiler modelinde ise gerçek etkinin tüm çalışmalarda aynı olduğu varsayılmaktadır (Borenstein ve diğ., 2013).

Homojenlik testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması halinde sabit etkiler modelinin kullanılmasının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Borenstein ve diğ., 2013, s. 86). Bu açıklamaya dayalı olarak dağılımın homojen olması sabit etkiler modelinin, heterojen olması ise rastgele etkiler modelinin kullanımını gerektirdiği söylenebilir. Bu yüzden etki büyüklüğünün hesaplanmasında sabit etkiler modelinin mi yoksa rastgele etkiler modelinin mi kullanılacağına homojenlik testi sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda karar verilmiştir. Bu araştırma için tüm sonuçlar dağılımların heterojenliğine işaret ettiğinden hesaplamalar rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Ayrıca her bir ilişkiye ait hesaplanan etki büyüklükleri tablolarının yanı sıra orman grafikleri de verilmiştir. Orman grafikleri, çalışmaların sonuçları arasındaki değişimin görsel olarak değerlendirilmesine olanak sağladığı (Akobeng, 2005, s. 846) için önemli görülmektedir.

Herhangi bir konuda bireysel çalışma sonuçlarının birleştirilmesi yoluyla yapılan meta analiz çalışmasında birden fazla hesaplama yapılmaktadır. Bunlar etki büyüklüğünün hesaplanmasının yanı sıra moderatör analizleri ve yayın yanlılığına yönelik yapılan değerlendirmelerdir. Moderatör kavramına terimsel olarak bakıldığında bir moderatör cinsiyet, ırk, sınıf, etnisite, sosyo-ekonomik durum, zekâ gibi niteliksel ya da niceliksel bir düzeyde de olabilen ve güçlü ilişkiler barındıran değişkenlerdir. Moderatöre bu açıdan bakıldığında bu kavram bağımsız ya da yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki güçlü ilişki ve/veya etkinin nicel değişkeni olarak da ifade edilebilmektedir. Özellikle korelasyonel analiz çerçevesinde bakıldığında bir moderatör, diğer değişkenleri etkileyen üçüncü bir değişken olarak görülmektedir (Baron ve Kenny, 1986, s. 1174; Donaldson, 2001, s. 478). Bu özelliği ile moderatörler istatistiksel olarak ilişkisi incelenen değişkenlerle etkileşime neden olmaktadır (Shadish ve Sweeney, 1991, s. 883). Araştırmanın yapıldığı okul türü, yayın yılı, araştırmanın yapıldığı bölge (ülke), yayın türü, örneklem yöntemi, örneklem düzeyi ve örneklem sayısı bu araştırmanın moderatörlerini oluşturmuştur. Aynı zamanda okul kültürü ve liderlik ilişkisine

dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için, hizmetkar liderlik, öğretimsel liderlik, yönetici-öğretmen liderliği, liderlik stili, liderlik tarzı, ve liderlik uygulamaları sınıflandırması ile de moderatör analizleri yapılmıştır.

Meta analizde yapılması gereken bir diğer analiz yayın yanlılığının değerlendirilmesidir. Yayın yanlılığı, araştırmacıların sadece istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara yer veren araştırmaları yayınlama meyillerinden kaynaklanmaktadır. Yayın yanlılığını gidermek için alınacak önlemlerden birisi de sadece yayınlanmış çalışmalara değil yayınlanmamış çalışmalara da ulaşmaktır (Çarkungöz ve Ediz, 2009, s. 35). Yayın yanlılığı aynı zamanda yüksek etkiye sahip araştırmaların yayınlanma ihtimalinin daha yüksek, düşük etkiye ya da ilişkiye sahip araştırmaların yayınlanma ihtimalinin daha az olmasından da kaynaklanmaktadır. Yayın yanlılığı olup olmadığına yönelik değerlendirme için Rosenthal's Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizleri yapılmıştır. Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi ile birlikte ayrıca eksik çalışmaların da görüldüğü huni saçılım grafiğine de yer verilmiştir. Çalışmalardaki büyüklük ile genel etki büyüklüğü arasındaki ilişkinin gösteriminde huni diyagramı araştırmacılara yayın yanlılığına ilişkin fikir verebilmektedir. Huni diyagramında etki büyüklükleri x ekseninde, örneklem büyüklükleri ya da varyanslar y ekseninde yer almaktadır. Geniş çalışmalar huni diyagramının üstlerine doğru yerleşirken daha küçük çalışmalar diyagramın alt tarafında yer almaktadır. Huni grafiği küçük çalışmaların yer aldığı alt bölümlerdeki saçılmaları göstermesi bakımından avantajlı olmasına karşın bu diyagramlar görsellik içindir ve istatistiksel olarak bilgi vermemektedir (Borenstein ve diğ., 2013, s. 267,272).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde okul kültürü ile liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, iş motivasyonu, ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak homojenlik analizleri, her bir değişkene ait etki büyüklükleri ve bu değerlere ait orman grafikleri ve moderatör analizlerine ilişkin bulgulara ve yayın yanlılığı analizlerine yer verilmiştir.

4.1. Okul Kültürü ve Liderliğe İlişkin Bulgular

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması 52 araştırmadan sağlanmıştır. Bu çalışmaların %34,62'si (k=18) Türkiye'de, %65.38'i (k=34) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Araştırmaların %5.77'si (k=3) yüksek lisans tezi, %55.77'si (k=29) doktora tezi ve %38.46'sı (k=20) makale olarak hazırlanmıştır. Araştırmaların %3.85'si (k=2) okul öncesi eğitim kurumlarında, %23.08'i (k=12) ilkokullarda, %9.62'si (k=5) ortaokullarda, %17.31'i liselerde (k=9), %13.46'sı (k=7) ilkokul ve ortaokullarda, %1.92'si ortaokul ve liselerde (k=1), %21.15'ü (k=11) ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılmıştır. Araştırmaların %9.62'sinde (k=5) ise araştırmanın dahil edilme kriterine uygun düzeyde okullar olmasına rağmen çalışma içerisinde okulun türü belirtilmemiştir. Bu okullar sınıflandırmada “*belirtilmemiş*” olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo-10'da yer verilmiştir.

Tablo-10.***Okul Kültürü ile Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler***

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örnekten Düzeyi
L.1	Hill, 2007	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.2	Herndon, 2007	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.3	Kuyumcu, 2007	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	DR	Y-Ö
L.4	DuPont, 2009a	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.5	DuPont, 2009b	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.6	DuPont, 2009c	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.7	Karadağ, 2009	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
L.8	Martin, 2009	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.9	Ray, 2010	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.10	Lorraine, 2011	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.11	Ngang, 2011	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.12	Şahin, 2011	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	M	Ö
L.13	Troutman, 2012	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.14	Soje, 2012	Okul Öncesi	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.15	Yalınkılıç, 2012	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
L.16	Zembat, ve diğ., 2012	Okul Öncesi	Türkiye	İngilizce	M	Ö
L.17	Andronico, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.18	Ghamrawi, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.19	Givens, 2013	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y
L.20	Kabler, 2013	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.21	Tanrıöğen, 2013	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	DR	Ö
L.22	Turan ve Bektaş, 2013	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
L.23	Yalçın ve Karadağ, 2013	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	M	Ö
L.24	Yücel ve diğ., 2013	İlkokul	Türkiye	Türkçe	M	Ö
L.25	Çıpa, 2014	Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
L.26	Davis, 2014	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.27	Pratt, 2014	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y
L.28	Sufean, 2014	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.29	Toytok, 2014	İlk-Orta-Lise	Türkiye	Türkçe	DR	Ö
L.30	Dalgıç, 2015	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö

Tablo-10'un devamı

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örnekleme Düzeyi
L.31	Doble, 2015	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.32	Glover, 2015	Ortaokul-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.33	Özgözü, 2015	Lise	Türkiye	Türkçe	DR	Ö
L.34	Öztürk, 2015	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	DR	Ö
L.35	Akomkong Ve Puncreobutr, 2016	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.36	Atwell, 2016	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.37	Avcı, 2016	Belirtilmemiş	Türkiye	Türkçe	M	Ö
L.38	Green, 2016	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.39	Gürfidan ve Koç, 2016	Lise	Türkiye	Türkçe	M	Ö
L.40	Lane, 2016	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.41	Mackey, 2016	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.42	Smart, 2016	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.43	Yusof ve diğ., 2016	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.44	Al-Sada ve diğ., 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Y-Ö
L.45	Ali, 2017	Ortaokul	Yurtdışı	Türkçe	M	Ö
L.46	Cansoy ve Parlar, 2017	Lise	Türkiye	İngilizce	M	Ö
L.47	Featherstone, 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.48	Maitland, 2017	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
L.49	Ogbonna, 2017	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
L.50	Parlar ve Cansoy, 2017	İlk-Orta-Lise	Türkiye	İngilizce	M	Ö
L.51	Rochyadi ve diğ., 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
L.52	Veeriah ve diğ., 2017	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, DR: Doktora Tezi, Y: Yönetici, Ö:Öğretmen, Y-Ö: Yönetici - Öğretmen

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak meta analiz kapsamına alınan çalışmalara ilişkin örneklem sayıları, korelasyon değerleri, her bir çalışma için hesaplanmış Fisher's Z etki büyüklüklerini (Z_r), güven aralıklarını ve anlamlılık değerlerini (p) içeren istatistiksel bulgulara Tablo-11'de yer verilmiştir.

Tablo-11.***Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları***

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyükülüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
HILL, 2007	262	0.833	1.198	1.076	1.320	0.000
HERNDON, 2007	677	0.494	0.541	0.466	0.617	0.000
KUYUMCU, 2007	344	0.817	1.148	1.042	1.254	0.000
DUPONT, 2009a	61	0.344	0.359	0.101	0.616	0.006
DUPONT, 2009b	30	0.230	0.234	-0.143	0.611	0.234
DUPONT, 2009c	35	0.305	0.315	-0.031	0.661	0.315
KARADAĞ, 2009	359	0.613	0.713	0.609	0.817	0.000
MARTIN, 2009	250	0.174	0.176	0.051	0.300	0.006
RAY, 2010	308	0.298	0.307	0.195	0.420	0.000
LORRAINE, 2011	226	0.581	0.664	0.533	0.795	0.000
NGANG, 2011	217	0.730	0.929	0.795	1.063	0.000
SAHİN, 2011	157	0.651	0.777	0.619	0.934	0.000
TROUTMAN, 2012	33	0.383	0.404	0.046	0.761	0.027
SOJE, 2012	40	-0.193	-0.195	-0.518	0.127	0.234
YALINKILIÇ, 2012	386	-0.505	-0.556	-0.656	-0.456	0.000
ZEMBAT, ve Diğ., 2012	188	0.374	0.392	0.248	0.537	0.000
ANDRONICO, 2013	209	0.610	0.709	0.572	0.845	0.000
GHAMRAWI, 2013	250	0.340	0.354	0.230	0.479	0.000
GIVENS, 2013	64	0.143	0.144	-0.107	0.395	0.261
KABLER, 2013	236	0.285	0.293	0.165	0.422	0.000
TANRIÖĞEN, 2013	618	0.593	0.682	0.602	0.761	0.000
TURAN ve BEKTAŞ, 2013	349	0.470	0.510	0.405	0.615	0.000
YALCIN ve KARADAĞ, 2013	282	0.496	0.544	0.427	0.661	0.000
YUCEL ve Diğ., 2013	290	0.034	0.034	-0.082	0.150	0.566
ÇIPA, 2014	30	0.073	0.073	-0.304	0.450	0.704
DAVIS, 2014	54	0.700	0.867	0.593	1.142	0.000
PRATT, 2014	27	0.499	0.548	0.148	0.948	0.007

Tablo-11'in devamı

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
SUFEAN, 2014	109	0.288	0.296	0.106	0.486	0.002
TOYTOK, 2014	1057	0.654	0.782	0.722	0.843	0.000
DALGIÇ, 2015	223	0.601	0.695	0.563	0.827	0.000
DOBLE, 2015	320	0.719	0.906	0.795	1.016	0.000
GLOVER, 2015	68	0.450	0.485	0.242	0.728	0.000
ÖZGÖZGÜ, 2015	347	0.655	0.784	0.678	0.890	0.000
ÖZTÜRK, 2015	502	0.755	0.984	0.897	1.072	0.000
AKOMKONG ve PUNCREOBUTR, 2016	157	0.639	0.756	0.599	0.914	0.000
ATWELL, 2016	462	0.019	0.019	-0.072	0.110	0.684
AVCI, 2016	1590	0.499	0.548	0.499	0.597	0.000
GREEN, 2016	65	-0.356	-0.372	-0.621	-0.123	0.003
GÜRFİDAN ve KOÇ, 2016	396	0.670	0.811	0.712	0.910	0.000
LANE, 2016	106	0.617	0.720	0.527	0.913	0.000
MACKEY, 2016	1922	0.847	1.245	1.201	1.290	0.000
SMART, 2016	368	0.870	1.333	1.230	1.436	0.000
YUSOF ve DİĞ., 2016	194	0.781	1.048	0.906	1.190	0.000
AL-SADA ve DİĞ., 2017	364	0.563	0.637	0.534	0.740	0.000
ALI, 2017	367	0.923	1.609	1.506	1.712	0.000
CANSOY ve PARLAR, 2017	366	0.591	0.679	0.576	0.782	0.000
FEATHERSTONE, 2017	210	0.087	0.087	-0.049	0.223	0.210
MAITLAND, 2017	29	0.248	0.253	-0.131	0.638	0.197
OGBONNA, 2017	79	0.561	0.634	0.409	0.859	0.000
PARLAR ve CANSOY, 2017	492	0.493	0.540	0.451	0.629	0.000
ROCHYADI ve DİĞ., 2017	209	0.697	0.861	0.725	0.998	0.000
VEERIAH ve DİĞ., 2017	331	0.853	1.267	1.159	1.375	0.000

Tablo-11'de okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki için istatistiksel bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunda ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Yalnız üç çalışma için okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki negatif yönlü bulunmuştur. Okul kültürü ile liderlik arasındaki

ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamalarının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-12’de yer verilmiştir.

Tablo-12.

Okul Kültürü ve Liderlik - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ^2
2852.009	51	0.000	98.21	0.181

Homojenlik testinde Q değeri 51 serbestlik derecesi ile 2852.009 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %95’lik düzeyde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanan p değerinin kritik değerinin altında bulunması (genellikle 0.05) araştırmalar için heterojenliğin kabulü anlamına gelmektedir (Petiti, 2000, s. 115). Ayrıca ki-kare tablosundan %95’lik ($p < .05$) anlamlılık düzeyinde 50 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 67.505 bulunmuştur. Bu değer homojenlik testinden elde edilen Q değerinden ($\chi^2_{0.95} = 67.505 < 2852.009$) düşük olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Bunun yanında 98.21 olarak hesaplanan I² değeri, meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğündeki varyansın %98.21’ini elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimize gönderme yapmaktadır. Ayrıca gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden (Hak, Rhee ve Suurmond, 2016, s. 10) tau-kare değeri 0.181 olarak hesaplanmıştır. Tau-kare katsayısı (τ^2) sonsuz sayıda geniş örnekleme sahip olan çalışmalar için analiz yapılması durumunda her bir çalışmanın etki tahmininin gerçek etkiye eşit olacak şekilde gösterimidir. Bu etkilerin varyansı ise gerçek varyansı göstermektedir (Borenstein ve diğ., 2013, s. 113). Wei, Yang, Luo, Qin ve Kong’a (2013) göre homojenlik analizinde p değerinin 0.10’dan küçük olması ya da I² değerinin %50’den büyük olması çalışmanın heterojen dağıldığını göstermekte, bu durum da analiz için rastgele etkiler modeli kullanımını gerektirmektedir.

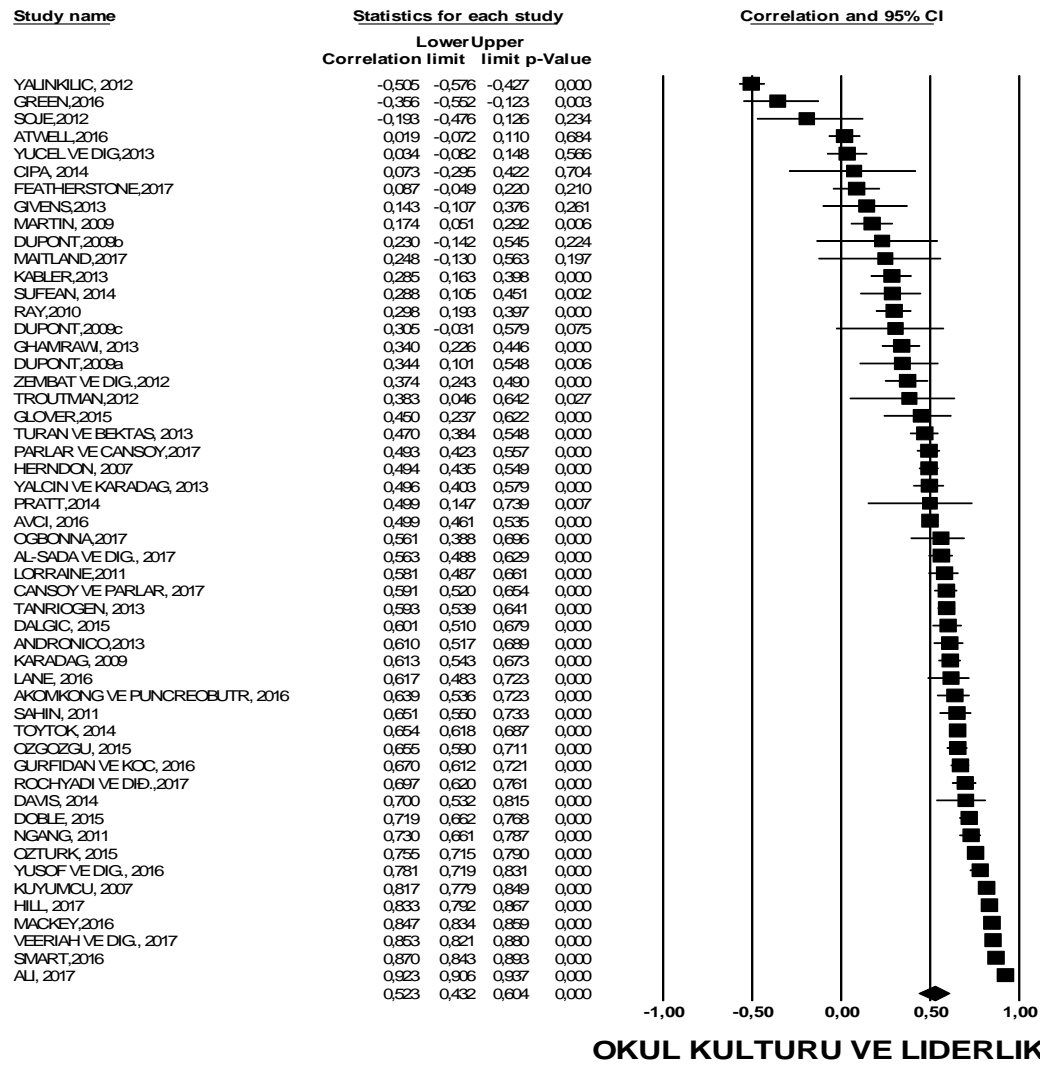
Araştırmalarda yapılan analizlerde homojenlik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuşsa sabit etkinin kullanılacağı varsayımı yeniden gözden geçirilmelidir (Borenstein ve diğ., 2013, s. 86). Sabit etkiler modelindeki temel varsayım meta analiz kapsamına alınan tüm çalışmaların aynı etki büyüklüğüne sahip olduğudur. Başka bir deyişle standart sapma sıfırdır. Rastgele etkiler modeli ise etki

büyükliklerinin farklı olduğu varsayımına dayanmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 165).

Homojenlik testi sonuçlarına göre okul kültürü ile liderlik arasındaki etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına –heterojen bir yapı gösterdiğine- yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %98.21 bulunduğundan analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda okul kültürü ve liderliğe ilişkin rastgele etkiler modeline göre hesaplanan korelasyon dağılımları, etki büyüklükleri verileri, moderatör analizleri ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Grafik 1.

Okul Kültürü ile Liderliğe İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği



Grafik-1 okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 52 çalışmaya ait korelasyon dağılımını göstermektedir. Dağılımın daha iyi gözlenebilmesi için korelasyon değerlerinin küçükten büyüğe doğru sıralandığı orman grafiğinde bu değerlerin -0.505’den 0.923’e kadar geniş bir yelpazede dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar için rastgele etkiler modeline göre hesaplanan korelasyon değeri 0.523 olarak bulunmuştur. Aşağıda korelasyon düzeylerine ilişkin bilgiler verilen bu araştırmaların 3’ünün negatif yönlü geri kalan 49’unun ise pozitif yönlü olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo-13.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Düzy	k	Aralık
Çok Düşük	15	0 -- 0.35
Orta	21	0.35 -- 0.65
Yüksek	13	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	3	0.85 ve üzeri
Toplam	52	

Tablo-13’e bakıldığında araştırmaların 15’inin çok düşük, 21’inin orta, 13’ünün yüksek ve 3’ünün çok yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip olduğu görülmektedir.

4.1.1. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları

Öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algıları ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü bulgularına Tablo-14’de yer verilmiştir.

Tablo-14.

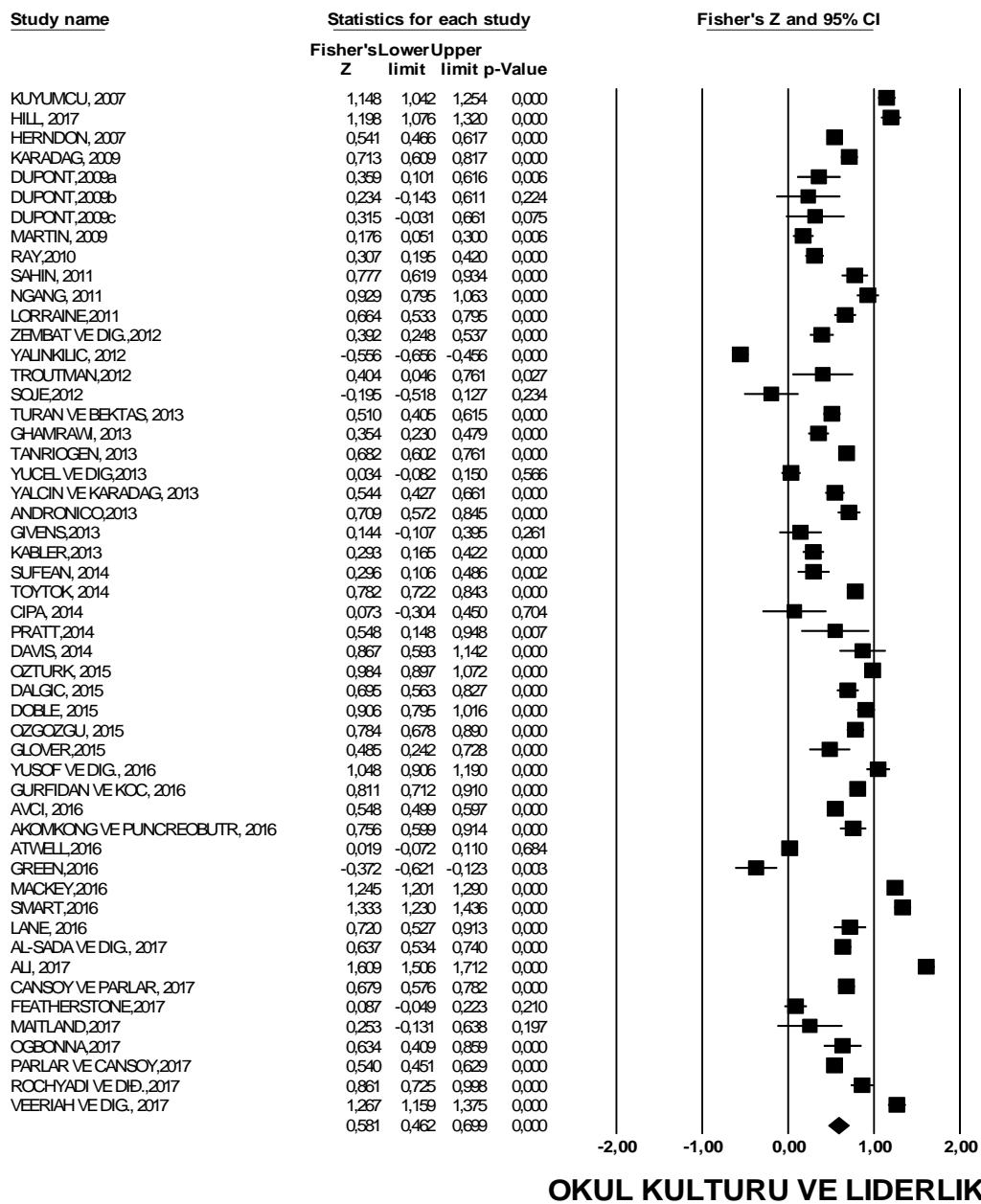
Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Fisher’s Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Liderlik	52	0.523	0.581	16315	0.004	0.462	0.699	9.612	0.000

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye yönelik olarak rastgele etkiler modeline göre Fisher's Z etki büyüklüğü 0.581 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler okul kültürü ile liderlik arasında, pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ($p < .05$) bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Bu verilere ilişkin dağılım ayrıca Grafik-2'de de gösterilmiştir.

Grafik-2.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Grafik-2 okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımını göstermektedir. Grafiğe bakıldığında 3 çalışmanın etki büyüklüğünün negatif yönlü olduğu için sıfır çizgisinin sol tarafında geri kalan 49 çalışmanın etki büyüklüğü ise pozitif yönlü olduğu için sıfır çizgisinin sağ tarafında yığıldığı görülmektedir.

4.1.2. Okul Kültürü ile Liderlik Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, örneklem yöntemi, örneklem düzeyi, liderlik sınıflandırması, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-15.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Liderlik	52	0.581	0.462	0.699	2852.009		0.000*
Moderatör [Yayın Türü]						3.697	0.157
Makale	20	0.711	0.562	0.861			
Yüksek Lisans Tezi	3	0.070	-0.874	1.014			
Doktora Tezi	29	0.540	0.379	0.700			
Moderatör [Yayın Yeri]						0.019	0.890
Türkiye	18	0.569	0.406	0.733			
Yurtdışı	34	0.586	0.419	0.753			
Moderatör [Okul Türü]						6.123	0.410
İlkokul-Okul Öncesi	14	0.699	0.463	0.936			
Ortaokul	5	0.478	-0.314	1.270			
Lise	9	0.613	0.404	0.822			
İlkokul-Ortaokul	7	0.610	0.180	1.041			
Ortaokul Lise	1	0.485	0.242	0.728			
İlkokul-Ortaokul-Lise	11	0.403	0.219	0.586			
Belirtilmemiş	5	0.671	0.480	0.862			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						11.879	0.018*
Tesadüfi	21	0.440	0.271	0.609			
Tabaka	8	0.559	0.133	0.985			
Küme	4	0.697	0.573	0.821			
Diğer	3	0.935	0.689	1.182			
Belirtilmemiş	16	0.677	0.469	0.885			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						3.271	0.195
Öğretmen	39	0.630	0.492	0.768			
Yönetici	2	0.315	-0.076	0.706			
Yönetici ve Öğretmen	11	0.444	0.188	0.701			

Tablo-15'e bakıldığında okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğünün yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, ve örneklem düzeyi moderatörlerine göre farklılaşmadığı ($p>.05$) anlaşılmaktadır. Araştırmada kullanılan örnekleme yönteminde ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Örneklem yöntemine göre en düşük etki büyüklüğünün tesadüfi örnekleme yöntemi ile yapılan araştırmalardan, en yüksek etki büyüklüğünün ise diğer örnekleme yöntemi sınıflandırmasından hesaplandığı dikkat çekmektedir.

Okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye yönelik hesaplanan etki büyüklüğü için ayrıca hizmetkâr liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, liderlik stili, liderlik tarzı, yönetici liderliği ve liderlik uygulamaları sınıflandırmasına göre moderatör analizi yapılmıştır. Ruhsal liderlik, takım liderliği, teknoloji liderliği, lider etkililiği ve etik liderlik konulu çalışmalar herhangi bir şekilde sınıflandırılmadığı için tabloda sınıflandırılmayan veri olarak gösterilmiştir.

Tablo-16.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Sınıflandırması Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Moderatör [Liderlik Sınıflandırması]					8.443	0.207	
Hizmetkâr Liderlik	3	0.759	0.364	1.155			
Yönetici-Öğretmen Liderliği	8	0.744	0.577	0.912			
Sınıflandırılmayan Veri	6	0.715	0.509	0.920			
Öğretimsel Liderlik	7	0.712	0.355	1.069			
Liderlik Uygulamaları	6	0.504	0.301	0.708			
Liderlik Tarzı	8	0.445	-0.035	0.924			
Liderlik Stili	14	0.434	0.224	0.644			

Liderlik sınıflandırmasına göre yapılan moderatör analizi sonuçları anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını göstermiştir. Buna göre en yüksek etki büyüklüğü hizmetkar liderlikte ($Z_r=0.759$) en düşük etki büyüklüğü ise liderlik stilinde ($Z_r=0.434$) bulunmuştur.

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü için kategorik değişkenlerin yanında tam sayı değişkenleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını tespit edebilmek için meta regresyon analizi

yapılmıştır. Yapılan meta regresyon analizi sonuçlarına göre örneklem sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur ($p < .05$). Yayın yılı değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır ($p > .05$). Analize ilişkin veriler aşağıdaki Tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo-17.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Özellikleri Etki Büyüklüğü- Meta Regresyon Sonuçları

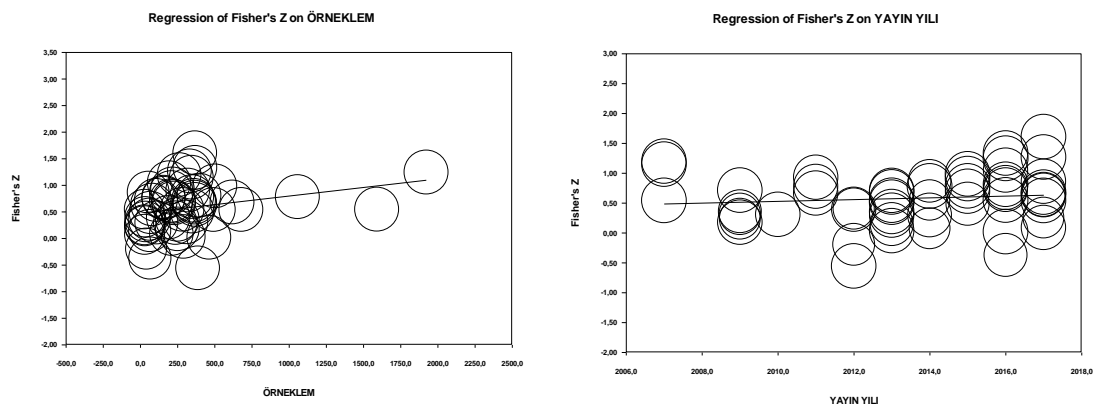
Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 27-1922	52	0.0003	0.0002	0.0000	0.0007	1.87	0.062
Moderatör [Yayın Yılı] 2007-2017	52	0.0147	0.0206	-0.0256	0.0551	0.72	0.475

* $p < .05$

Tablo-17, hesaplanan etki büyüklüğünün örneklem sayısına ve çalışmanın yayınlandığı yıla göre farklılık bulunmadığını ($p > .05$) göstermektedir. Bu bağlamda yapılan meta regresyon analizi verilerine dayalı olarak oluşturulan dağılımlara Grafik-3’de yer verilmiştir.

Grafik-3.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılı Meta Regresyon Dağılım Grafiği



Grafik-3’de okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın yılının artması ya

da azalması etki büyüklüğünü anlamlı düzeyde etkilemediğine yönelik dağılım grafikleri görülmektedir.

4.1.3. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile liderlik ilişkisine dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla Rosenthal's ve Orwin's Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizlerine ve açıklamalarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-18.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
52	73.51	0.000	0.05	1.96	3092

Yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla ilk olarak Rosenthal's Fail Safe N analizi yapılmıştır. Rosenthal's Fail Safe N analizi muhtemel yayın yanlılığını tespit etmeye yarayan analizlerin en bilindiğidir ve meta analiz çalışmalarında araştırmaya dahil edilmeyen (eksik) çalışmaları tahmin eden istatistiksel veriler sunmaktadır (Heene, 2010). Rosenthal's Fail Safe N analizi hesaplanan etki büyüklüğünü anlamsız düzeye getirebilmek için gerekli olan eksik çalışmaları (yayınlanmamış/ulaşılabilen çalışmaları) yansıtmaktadır. Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışmaların sayısı analize dahil edilen çalışmaların 5 katının 10 fazlasından daha çok olmalıdır (Hofmann, Fang, ve Brager, 2015; Ren, Lü ve Fu, 2016). Tablo 18'deki veriler göz önüne alındığında eksik çalışmaların, meta analiz kapsamına alınan 52 çalışmanın, 5 katının 10 fazlasından daha çok olması gerekmektedir. Bu bağlamda Rosenthal Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmaması için eksik çalışma sayısı 270'den fazla olmalıdır. Tabloya bakıldığında eksik çalışma sayısının (3092) bu sayıdan fazla olduğu görülmektedir. Bu yüzden Rosenthal's Fail Safe N analizine göre okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-19.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.710
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	687

Yayın yanlılığı belirleme için yapılan diğer analiz Orwin's Fail Safe N analizidir. Bu yöntemde araştırmacı etki büyüklüğü için bir değer ayarlamaktadır (www.erim.eur.nl, 2018). Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.710 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Orwin's Fail Safe N analizi için önemsiz kriter 0.05 olarak girilmiş ve bu bağlamda araştırmacının etki büyüklüğünün 0.05 düzeyinin altına gerileyebilmesi için 0.05 etki büyüklüğüne sahip 687 çalışmanın eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu verilere dayalı olarak okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki için gerek Rosenthal's Fail Safe N analizi ile formüle edilen denklem ($N_R > 5k + 10$) sağlandığından ($684 > 5 \times 52 + 10$) gerekse eksik çalışma sayısının (687) meta analiz kapsamında araştırmaya dahil edilen sayının ($k=52$) çok üzerinde olduğundan Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-20.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
-150.00	-0.113	1.176	0.240

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonuna analizine göre -0.113 değerine sahip Tau değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmayan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu değeri yayın yanlılığı olmadığını göstergesidir (Özgozgu ve Altunay, 2016). Bu bilgiler ışığında

hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p>.05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı olmadığını göstermiştir.

Tablo-21.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-4.76	2.22	2.246	50	0.037

Yayın yanlılığı değerlendirmesi için yapılan bir diğer analiz Egger regresyon kesme analizidir. Meta analistler yayın yanlılığı için Egger regresyon analizinde yaygın olarak kesme değerinin büyüklüğü ve küçüklüğü yerine regresyon değeri için p değerini rapor etmektedir (Lin ve Chu, 2017). Egger regresyon testinde p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması yayın yanlılığını ima etmektedir. Egger testi analizi huni saçılım grafiğindeki kesişmeyi tespit ederek yayın yanlılığı için yordama yapmaktadır. Başka bir deyişle Egger testinde sıfır hipotezinin varlığı yayınların simetrik dağılımının göstergesidir (Sedgwick,2013). Bu bağlamda okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü için Egger regresyon analizinden hesaplanan p değerinin anlamlı düzeyde bulunması ($p<.05$) nedeniyle bu analize göre yayın yanlılığı bulunduğunu göstermiştir.

Tablo-22.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi

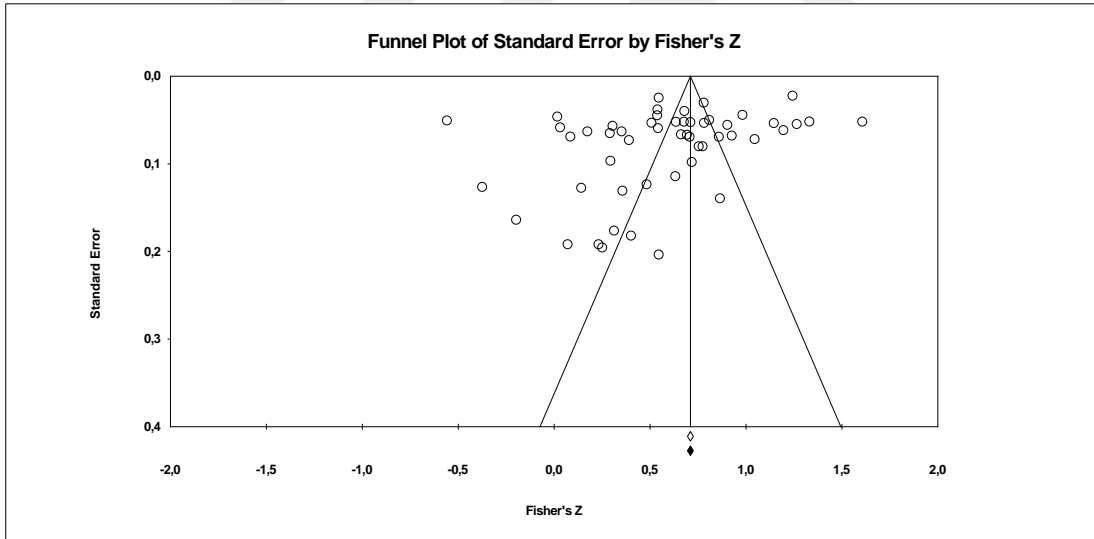
	Eksik Çalışmaların Sayısı	Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.581	0.462	0.699	2852.009
Düzeltilmiş Değer	0	0.581	0.462	0.699	2852.009

Son olarak çalışmaların simetrik dağılıp dağılmadığının, dağılmıyorsa simetrisinin tamamlanabilmesi için ihtiyaç duyulan çalışmaların belirlenebilmesi için Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi yapılmıştır. Simetri varsayımına

dayalı olarak eksik çalışmaların sayısını tahmin etmeye dayalı bir analiz türü olan kırpma ve doldurma analizi algoritmaya dayalı olarak huni grafiği ile resmedilebilmektedir. Başka bir deyişle yayın yanlılığının olup olmadığına ilişkin değerlendirmenin grafiksel gösterimi huni saçılım grafiği ile yapılabilmektedir. Huni saçılım grafiğinde yayın yanlılığının olmadığını söyleyebilmek için çalışmaların hem ortalama çizgisinin sağında ve solunda simetrik dağılması hem de küçük ve büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmaların bir arada olması gerekmektedir (Duval ve Tweedie, 2000; Greco, Zangrillo, Biondi-Zoccai ve Landoni, 2013). Bu bağlamda analiz verileri Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Grafik-4.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Piramidin üst kısmındaki çalışmalar büyük örneklemlili etki büyüklüğüne sahip çalışmaları, alt kısmı ise küçük örneklemlili etki büyüklüğüne sahip çalışmaları göstermektedir. Ortalama etki büyüklüğünü gösteren orta çizginin sağındaki ve solundaki çalışmaların da simetrik olarak dağılması yayın yanlılığının olmadığına yönelik referans vermektedir. Huni saçılım grafiğinde simetriyi bozan eksik çalışma görülmediğinden Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

4.2. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması için 22 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların %31.82'si (k=7) Türkiye'de, %68.18'i (k=15) yurtdışında yapılmıştır. Araştırmaların %18.18'i (k=4) yüksek lisans tezi, %13.64'ü (k=3) doktora tezi ve %68.18'i (k=15) makale olarak hazırlanmıştır. Araştırmaların %22.73'ü (k=5) ilkokullarda, %13.64'ü (k=3) ortaokullarda, %27.27'si (k=6) liselerde, %9.09'u (k=2) ilkokul ve ortaokullarda, %13.64'ü (k=3) ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılmıştır. Araştırmaların %13.64'ünde (k=3) ise dahil edilme kriterlerine uygun okullar olmasına rağmen okul türü belirtilmemiştir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler Tablo-23'de gösterilmiştir.

Tablo-23.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi
B.1	Çakır, 2007	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
B.2	Mauseth, 2008	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
B.3	Balay ve İpek, 2010	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
B.4	Sezgin, 2010	Ortaokul	Türkiye	Türkçe	M	Ö
B.5	Karadağ ve diğ., 2011	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
B.6	Azadi ve diğ., 2013	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.7	Andronico, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
B.8	Siburian, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.9	Arifin, 2014	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.10	Ayık ve Ataş, 2014	Ortaokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
B.11	Nadri ve diğ., 2014	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.12	DeNicola, 2015	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
B.13	Çoban, 2015	İlkokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö

Tablo-23'ün devamı

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örnekleme Düzeyi
B.14	Dasuki, 2015	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.15	A.A. Firuzjaeyan, ve diğ., 2015	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.16	Maral, 2015	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Y
B.17	Raman ve diğ., 2015	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.18	Khan, 2016	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.19	Al-Sada ve diğ., 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.20	Leuschke, 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	YL	Y-Ö
B.21	Setiawan ve diğ., 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.22	Veeriah ve diğ., 2017	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, DR: Doktora Tezi, Y: Yönetici, Ö:Öğretmen, Y-Ö: Yönetici - Öğretmen

Okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ait etki büyüklüğü hesaplaması 22 çalışmadan sağlanmıştır. Bu çalışmalara ilişkin istatistiksel bulgulara aşağıdaki Tablo-24'de yer verilmiştir.

Tablo-24.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
ÇAKIR, 2007	200	0.249	0.254	0.115	0.394	0.000
MAUSETH, 2008	183	0.107	0.107	-0.039	0.253	0.150
BALAY ve İPEK, 2010	415	0.212	0.215	0.118	0.312	0.000
SEZGİN, 2010	270	0.184	0.186	0.066	0.306	0.002
KARADAĞ ve DİĞ., 2011	200	0.245	0.250	0.111	0.390	0.000
AZADI ve DİĞ., 2013	185	0.890	1.422	1.277	1.567	0.000
ANDRONICO, 2013	209	0.532	0.593	0.456	0.729	0.000
SIBURIAN, 2013	150	0.690	0.848	0.686	1.010	0.000

Tablo-24'ün devamı

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyükülüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
ARIFIN, 2014	251	0.622	0.728	0.604	0.853	0.000
AYIK VE ATAŞ, 2014	265	0.346	0.361	0.240	0.482	0.000
NADRI ve DİĞ., 2014	250	0.780	1.045	0.921	1.170	0.000
DENICOLA, 2015	139	0.502	0.552	0.384	0.720	0.000
ÇOBAN, 2015	293	0.542	0.607	0.492	0.722	0.000
DASUKI, 2015	82	0.447	0.481	0.260	0.701	0.000
FIRUZJAEYAN ve DİĞ., 2015	150	0.395	0.418	0.256	0.579	0.000
MARAL, 2015	50	0.386	0.407	0.122	0.693	0.005
RAMAN ve DİĞ., 2015	201	0.501	0.551	0.411	0.690	0.000
KHAN, 016	357	0.413	0.439	0.335	0.543	0.000
AL-SADA ve DİĞ., 2017	364	0.521	0.475	0.681	0.592	0.000
LEUSCHKE, 2017	751	0.625	0.733	0.662	0.805	0.000
SETIAWAN ve DİĞ., 2017	197	0.760	0.996	0.855	1.137	0.000
VEERIAH ve DİĞ., 2017	331	0.575	0.655	0.547	0.763	0.000

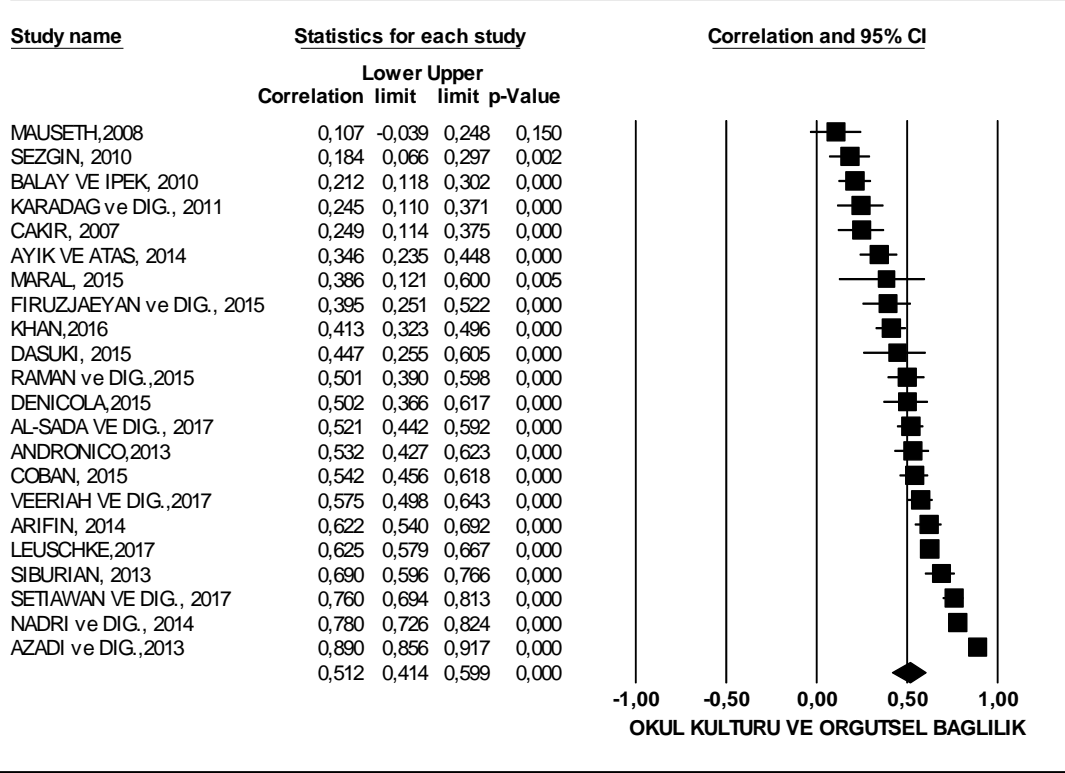
Tablo-24'de okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı korelasyon değerlerinin ve etki büyüklüğü değerlerinin tamamının pozitif yönlü ve bir araştırma dışında tamamının %95'lik güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplamasının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-25'de yer verilmiştir.

Tablo-25.***Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları***

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ^2
455.956	21	0.000	95.39	0.085

Yapılan homojenlik testi neticesinde 21 serbestlik derecesi ile hesaplanan 455.956'lık bir Q değeri, istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Bu durum çalışmalardaki dağılımın birbirinden istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığını gösterdiğinden heterojen bir yapıya işaret etmektedir. Ayrıca χ^2 tablosundan %95'lik anlamlılık düzeyinde 21 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 32.671 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda homojenlik testinden elde edilen Q değeri (455.956) ki-kare dağılımı tablosunda 21 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95}=32.671$) daha fazla olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare değeri (τ^2) 0.085 olarak, I² istatistiği 95.39 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğündeki varyansın %95.39'unu elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimizi göstermektedir.

Homojenlik testi analizi ve I² istatistiği sonuçlarına göre okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için çalışmaların birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına işaret ettiğinden analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ve örgütsel bağlılığa ilişkin hesaplanan korelasyon ve Fisher'Z etki büyüklüğü orman grafikleri, etki büyüklüğü verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Grafik-5.***Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılığa İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği***

Grafik-5’de okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyon verilerine dayalı olarak 22 çalışmaya ilişkin oluşturulmuş orman grafiği yer almaktadır. Dağılımın daha iyi anlaşılabilmesi için çalışmaların korelasyon değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Korelasyon değerleri ve orman grafiği incelendiğinde verilerin 0.107’den 0.890’a geniş bir yelpazede dağıldığı görülmektedir. Rastgele etkiler modeline göre korelasyon değeri 0.512 olarak hesaplanmıştır. Dahil edilen çalışmaların tamamının pozitif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu çalışmaların korelasyon düzeylerine göre sınıflandırılması Tablo-26’da gösterilmiştir.

Tablo-26.***Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler***

Düzyey	k	Aralık
Çok Düşük	6	0 -- 0.35
Orta	12	0.35 -- 0.65
Yüksek	3	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	1	0.85 ve üzeri
Toplam	22	

Tablo-26'ya bakıldığında araştırma kapsamında incelenen çalışmaların korelasyon katsayılarının 6'sının çok düşük düzeyde, 12'sinin orta düzeyde, 3'ünün yüksek düzeyde ve 1'inin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.1. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları

Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü hesaplaması yapılarak sonuçlara Tablo-27'de yer verilmiştir.

Tablo-27.***Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular***

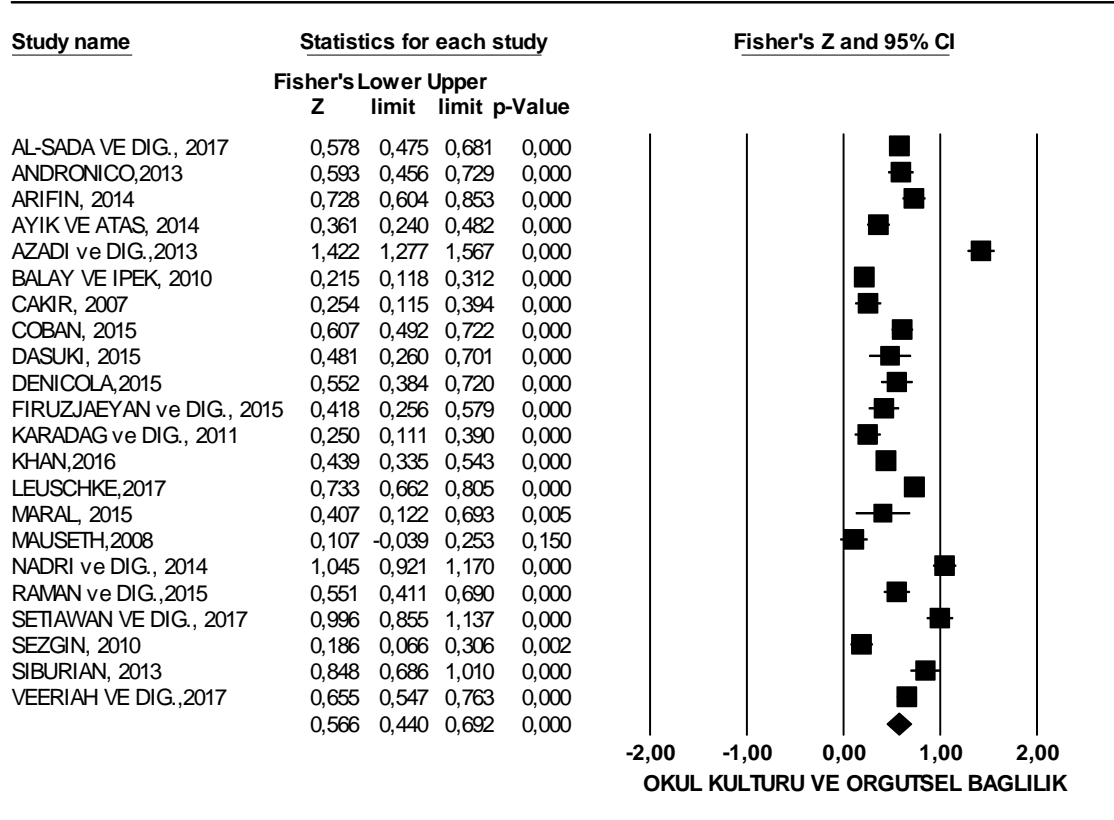
Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Örgütsel Bağlılık	22	0.512	0.566	5493	0.004	0.440	0.692	8.814	0.000

Rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı Fisher'Z etki büyüklüğü 0.566 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Fisher's Z değerine göre iki değişken arasında pozitif yönlü, anlamlı (p<.05) ve güçlü düzeyde etki büyüklüğünün varlığından söz edilebilir. Bu verilere dayalı olarak

okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan Fisher'Z etki büyüklükleri Grafik-6'da orman grafiğinde de gösterilmiştir.

Grafik-6.

Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Olarak Hesaplanan Fisher's Z Etki Büyüklüğü Orman Grafiği



Grafik-6'da da görüldüğü üzere okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki Fisher's Z etki büyüklüğü rastgele etki modeline göre 0.566 olarak hesaplanmıştır. Grafiğe bakıldığında tüm etki büyüklüklerinin pozitif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ($p < .05$) etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi

Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları için kodlama protokolü ile belirlenen ve moderatör değişken olarak sınıflandırılan yayın türü, okul türü, çalışmanın yapıldığı yer, yayın

yılı ve örneklem sayısına göre yapılan analiz sonuçlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-28.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Örgütsel Bağlılık	22	0.566	0.440	0.692	455.956		0.000
Moderatör [Yayın Türü]						1.298	0.523
Makale	15	0.611	0.441	0.781			
Yüksek Lisans Tezi	4	0.512	0.285	0.739			
Doktora Tezi	3	0.417	0.105	0.729			
Moderatör [Yayın Yeri]						14.014	0.000*
Türkiye	7	0.321	0.200	0.443			
Yurtdışı	15	0.678	0.536	0.819			
Moderatör [Okul Türü]						23.115	0.000*
İlkokul	5	0.456	0.263	0.648			
Ortaokul	3	0.325	0.167	0.484			
Lise	6	0.773	0.585	0.962			
İlkokul ve Ortaokul	2	0.284	0.158	0.409			
İlk-Ortaokul ve Lise	3	0.587	0.411	0.762			
Belirtilmemiş	3	0.694	-0.097	1.485			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						3.166	0.530
Küme	2	0.648	-0.131	1.428			
Tabaka	2	0.551	0.444	0.658			
Tesadüfi	9	0.518	0.338	0.699			
Diğer	4	0.450	0.331	0.569			
Belirtilmemiş	5	0.713	0.394	1.033			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						8.302	0.016*
Öğretmen	20	0.564	0.426	0.702			
Yönetici	1	0.407	0.122	0.693			
Yönetici-Öğretmen	1	0.733	0.662	0.805			

*p<.05

Tablo-28'e bakıldığında okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki hesaplanan etki büyüklüğünün yayın türü ve örneklem yöntemi değişkenlerine göre farklılaşmadığı (p>.05) anlaşılmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yer, okul türü ve örneklem düzeyi moderatör değişkenlerine göre ise etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur (p<.05). Çalışmanın yapıldığı yere göre bakıldığında Türkiye dışında yapılan çalışmaların Türkiye'de yapılan çalışmalara göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Okul

türüne göre bakıldığında ilkökul ve ortaokullarda birlikte yapılan çalışmalarda en düşük etki büyüklüğü, liselerde yapılan çalışmalarda ise en yüksek etki büyüklüğü hesaplandığı dikkat çekmektedir. Örneklem düzeyine göre bakıldığında ise yönetici ve öğretmenlerle birlikte yapılan bir çalışmadan hesaplanan etki büyüklüğünün en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için meta regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-29'da verilmiştir.

Tablo-29.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Etki Büyüklüğü- Meta Regresyon Sonuçları

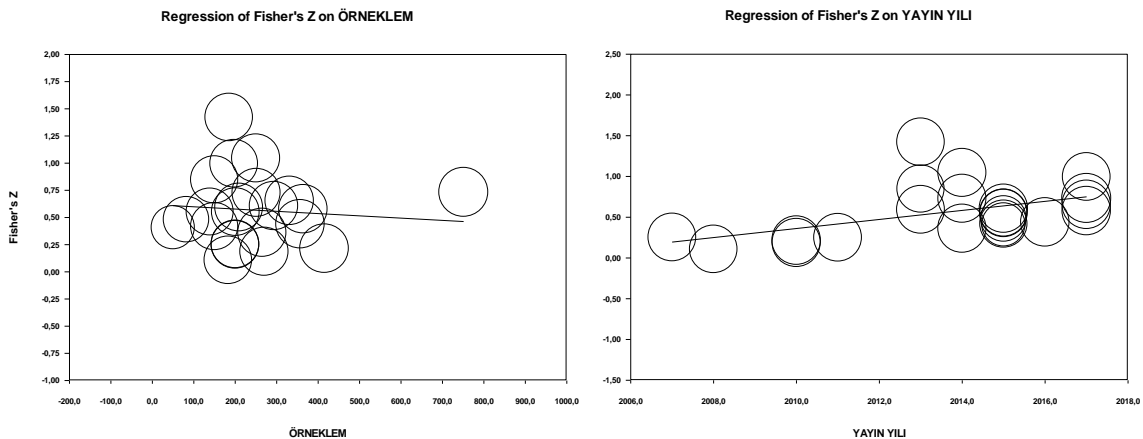
Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 50-751	22	-0.0002	0.0004	-0.0010	0.0006	-0.49	0.624
Moderatör [Yayın Yılı] 2007-2017	22	0.0555	0.0213	0.0138	0.0972	2.61	0.009*

* $p < .05$

Tablo-29'da örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörlerine göre yapılan meta regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya bakıldığında örneklem sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken ($p > .05$) yayın yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bağlamda bu verilere dayalı olarak oluşturulmuş dağılım grafiklerine Grafik-7'de yer verilmiştir.

Grafik-7.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Etki Büyüklüğü- Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği



Grafik-7, okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının artması ya da azalması durumunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken ($p > .05$) yayın yılının artması ya da azalması durumunda anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu ($p < .05$) ilişkin görsel değerlendirme amacıyla verilmiştir. Anlamlı düzeyde farklılık bulunan yayın yılı grafiğine bakıldığında, çalışmanın yapıldığı yılın 2007'den 2017'ye doğru geldikçe etki büyüklüğünde artış gerçekleştiği görülmektedir.

4.2.3. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri

Bu başlık altında okul kültürü ile örgütsel bağlılık ilişkisine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlere yer verilmiş ve sonuçlar bu başlık altında gösterilmiştir.

Tablo-30.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
22	40.37	0.000	0.05	1.96	9310

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 9310 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 9310 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eksik çalışma sayısının araştırma kapsamına alınan çalışma sayısı olan 22'nin 5 katının 10 fazlası olan 120'den büyük olması ($N > 5k + 10$), Rosenthal tarafından 1979 yılında geliştirilen ve dosya çekmecesi (file drawer) olarak adlandırılan ve anlamsız olan çalışmaların araştırmaya dahil edilmediği varsayımına dayalı Fail Safe N analizi (Howell ve Shields, 2008; Krebs, Prochaska ve Rossi, 2010) için yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo-31.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.570
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	229

Okul kültürü ve örgütsel bağlılığa dayalı olarak kapsama alınan çalışmalar için yapılan Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.570 olarak hesaplanmıştır. Veriler, Fisher's Z'ye dayalı etki büyüklüğünün 0.00 değerine ulaşması için 0.05 etki değerine sahip 229 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu verilere göre okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için gerek Rosenthal's Fail Safe N analizi ile formüle edilen $N_R > 5k + 10$ denklemin sağlandığından ($229 > 5 \times 22 + 10$) gerekse eksik çalışma sayısının (229) meta analiz kapsamında araştırmaya dahil edilen sayıdan ($k=22$) çok fazla olduğundan Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-32.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
1.00	0.000	0.000	1.000

Yayın yanlılığı, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile ölçüldüğünde p değerinin 0.05'den küçük olması potansiyel olarak yayın yanlılığının varlığına işaret etmektedir (Peng ve diğ., 2018). Bu bağlamda hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > .05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo-33.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-0.62	3.90	0.58	20	0.876

Bu analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunması yayın yanlılığı olduğu anlamına gelmektedir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmadığından ($p>.05$) Egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo 34.

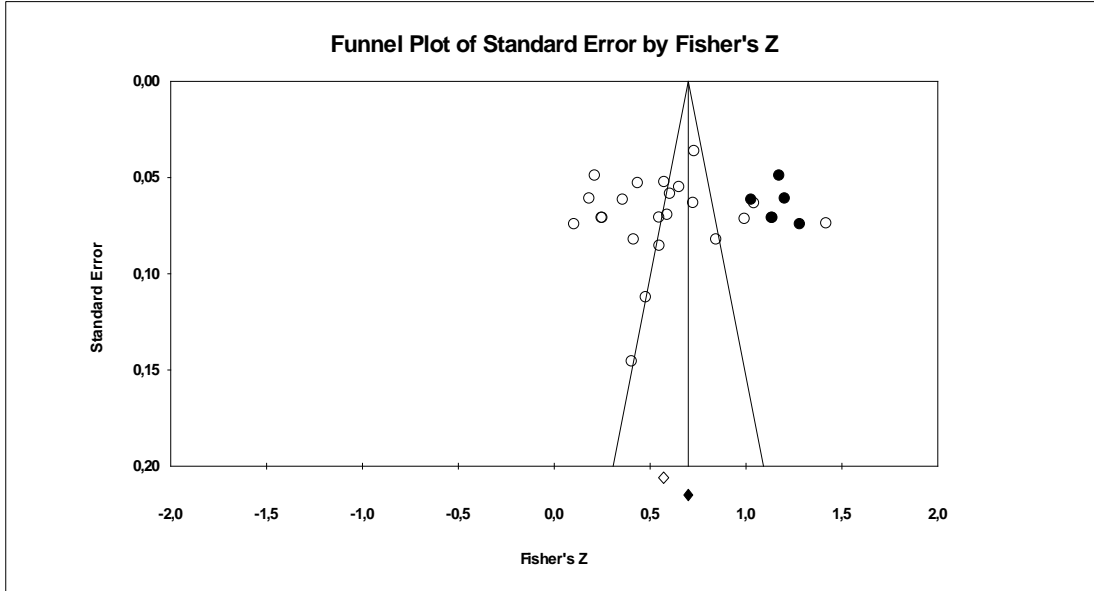
Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpm ve Doldurma Analizi

	Eksik Çalışmaların		Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
	Etki Büyüklüğü	Sayısı				
Hesaplanan Değer			0.566	0.440	0.692	455.956
Düzeltilmiş Değer	Ortalamanın Üstü	6	0.694	0.559	0.830	875.151

Duval ve Tweedie's kırpm ve doldurma analizi için Tablo-34'e bakıldığında huni grafiğinde simetrisinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sağ tarafında) 6 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 6 araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında etki büyüklüğü 0.694'e, Q değeri de 875.151'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar ayrıca Grafik-8'deki huni grafiğinde de görülmektedir.

Grafik-8.

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Yayın yanlılığının değerlendirilebilmesi için çalışmanın büyüklüğü ile etkinin büyüklüğü arasındaki ilişkiyi gösteren huni grafiğinde etki büyüklüğü x ekseninde, örneklem büyüklüğü ya da varyans y ekseninde yer almaktadır. Standart sapmaların y ekseninde gösterimi, küçük çalışmaların çizildiği ölçeklerin alt yarısındaki noktalara saçılmasını gösterme avantajına sahiptir. Huni grafiğinin her ne kadar istatistiksel olarak bir etkisi olmasa da görsellik sağlamaktadır (Borenstein ve diğ., 2013, s. 272).

Grafik-8'de görülen çalışmalar y ekseninde yukarıya doğru çıktıkça örneklem büyüklüğünün arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle piramidin üst kısmındaki çalışmalar büyük örneklemlili çalışmalara, alt kısmı ise küçük örneklemlili çalışmalara işaret etmektedir. Üçgenin ortasındaki çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü göstermektedir. Huni grafiğinde, etki büyüklüğü hesaplanan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü çizgisinin sağında ve solunda bulunan çalışmaların simetrik olarak dağılması yayın yansızlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi sonuçları simetriyi mükemmel bir duruma getirmek için grafikte siyah noktalarla belirtilen etki büyüklüğüne sahip çalışmaların eklenmesi gerektiğini göstermektedir.

4.3. Okul Kültürü ve İş Doyumuna İlişkin Bulgular

Okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması için 21 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler Tablo-35’de gösterilmiştir.

Tablo-35.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi
D.1	Mauseth, 2008	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
D.2	Türkoğlu, 2008	Lise	Türkiye	Türkçe	YL	Y-Ö
D.3	Hatchett, 2010	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
D.4	Ray, 2010	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y-Ö
D.5	Wong, 2010	Okul Öncesi	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.6	Beckley, 2012	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Y
D.7	Bektaş ve diğ., 2012	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
D.8	Andronico,2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
D.9	Hosseinkhanzadeh ve diğ., 2013	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.10	Sadeghi ve diğ., 2013	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.11	Abedi ve Mozaffarie, 2015	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.12	Hutabarat, 2015	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.13	Abdullah ve Arokiasamy, 2016	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.14	Gligorovic ve diğ., 2016	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.15	Gürsel, 2016	Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Y-Ö
D.16	Al-Sada, ve diğ., 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.17	Leuschke, 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	YL	Y-Ö
D.18	R.A. Oppong ve diğ, 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Y-Ö
D.19	Rochyadi ve diğ., 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
D.20	Scharff, 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
D.21	You ve diğ., 2017	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, DR: Doktora Tezi, Y: Yönetici, Ö:Öğretmen, Y-Ö: Yönetici - Öğretmen

Araştırmaların %14.29’u (k=3) Türkiye’de, %85.71’i (k=18) Türkiye dışında yapılmıştır. Çalışmaların %14.29’u (k=3) yüksek lisans tezi, %28.57’si (k=6)

doktora tezi ve %57.14'ü (k=12) makale olarak hazırlanmıştır. Araştırmaların %4.76'sı (k=1) okul öncesi eğitim kurumunda, %9.52'si (k=2) ilkokullarda, %28.57'si (k=6) ortaokullarda, %33.33'ü (k=7) liselerde ve %19.05'i (k=4) ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun okullarda yapılmasına karşın çalışmaların %4.76'sında (k=1) okul türü belirtilmemiştir. Bu çalışmalara ilişkin istatistiksel bulgulara Tablo-36'da yer verilmiştir.

Tablo-36.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz İstatistiksel Bulguları

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
MAUSETH, 2008	183	0.140	0.141	-0.005	0.287	0.059
TÜRKOĞLU, 2008	326	0.554	0.624	0.515	0.733	0.000
HATCHETT, 2010	760	0.634	0.748	0.677	0.819	0.000
RAY, 2010	308	0.268	0.275	0.162	0.387	0.000
WONG, 2010	64	0.435	0.466	0.215	0.717	0.000
BECKLEY, 2012	16	-0.340	-0.354	-0.898	0.190	0.202
BEKTAŞ ve DİĞ., 2012	291	0.152	0.153	0.038	0.269	0.009
ANDRONICO, 2013	209	0.464	0.502	0.366	0.639	0.000
HOSSEINKHANZADEH ve DİĞ.,	123	0.342	0.356	0.177	0.535	0.000
SADEGHI ve DİĞ., 2013	187	-0.068	-0.068	-0.212	0.077	0.359
ABEDI VE MOZAFFARIE, 2015	373	0.381	0.401	0.299	0.503	0.000
HUTABARAT, 2015	143	0.312	0.323	0.157	0.488	0.000
ABDULLAH ve AROKIASAMY,	385	0.627	0.736	0.636	0.837	0.000
GLIGOROVIC ve DİĞ., 2016	362	0.538	0.601	0.497	0.704	0.000
GÜRSEL, 2016	136	-0.393	-0.415	-0.585	-0.245	0.000
AL-SADA, ve DİĞ., 2017	364	0.569	0.646	0.543	0.749	0.000
LEUSCHKE, 2017	713	0.578	0.659	0.586	0.733	0.000
R.A. OPPONG ve DİĞ., 2017	179	0.312	0.323	0.175	0.470	0.000
ROCHYADI ve DİĞ., 2017	209	0.665	0.802	0.665	0.938	0.000
SCHARFF, 2017	2598	0.658	0.789	0.751	0.828	0.000
YOU ve DİĞ., 2017	2908	0.314	0.325	0.289	0.361	0.000

Tablo-36 incelendiğinde okul kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı korelasyon ve Fisher's Z etki büyüklüğü değerlerinin üçünün negatif yönlü 18'inin

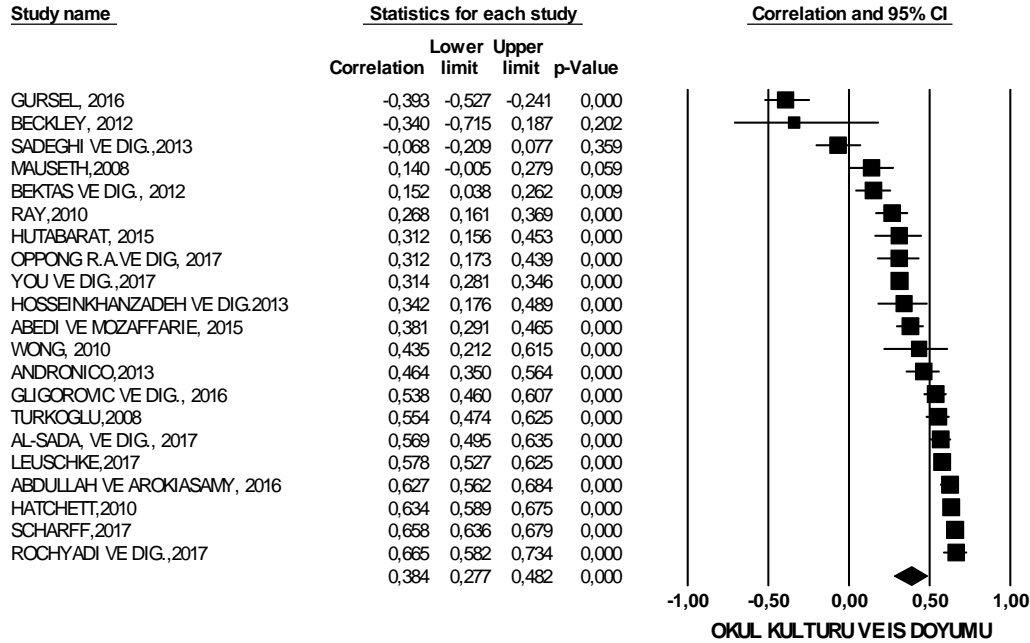
pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamalarının hangi modelle yapılacağına belirlenebilmesi amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-37’de yer verilmiştir.

Tablo-37.

Okul Kültürü ve İş Doyumu - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ^2
691.356	20	0.000	97.11	0.073

Meta analizde Q istatistiği heterojeniteyi tespit edebilmek amacıyla uzun yıllardır kullanılan bir yöntemdir (Bowden, Tierney, Copas, ve Burdett, 2011). Bu bağlamda yapılan homojenlik testi neticesinde 20 serbestlik derecesi ile hesaplanan 691.356’lık Q değeri, istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bulunmuştur. Homojenlik testinden elde edilen Q değerinin (691.356) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunması ve ki-kare dağılımında %95’lik güven aralığı için 20 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95} = 31.410$) fazla olması, kapsama alınan araştırmaların heterojen bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bunun yanında etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare (τ^2) değeri 0.073 olarak, I² istatistiği 97.11 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri ise çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğündeki varyansın %97.11’ini elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimizi göstermektedir. Bu verilere dayalı olarak yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürü ile yönetici ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplaması rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu kapsamda korelasyona ve etki büyüklüğüne dayalı orman grafikleri, etki büyüklükleri verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir.

Grafik-9.***Okul Kültürü ile İş Doyumuna İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği***

Grafik-9’da okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki korelasyonlara dayalı olarak 21 çalışma için oluşturulmuş orman grafiği verileri yer almaktadır. Çalışmaların dağılımının daha net görülebilmesi için korelasyon değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Korelasyon değerleri ve orman grafiği incelendiğinde verilerin -0.393’den 0.665’e doğru geniş bir düzeyde dağıldığı görülmektedir. Korelasyon değeri rastgele etkiler modeline göre 0.384 olarak hesaplanmıştır. Dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin 3’ü negatif yönlü 18’i ise pozitif yönlüdür. Ayrıca bu çalışmaların korelasyon düzeylerine göre sınıflandırılması aşağıdaki Tablo-38’de gösterilmiştir.

Tablo-38.

Okul Kültürü ve İş Doymu Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Düzyey	k	Aralık
Çok Düşük	9	0 -- 0.35
Orta	10	0.35 -- 0.65
Yüksek	2	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	0	0.85 ve üzeri
Toplam	21	

Tablo-38'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen çalışmaların korelasyonlarının 9'unun çok düşük düzeyde, 10'unun orta düzeyde ve 2'sinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çok yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip çalışma ise bulunmamaktadır.

4.3.1. Okul Kültürü ve İş Doymu Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları

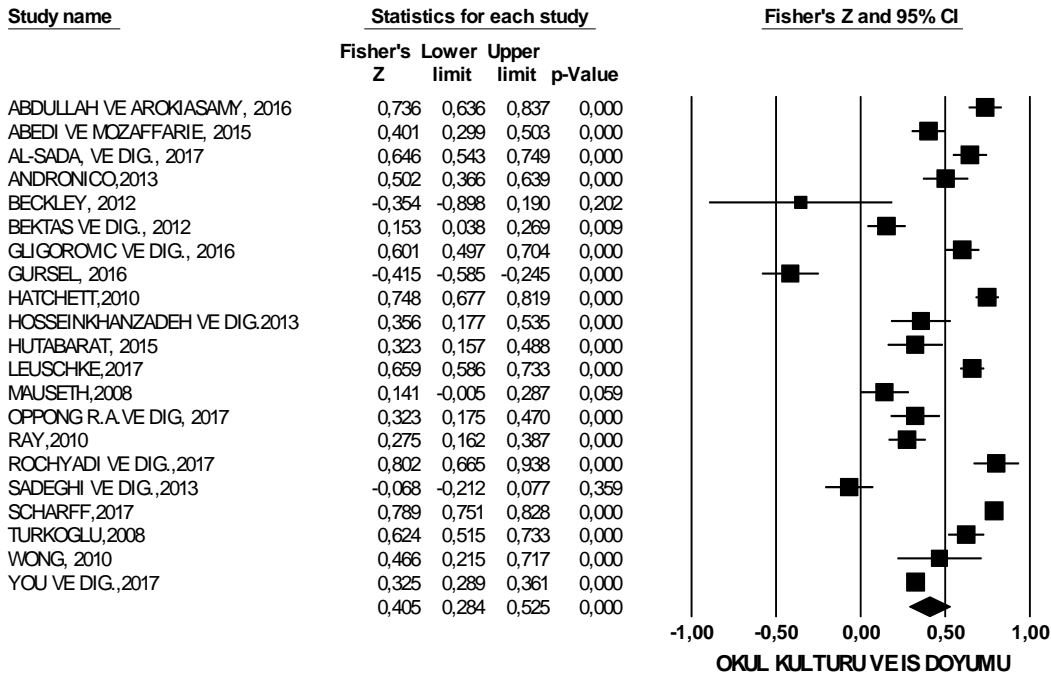
Rastgele etkiler modeline göre öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okul kültürü ile iş doymu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanmış etki büyüklüğü için meta analiz bulgularına Tablo-39'da yer verilmiştir.

Tablo 39.

Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doymu Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
İş Doymu	21	0.384	0.405	10837	0.004	0.284	0.525	6.578	0.000

Okul kültürü ve iş doymu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü için Fisher's Z değeri 0.405 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler ışığında rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ile iş doymu arasında pozitif yönlü, anlamlı (P<.05) ve orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değerlere ilişkin orman grafiğine Grafik-10'da ayrıca yer verilmiştir.

Grafik-10.***Okul Kültürü ile İş Doymu Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği***

Grafik-10'da da görüldüğü üzere okul kültürü ile iş doymu arasındaki Fisher's Z etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre 0.405 olarak hesaplanmıştır. Grafik-10'a bakıldığında etki büyüklüklerinin 3'ünün negatif yönlü, 18'inin ise pozitif yönlü olduğu görülmektedir.

4.3.2. Okul Kültürü ile İş Doymu Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi

Okul kültürü ile iş doymu arasında kodlama protokolü ile belirlenen ve moderatör değişken olarak adlandırılan yayın yılı, örneklem sayısı, yayın türü, okul türü, çalışmanın yapıldığı yer, örneklem yöntemi ve örneklem düzeyine göre yapılan analizlere göre değerlendirme yapılmış, analiz sonuçları bu başlık altında verilmiştir.

Tablo-40.***Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları***

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
İş Doyumu	21	0.405	0.284	0.525	691.356		0.000
Moderatör [Yayın Türü]						0.221	0.895
Makale	12	0.424	0.296	0.551			
Yüksek Lisans Tezi	3	0.295	-0.227	0.818			
Doktora Tezi	6	0.421	0.197	0.644			
Moderatör [Yayın Yeri]						1.361	0.243
Türkiye	3	0.124	-0.417	0.665			
Yurtdışı	18	0.454	0.334	0.574			
Moderatör [Okul Türü]						13.557	0.009*
İlkokul ve Okul Öncesi	3	0.404	0.080	0.728			
Ortaokul	6	0.287	0.013	0.562			
Lise	7	0.542	0.376	0.709			
İlkokul-Ortaokul-Lise	4	0.423	0.182	0.664			
Belirtilmemiş	1	0.141	-0.005	0.287			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						4.300	0.231
Tesadüfi	7	0.409	0.135	0.683			
Küme	3	0.276	0.156	0.397			
Tabaka	2	0.323	0.213	0.433			
Belirtilmemiş	9	0.473	0.320	0.627			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						8.646	0.013*
Öğretmen	15	0.465	0.327	0.602			
Yönetici	1	-0.354	-0.898	0.190			
Yönetici-Öğretmen	5	0.299	-0.016	0.613			

*p<.05

Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü için yapılan çalışmaların türüne, yapıldığı yere ve örnekleme yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır (p>.05). Araştırmanın yapıldığı okul türüne ve örneklem düzeyine göre bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Veriler en yüksek etki büyüklüğünün liselerde yapılan çalışmalardan, en düşük etki büyüklüğünün ise okul türü belirtilmeyen bir çalışmadan sağlandığını

göstermektedir. Örnekleme düzeyine göre en yüksek etki büyüklüğü ise öğretmenler ile yapılan araştırmalardan hesaplanmıştır.

Örneklem ve yayın yılı moderatörleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için ise meta regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-41 ve Grafik-11’de gösterilmiştir.

Tablo-41.

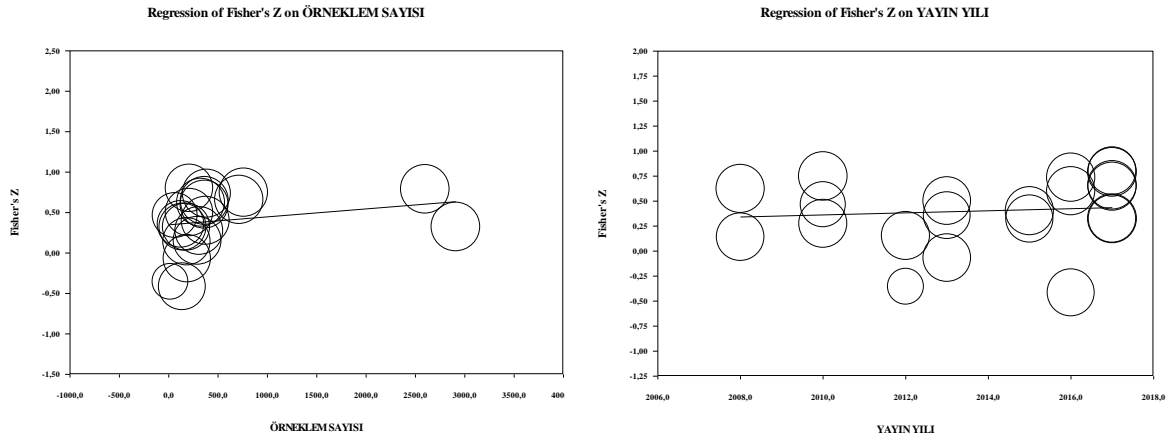
Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doymu Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 16-2908	21	0.0001	0.0001	-0.0001	0.0003	1.03	0.303
Moderatör [Yayın Yılı] 2008-2017	21	-0.0104	0.0237	-0.0360	0.0567	0.44	0.661

Okul kültürü ve iş doymu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğünün örneklem sayısı ve yayın yılı değişkenleri için yapılan meta regresyon analizi sonuçları bu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını göstermiştir ($p > .05$). Ayrıca bu verilere dayalı olarak oluşturulmuş ve görsel değerlendirme imkânı sağlayan meta regresyon dağılım grafiklerine Grafik-11’de yer verilmiştir.

Grafik-11.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Doymu Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği



Grafik-11’de okul kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın yılının değişmesi, başka bir deyişle artması ya da azalması durumunda etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişim gözlenmediğine ilişkin grafikler görülmektedir.

4.3.3. Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı meta analiz bulgularına göre yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlere ve açıklamalarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-42.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
21	41.359	0.000	0.05	1.96	9330

Yanlılık analizi için kullanılan Rosenthal yöntemi etki büyüklüğünün istenilen alfa düzeyine (genellikle 0.05) getirilebilmesi için gerekli çalışmaların sayısını hesaplamaktadır. Ayrıca yayın yanlılığının reddi için eksik çalışmaların sayısının (N_R) $5k+10$ formülü ile hesaplanan sayıdan büyük olması gerekmektedir. Başka bir deyişle yayın yanlılığı olmadığını söylemek için $N_R > 5k+10$ formülünün sağlanması gerekmektedir (Fragkos, Tsagris, Frangos, 2014).

Rosenthal’s Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 9330 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına düşebilmesi için 9330 çalışmaya daha ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Bu sayının araştırma kapsamına alınan 21 çalışmanın 5 katının 10 fazlasından ($N < 5k+10$) daha çok olması yayın yanlılığı olasılığı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda eksik çalışma sayısı 115’den ($5 \times 21 + 10$) fazla olduğu için Rosenthal’s Fail Safe N analizine göre okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunmadığı görülmektedir.

Tablo-43.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.523
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.00
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	199

Yayın yanlılığı analizi kapsamında yapılan bir diğer analiz Orwin's Fail Safe N analizidir. Bu analiz standart etki büyüklüğünü araştırmacı tarafından belirlenen (0.1 gibi) bir değer ile eksik çalışmaları hesaplayan bir yöntemdir (Anderson, Froysheter, Tontz, 2013). Analiz sonuçlarına göre okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye yönelik gözlemlenen çalışmaların Fisher's Z değeri 0.523 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Fisher's Z değerinin 0.00'a ulaşması için 0.05 etki büyüklüğü değerine sahip 199 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerekmektedir. Bu verilere dayalı olarak okul kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişki için etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar gerek Rosenthal's Fail Safe N analizi ile formüle edilen $N_R > 5k + 10$ denklemi sağladığından ($199 > 5 \times 21 + 10$) gerekse eksik çalışma sayısının (199) meta analiz kapsamında araştırmaya dahil edilen sayının ($k=21$) çok üzerinde olduğundan Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-44.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu Analizi

Kendal's S	Tau	Z	p
-73.00	-0.343	2.17	0.029

Tablo-44 incelendiğinde hesaplanan Tau değerinin ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonunda Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması yayın yanlılığına işaret etmektedir.

Bu bağlamda Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo-45.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-3.529	2.34	1.509	19	0.148

Egger regresyon kesme analizinde hesaplanan p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmaması meta analiz kapsamına alınan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunmadığının göstergesidir (Pietschnig, Penke, Wicherts, Zeiler ve Voracek, 2015; Rosenbaum ve diğ., 2015; Yang ve Niu, 2018). Bu bağlamda sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmadığı için ($p > .05$) Egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-46.

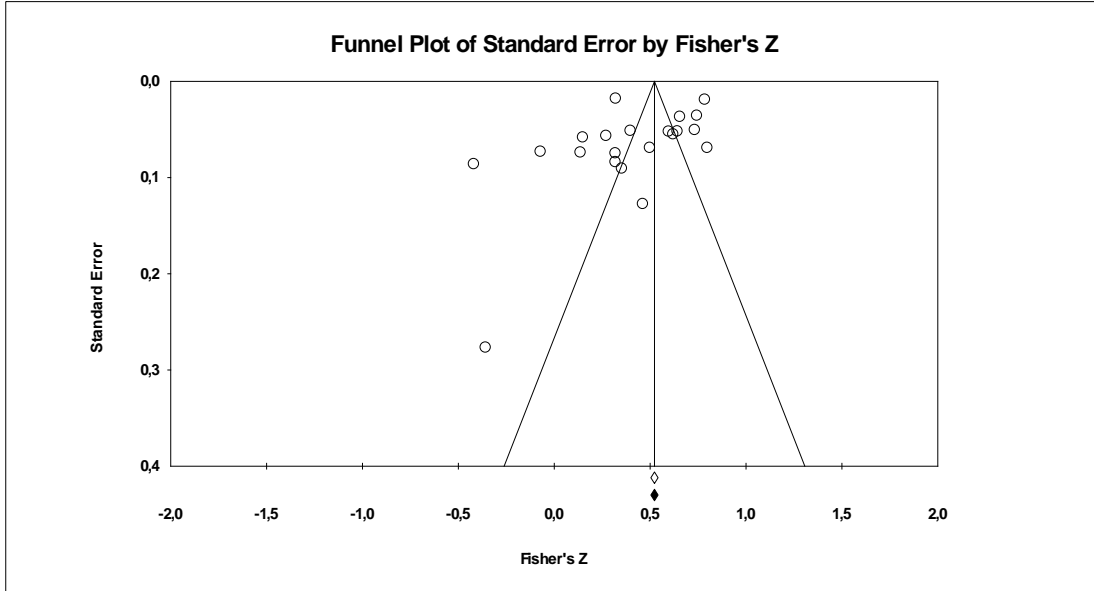
Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.405	0.284	0.525	691.356
Düzeltilmiş Değer	0	0.405	0.284	0.525	691.356

Yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla son olarak Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi yapılmıştır. Bu analiz çalışmaların huni grafiğindeki dağılıma göre simetrinin tamamlanabilmesi için eksik çalışma sayısını gösteren bir analizdir. Eksik olan çalışmaların sayısını tahmin eden ve bu çalışmaların sonuç üzerindeki etkisini hesaplayan bu analize (Ebert ve diğ., 2015) göre simetrinin sağlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre eksik çalışma bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca bu değerlere dayalı olarak oluşturulmuş huni grafiğine Grafik-12'de yer verilmiştir.

Grafik-12.

Okul Kültürü ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Huni saçılım grafiğinde yayın yanlılığının değerlendirilmesinde çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre simetrik dağılımı önemlidir. Araştırmaların simetrik dağılımını görebilmek için oluşturulan Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma huni saçılım grafiği okul kültürü ile iş doyumuna yönelik meta analiz kapsamına alınan çalışmaların rastgele etkiler modeline göre eksik çalışma olmadığını, bu sebeple bu analiz kapsamında yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir.

4.4. Okul Kültürü ve Örgütsel Güvene İlişkin Bulgular

Okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması için 6 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 5'i Türkiye'de, 1'i yurtdışında yapılmıştır. Araştırmaların 3'ü yüksek lisans tezi, 1'i doktora tezi ve 2'si makale olarak hazırlanmıştır. Araştırmaların 1'i ilkokulda, 1'i ortaokulda, 3'ü liselerde ve 1'i ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler aşağıdaki Tablo-47'de gösterilmiştir.

Tablo-47.***Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler***

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi
G.1	Yüksel, 2009	Lise	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
G.2	Arlı, 2011	Lise	Türkiye	Türkçe	DR	Ö
G.3	Şahmelikoğlu, 2013	Lise	Türkiye	Türkçe	YL	Y-Ö
G.4	Dasuki, 2015	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
G.5	Demir, 2015	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
G.6	Kocatürk, 2016	İlk-Orta-Lise	Türkiye	İngilizce	YL	Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, DR: Doktora Tezi, Ö:Öğretmen, Y-Ö: Yönetici - Öğretmen

Okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak meta analiz kapsamına alınan çalışmalara ilişkin örneklem büyüklükleri, korelasyon değerleri, Fisher's Z etki büyüklüğü ve güven aralıkları değerleri ile anlamlılık değerlerine ilişkin istatistiksel bulgulara Tablo-48'de yer verilmiştir.

Tablo-48.***Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz İstatistiksel Bulguları***

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
YÜKSEL, 2009	200	0.773	1.028	0.888	1.167	0.000
ARLI, 2011	871	0.420	0.448	0.381	0.514	0.000
ŞAHMELİKOĞLU, 2013	301	-0.350	-0.365	-0.479	-0.252	0.000
DASUKI, 2015	82	0.383	0.403	0.183	0.624	0.000
DEMİR, 2015	378	0.588	0.674	0.573	0.776	0.000
KOCATÜRK, 2016	664	0.346	0.361	0.285	0.437	0.000

Tablo-48'e bakıldığında korelasyon ve Fisher's Z etki büyüklüğü değerlerinin bir çalışmada negatif yönlü beş çalışmada pozitif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca tüm etki büyüklüklerinin %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu verilere dayalı olarak etki büyüklüğü

hesaplamalarının hangi modele göre yapılacağını belirlenebilmesi için homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-49'da yer verilmiştir.

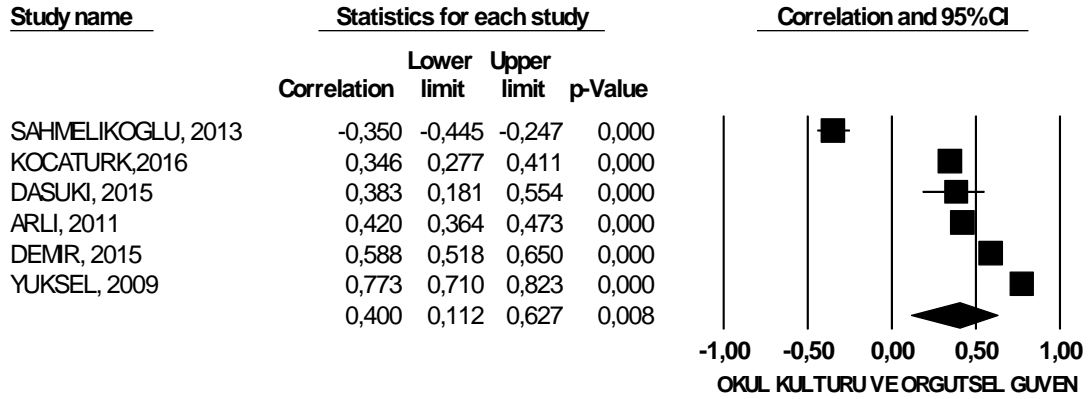
Tablo-49.

Okul Kültürü ve Örgütsel Güven - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ^2
283.348	5	0.000	98.24	0.148

Homojenlik testi analizi için 5 serbestlik derecesinde hesaplanan Q değeri 283.348 ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < .05$) bulunmuştur. Homojenlik analizinden elde edilen Q değeri (283.348) ki-kare tablosunda %95 güven aralığında 5 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95} = 11.070$) daha büyük olduğundan ve bulunan p değeri de %95'lik güven aralığında anlamlı bulunduğundan çalışmaların heterojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare (τ^2) değeri 0.148 olarak, I² istatistiği 98.24 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri meta analize dahil edilen çalışmalardaki hesaplanan etki büyüklüklerindeki varyansın %98.24'ünün elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimizi göstermektedir.

Yapılan homojenlik testi analizi ve I² istatistiği sonuçlarına göre okul kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplaması için çalışmaların heterojen olarak dağılım gösterdiği anlaşıldığından analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda okul kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre hesaplanan korelasyon dağılımları, etki büyüklüğü hesaplamaları, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Grafik-13.***Okul Kültürü ile Örgütsel Güvene İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği***

Grafik-13’de yer alan orman grafiğinde okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye yönelik olarak korelasyon değerlerinin -0.350 ile 0.773 aralığında dağıldığı görülmektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan korelasyon değerinin 0.400 olduğu anlaşılmaktadır. Bu korelasyon değerlerinin düzeylerine göre dağılımı ayrıca Tablo-50’de de görülmektedir.

Tablo-50.***Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler***

Düzye	k	Aralık
Çok Düşük	1	0 -- 0.35
Orta	4	0.35 -- 0.65
Yüksek	1	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	0	0.85 ve üzeri
Toplam	6	

Tablo-50’ye bakıldığında araştırmaların birinin çok düşük, dördünün orta ve birinin yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip olduğu görülmektedir.

4.4.1. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları

Öğretmen ve yönetici algılarına göre okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış meta analiz bulgularına Tablo-51’de yer verilmiştir.

Tablo-51.

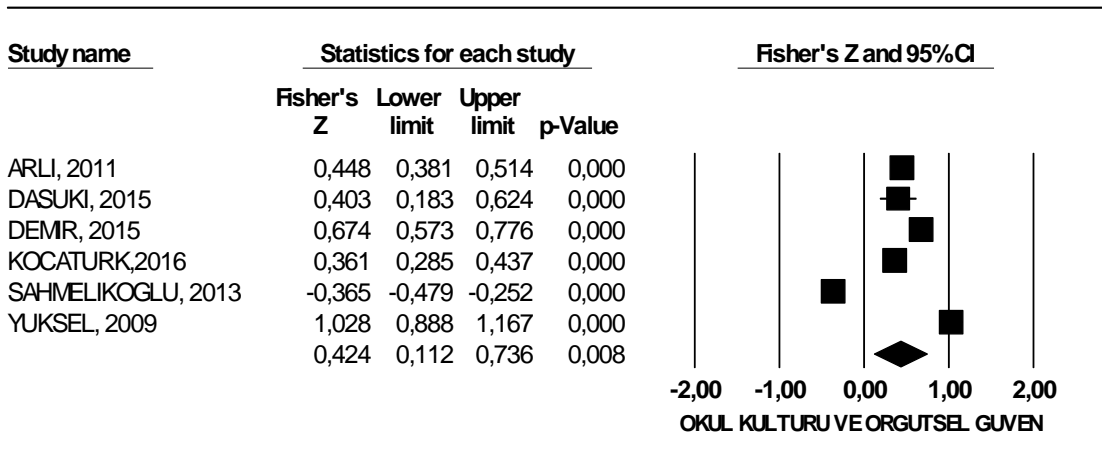
Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Etki Büyüklüğü %95 Güven Aralığı (Fisher Z'ye Dayalı)		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Örgütsel Güven	6	0.400	0.424	2496	0.025	0.112	0.736	2.052	0.008

Rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan Fisher’s Z etki büyüklüğü değeri 0.424 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda okul kültürü ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p < .05$) ve orta düzeyde bir etkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü değerlerinin dağılımını görsel olarak değerlendirebilmek amacıyla orman grafiği görseline Grafik-14’de yer verilmiştir.

Grafik-14.

Okul Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher’s Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Grafik-14 incelendiğinde verilerin çoğunluğunun pozitif yönlü olduğu için sıfır çizgisinin sağ tarafında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca tüm araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin %95 güven aralığında anlamlı düzeyde olduğundan çalışmalar için alt limit ve üst limit değerlerinin oldukça dar olduğu dikkat çekmektedir.

4.4.2. Okul Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi

Okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan etki büyüklüğü için yayın türü, okul türü ve çalışmanın yapıldığı yere göre yapılan moderatör analizlerine ilişkin verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo-52.

Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Örgütsel Güven	6	0.424	0.112	0.736	283.348		0.008
Moderatör [Yayın Türü]						0.734	0.693
Makale	2	0.557	0.294	0.820			
Yüksek Lisans Tezi	3	0.340	-0.337	1.017			
Doktora Tezi	1	0.448	0.381	0.514			
Moderatör [Yayın Yeri]						0.014	0.907
Türkiye	5	0.428	0.079	0.777			
Yurtdışı	1	0.403	0.183	0.624			
Moderatör [Okul Türü]						23.957	0.000*
İlkokul	1	0.674	0.573	0.776			
Ortaokul	1	0.403	0.183	0.624			
Lise	3	0.369	-0.301	1.040			
İlkokul-Ortaokul-Lise	1	0.361	0.285	0.437			
Moderatör [Örnekleme Yöntemi]						13.775	0.001*
Tesadüfi	4	0.341	-0.189	0.717			
Tabaka	1	0.420	0.364	0.473			
Belirtilmemiş	1	0.588	0.518	0.650			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						62.985	0.000*
Öğretmen	5	0.583	0.378	0.788			
Yönetici-Öğretmen	1	-0.365	-0.479	-0.252			

*p<.05

Tablo-52'ye bakıldığında okul kültürü ve liderlik arasındaki hesaplanan etki büyüklüğünün yayın türü ve yayın yeri moderatör değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>.05), okul türü, örnekleme yöntemi ve örneklem düzeyi moderatör değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı

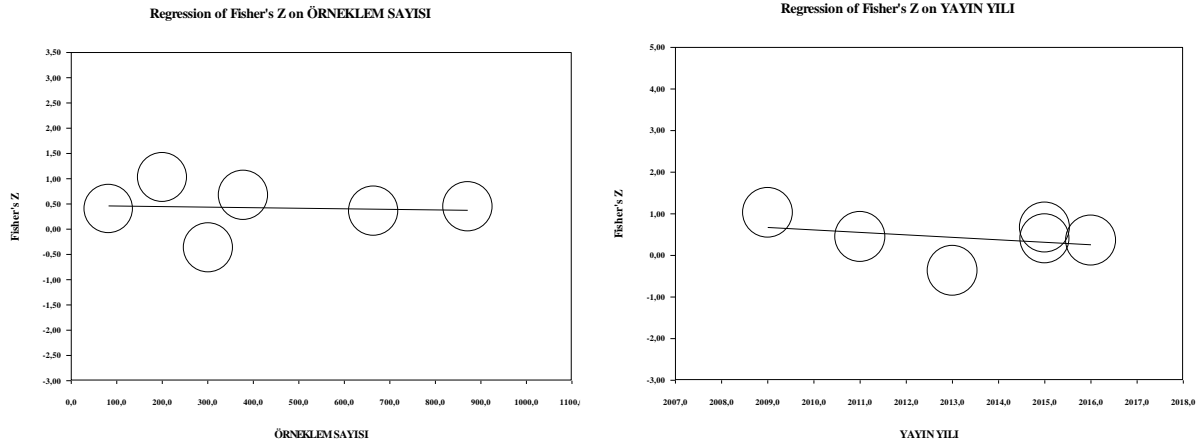
($p < .05$) görülmektedir. Sonuçlar bir ilkokulda yapılan çalışmadan hesaplanan etki büyüklüğünün en yüksek, ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılan bir çalışmadan hesaplanan etki büyüklüğünün ise en düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Örneklem yöntemine göre bakıldığında tesadüfi örneklem yöntemi ile yapılan dört araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün diğer düzeylere göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Örneklem düzeyine göre bakıldığında ise öğretmenlerle yapılan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüğünün güçlü düzeyde ve pozitif yönlü, yönetici ve öğretmenlerle yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün ise orta düzeyde ve negatif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca kategorik moderatör değişkenlerin yanı sıra tam sayı değişkenler olan örneklem sayısı ve yayın yılı değişkenlerine göre meta regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-53'de ve Grafik-15'de gösterilmiştir.

Tablo-53.

***Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Etki Büyüklüğü-
Meta Regresyon Sonuçları***

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 82-871	6	-0.0001	0.0008	-0.0018	0.0015	-0.13	0.895
Moderatör [Yayın Yılı] 2009-2016	6	-0.0594	0.0919	-0.2396	0.1207	-0.65	0.518

Tablo-53'de örneklem sayısı ve yayın yılı moderatör değişkenleri için yapılan meta regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan her iki moderatör düzeyinde de anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p > .05$). Ayrıca Grafik-15'de bu sonuçlara dayalı olarak oluşturulmuş regresyon dağılım grafiklerine yer verilmiştir.

Grafik-15.***Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Etki Büyüklüğü- Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği***

Grafik-15’de okul kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın yılının değişmesi, başka bir deyişle artması ya da azalması durumunda etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişim gözlenmediğine ilişkin grafikler görülmektedir.

4.4.3. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü analiz bulgularına göre yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla analizler yapılarak sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-54.

Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
6	19.28	0.000	0.05	1.96	575

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 alfa düzeyine gelebilmesi için sıfır etki büyüklüğüne sahip eksik çalışma sayısı 575 olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışma sayısının toplam araştırma

sayısının 5 katının 10 fazlasından daha çok olması gerekmektedir ($N > 5k + 10$). Bu bağlamda eksik çalışma sayısı 40'dan fazla olduğu için ($575 > 5 \times 6 + 10$) Rosenthal's Fail Safe N analizine göre okul kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalarda yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-55.

Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.406
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.00
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	43

Orwin's Fail Safe N analizi için gözlemlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.406 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Fisher's Z'ye dayalı etki büyüklüğünün 0.00 değerine gerileyebilmesi için 0.05 etki büyüklüğü değerine sahip 43 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerekmektedir. Bu verilere göre okul kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için gerek Rosenthal's Fail Safe N analizi ile formüle edilen $N_R > 5k + 10$ denklemi sağladığından ($43 > 5 \times 6 + 10$) gerekse eksik çalışma sayısı (43) meta analiz kapsamında araştırmaya dahil edilen sayıdan ($k=6$) daha çok olduğundan Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-56.

Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
1.000	0.000	0.000	1.000

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizinde Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmaması yayın yanlılığı olmadığını göstergesidir. Bu

bağlamda anlamlı düzeyde bulunmayan ($p>.05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizi sonuçları yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo-57.

Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
0.99	10.13	0.097	4	0.927

Egger regresyon kesme analizi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkması yayın yanlılığı olasılığının varlığına işaret etmektedir. Bu veriler ışığında bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmadığından ($p>.05$) Egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 58.

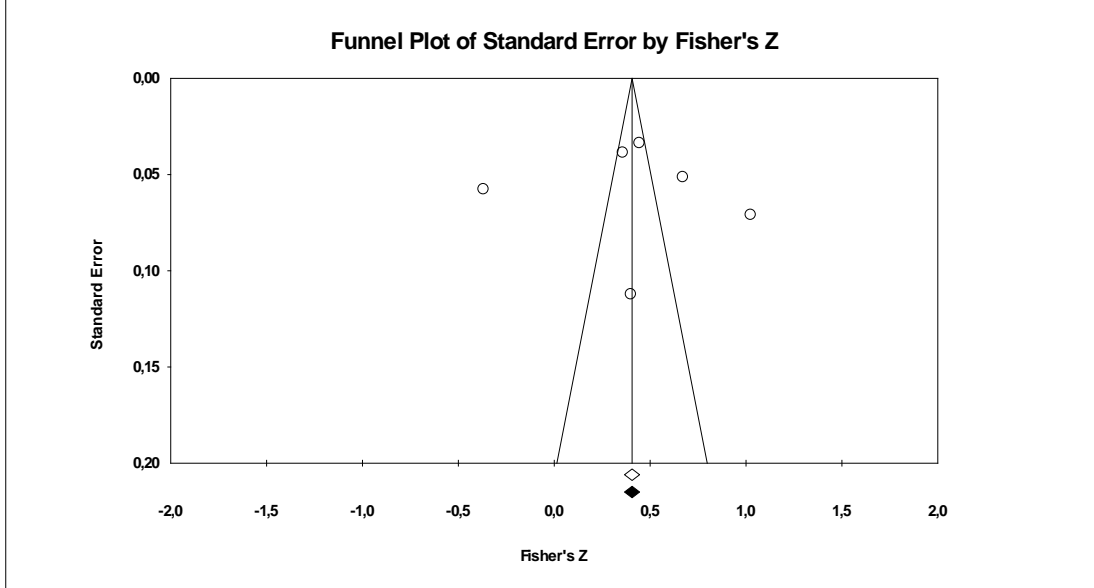
Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi

	Eksik Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.424	0.112	0.736	283.348
Düzeltilmiş Değer	0	0.424	0.112	0.736	283.348

Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi tablosuna bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre eksik çalışma bulunmadığı görüldüğünden bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca Grafik-16'da yer alan huni saçılım grafiğinde etki büyüklüğü hesaplaması yapılan bu çalışmalara ilişkin dağılım da görülmektedir.

Grafik-16.

Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Huni saçılım grafiğinde çalışmaların simetrik dağılım gösterdiği için herhangi bir eklemeye gerek olmadığı dikkat çekmektedir.

4.5. Okul Kültürü ve Motivasyona İlişkin Bulgular

Okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması için 7 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 2'si Türkiye'de, 5'i Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Çalışmaların 2'si yüksek lisans tezi, 5'i makaledir. Araştırmaların 1'i ilkokul ve ortaokullarda, 6'sı liselerde yapılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo-59'da yer verilmiştir.

Tablo-59.***Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler***

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi
M.1	Tanrıverdi, 2007	Lise	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
M.2	Yılmaz, 2009	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
M.3	İskandar, 2012	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Y
M.4	Sibirian, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
M.5	George ve Sabhpathy, 2014	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
M.6	Hutabarat, 2015	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
M.7	Thoyib ve diğ., 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, Ö:Öğretmen, Y: Yönetici

Okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin motivasyonları arasındaki ilişkiye dayalı olarak meta analiz kapsamına alınan çalışmalara ilişkin örneklem büyüklükleri, korelasyon ve Fisher's Z etki büyüklüğü değerlerine ilişkin istatistiksel bulgulara Tablo-60'da yer verilmiştir.

Tablo-60.***Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları***

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
TANRIVERDİ, 2007	80	0.415	0.441	0.218	0.665	0.000
YILMAZ, 2009	363	0.380	0.401	0.297	0.504	0.000
ISKANDAR, 2012	130	0.940	1.738	1.564	1.912	0.000
SIBURIAN, 2013	150	0.520	0.576	0.415	0.738	0.000
GEORGE VE SABHAPATHY, 2014	450	0.330	0.343	0.250	0.436	0.000
HUTABARAT, 2015	143	0.333	0.346	0.181	0.512	0.000
THOYIB ve Diğ., 2017	119	0.558	0.630	0.448	0.812	0.000

Tablo-60'da okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı korelasyon ve etki büyüklüğüne ilişkin veriler yer almaktadır. Veriler incelendiğinde korelasyon değerlerinin ve Fisher's Z etki büyüklüğü değerlerinin tamamının pozitif yönlü

olduğu görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüklerinin tüm araştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunduğu dikkat çekmektedir (p<.05). Bu verilere dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamalarında hangi modelin kullanılacağına belirlenebilmesi amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-59'da yer verilmiştir.

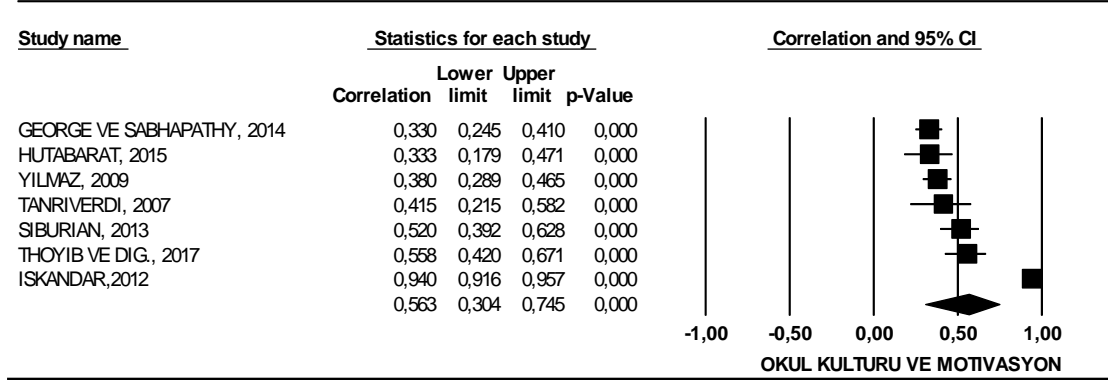
Tablo-61.

Okul Kültürü ve Motivasyon - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ ²
213.787	6	0.000	97.19	0.184

Homojenlik testi analizi sonuçlarına göre 6 serbestlik derecesinde Q değeri 213.787 olarak hesaplanmıştır. Bu değer istatistiksel olarak anlamlı (p<.05) düzeyde olması çalışmalara ait dağılımın heterojenliğine işaret etmektedir. Ayrıca ki-kare tablosunda 6 serbestlik derecesinde %95'lik güven aralığında anlamlılık derecesine karşılık gelen değer 12.592 olarak bulunmuştur. Bu değer homojenlik testinden elden edilen Q değerinden (213.787) daha düşük olması çalışmaların heterojen olarak dağıldığının göstergesidir. Ayrıca etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare (τ²) değeri 0.184 olarak, I² istatistiği 97.19 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüklerindeki varyansın %97.19'unun elimizdeki değişkenlerle açıklanabileceğini göstermektedir.

Homojenlik testi sonuçlarına göre okul kültürü ile motivasyon arasındaki etki büyüklüğü hesaplamalarının, çalışmaların birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığı –heterojen bir yapı gösterdiği- anlaşıldığından analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda okul kültürü ve motivasyona ilişkin rastgele etkiler modeline göre hesaplanan korelasyon dağılımları, etki büyüklüğü verileri, moderatör analizleri ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Grafik-17.***Okul Kültürü ile Motivasyona İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği***

Grafik-17’de yer alan orman grafiğinde okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik hesaplanan korelasyon değerlerinin 0.330 ile 0.940 aralığında dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir. Orman grafiğine bakıldığında rastgele etkiler modeline göre korelasyon değerinin 0.563 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerlerin korelasyon düzeylerine göre sınıflandırılması ayrıca Tablo-62’de de gösterilmiştir.

Tablo-62.***Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler***

Düzye	k	Aralık
Çok Düşük	2	0 -- 0.35
Orta	4	0.35 -- 0.65
Yüksek	0	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	1	0.85 ve üzeri
Toplam	7	

Tablo-62’ye bakıldığında etki büyüklüğü hesaplaması yapılan çalışmaların ikisinin çok düşük, dördünün orta, birinin çok yüksek korelasyon değerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.5.1. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları

Öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü sonuçlarına Tablo-63’de yer verilmiştir.

Tablo-63.

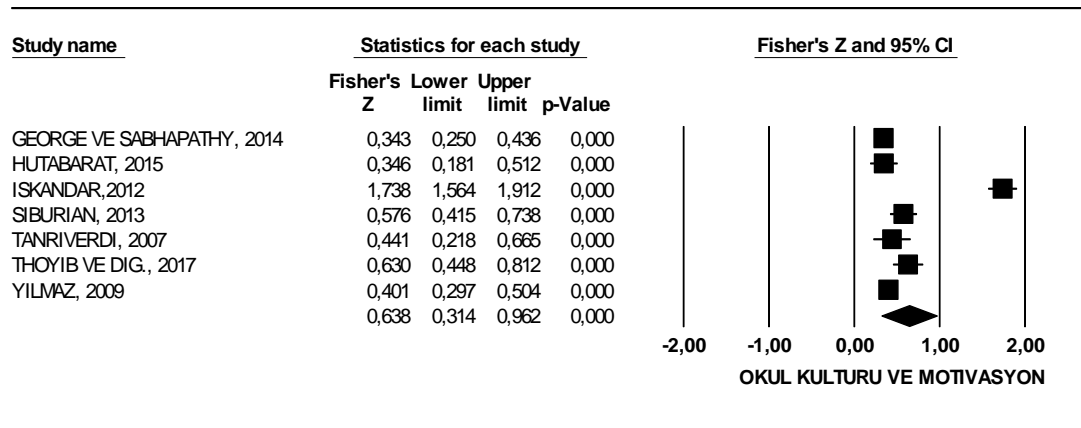
Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Fisher’s Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Motivasyon	7	0.563	0.638	1435	0.027	0.314	0.962	3.858	0.000

Okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeli ile hesaplanan etki büyüklüğü Fisher’s Z değeri 0.638 olarak bulunmuştur. Bu veriler okul kültürü ile motivasyon arasındaki etki büyüklüğünün pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ($p < .05$) olduğunu göstermektedir. Bu verilere dayalı olarak oluşturulmuş etki büyüklüğü orman grafiğine Grafik-18’de yer verilmiştir.

Grafik-18.

Okul Kültürü ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher’s Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Grafik-18’e bakıldığında etki büyüklüklerinin tamamının pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ayrıca bir araştırmanın etki

büyüklüğü çok güçlü düzeyde iken iki araştırmanın etki büyüklüğünün güçlü düzeyde, dört araştırmanın etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

4.5.2. Okul Kültürü ile Motivasyon Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi

Okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinin yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü ve örneklem yöntemi değişkenlerine göre yapılan moderatör analizlerine ilişkin sonuçlara Tablo-64'de yer verilmiştir.

Tablo-64.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Al Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Motivasyon	7	0.638	0.314	0.962	213.787		0.000
Moderatör [Yayın Türü]						1.663	0.197
Makale	5	0.725	0.252	1.198			
Yüksek Lisans Tezi	2	0.408	0.314	0.501			
Moderatör [Yayın Yeri]						1.663	0.197
Türkiye	2	0.725	0.252	1.198			
Yurtdışı	5	0.408	0.314	0.501			
Moderatör [Okul Türü]						1.675	0.196
İlk-Ortaokul	1	0.401	0.297	0.504			
Lise	6	0.678	0.270	1.086			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						3.768	0.152
Tesadüfi	2	0.477	0.306	0.648			
Tabaka	2	0.344	0.263	0.425			
Belirtilmemiş	3	0.938	0.121	1.755			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						166.427	0.000*
Öğretmen	6	0.442	0.350	0.535			
Yönetici	1	1.738	1.564	1.912			

*p<.05

Tablo-64'e bakıldığında okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü için yapılan moderatör analizleri, yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü ve örneklem yöntemi kategorik değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını (p>.05) göstermiştir. Örneklem düzeyi değişkeni için yapılan moderatör analizi ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu göstermiştir (p<.05). Bu düzeyde öğretmenler ile yapılan

beş araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde iken yöneticilerle yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü çok güçlü düzeyde bulunmuştur. Örneklem sayısı ve yayın yılı tam sayı değişkenleri için ise meta regresyon analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo-65’de ve Grafik-19’da yer verilmiştir.

Tablo-65.

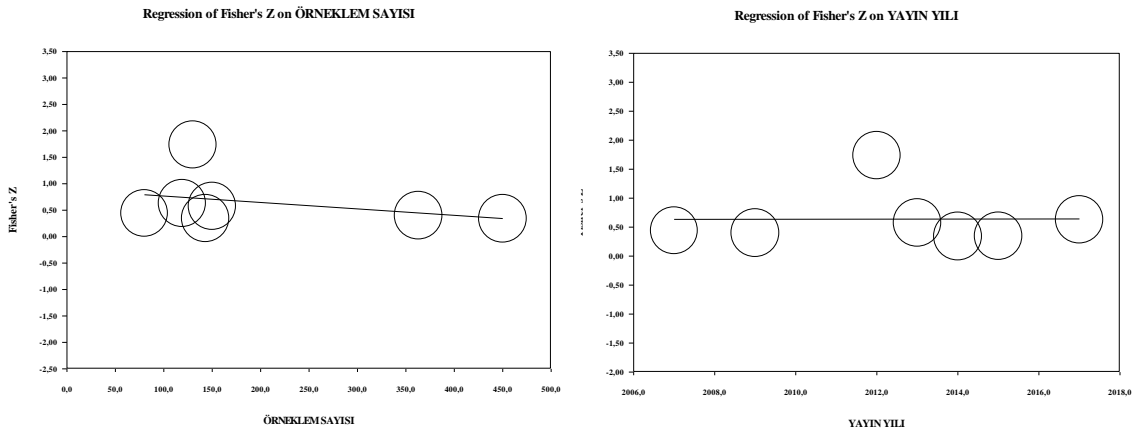
Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Motivasyon Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 80-450	7	-0.0012	0.0015	-0.0041	0.0016	-0.83	0.405
Moderatör [Yayın Yılı] 2007-2017	7	0.0007	0.0604	-0.1176	0.1191	0.01	0.990

Örneklem sayısı ve yayın yılı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını anlayabilmek için yapılan meta regresyon analizi sonuçları ne örneklem sayısına ne de yayın yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını göstermiştir ($p>.05$). Bu verilere dayalı olarak oluşturulmuş dağılımlara Grafik-19’da yer verilmiştir.

Grafik-19.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve İş Motivasyonu Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği



Okul kültürü ve öğretmen ve yöneticilerin motivasyonları arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın

yılının değişmesi, başka bir deyişle artması ya da azalması durumunda etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişimin gözlenmediğine ilişkin görsel veriler Grafik-19’da görülmektedir.

4.5.3. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü bulgularına göre çalışmaların yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla analizler yapılarak sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-66.

Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
7	21.23	0.000	0.05	1.96	815

Rosenthal’s Fail Safe N analizi bulguları çalışmaların etki büyüklüğünün 0.05 alfa düzeyine gerileyebilmesi için gerekli çalışma sayısının 815 olduğunu göstermiştir. Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışma sayısı meta analize dahil edilen çalışmaların 5 katının 10 fazlasından daha çok olması gerekmektedir (Foody, Samara, O’Higgins ve Norman, 2017). Bu bağlamda eksik çalışmaların sayısı meta analiz hesaplamasına dahil edilen çalışmaların 5 katının 10 fazlasından daha çok olduğu için ($5 \times 7 + 10 = 45 < 815$) Rosenthal’s Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-67.

Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.536
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	69

Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.536 olarak hesaplanmıştır. Veriler Fisher's Z'ye dayalı etki büyüklüğünün 0.00 değerine düşebilmesi için 0.05 etki büyüklüğü değerine sahip 69 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda bu verilere göre okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar gerek Rosenthal's Fail Safe N analizi için formüle edilen $N_R > 5k + 10$ denklemi sağladığından ($69 > 5 \times 7 + 10$) gerekse eksik çalışma sayısı (69) meta analiz kapsamında araştırmaya dahil edilen sayıdan ($k=7$) daha çok olduğundan Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-68.

Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
11.00	0.48	1.50	0.133

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı olup olmadığına ilişkin karar verebilmek için Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmaktadır. Bu bağlamda p değerinin anlamsız düzeyde bulunması Begg ve Mazumdar analizinde yayın yanlılığı olmadığına hükmetmektedir (Begg ve Mazumdar, 1994). Tablo-68'e bakıldığında Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu yüzden okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü

hesaplamasına dahil edilen araştırmalar için Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı olasılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-69.

Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan alışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
8.35	7.33	1.140	5	0.306

Egger regresyon kesme analizinin anlamlı düzeyde çıkması yayın yanlılığı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan çalışmalar için hesaplanan t değeri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığından ($p > .05$) Egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo-70.

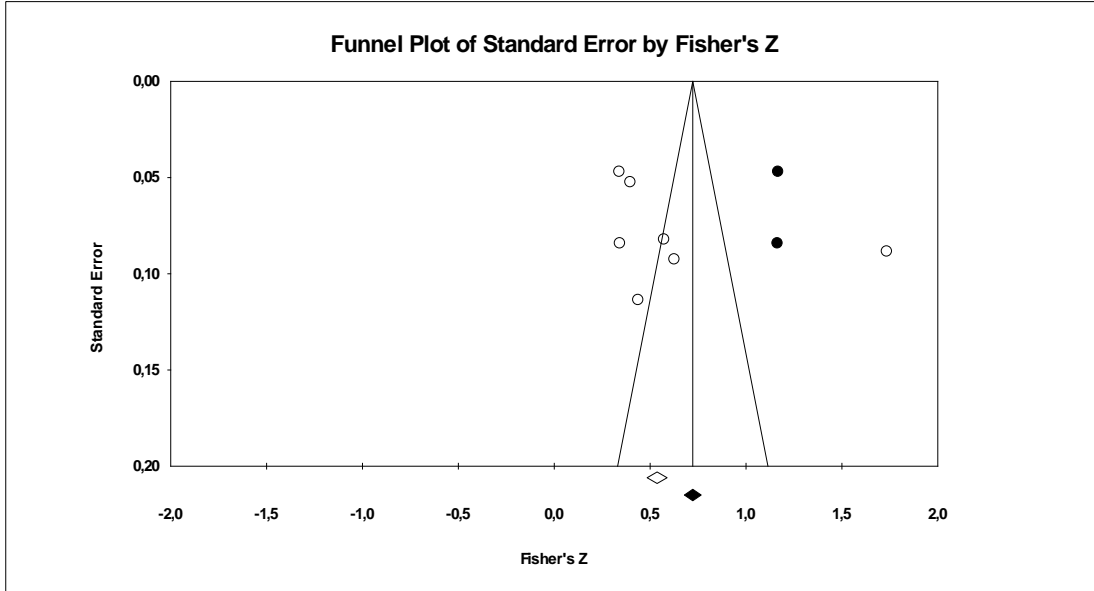
Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan alışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi

	Eksik alışmaların		Etki Büyüklüğü	Alt Limit	st Limit	Q Değeri
	Etki Büyüklüğü	Sayısı				
Hesaplanan Değer			0.638	0.314	0.962	213.787
Düzeltilmiş Değer	Ortalamanın st	2	0.757	0.446	1.068	380.525

Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi için Tablo-70'e bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğünden daha yüksek değerde (huni grafiği ortalama çizgisinin sağ tarafında) 2 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Eksik olan çalışmaların meta analize dahil edildiği varsayıldığında etki büyüklüğü 0.757'ye, Q değer i se 380.525'e yükselmektedir. Eksik alışmalar ayrıca Grafik-20'de bu verilere dayalı olarak hazırlanan huni saçılım grafiğinde de görülmektedir.

Grafik-20.

Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Çalışmaların simetrik dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi ve simetrinin tamamlanabilmesi için eksik çalışma sayısının belirlenebilmesi amacıyla yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi huni saçılımı Grafik-20'de görülmektedir. Analiz sonuçları, huni saçılım grafiğinde siyah nokta ile gösterilen etki büyüklüğüne sahip iki çalışmanın analize dahil edilmesi halinde dağılımın simetrik olacağını göstermektedir.

4.6. Okul Kültürü ve Tükenmişliğe İlişkin Bulgular

Okul kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması için 6 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 3'ü Türkiye'de, 3'ü Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Araştırmaların 4'ü yüksek lisans tezi, 2'si makale olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler Tablo-71'de gösterilmiştir.

Tablo-71.***Okul Kültürü Algısı ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelendiği Araştırmalara Ait Bilgiler***

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi
T.1	İtil, 2007	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Y-Ö
T.2	Arabacı, 2014	Lise	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
T.3	Öztürk, 2015	İlkokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
T.4	Park ve Lee, 2015	Okul Öncesi	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
T.5	Zahedipour ve Haghghi, 2015	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
T.6	Leuschke, 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	YL	Y-Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, Ö:Öğretmen, Y-Ö: Yönetici-Öğretmen

Okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplaması 6 araştırmadan sağlanmıştır. Bu çalışmalara ilişkin örneklem büyüklükleri, korelasyon değerleri ve Fisher's Z etki büyüklüğü değerlerine ilişkin istatistiksel bulgular Tablo-72'de gösterilmiştir.

Tablo-72.***Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları***

Çalışma	n	r	Z _r	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
ITIL, 2007	52	0.108	0.109	-0.171	0.389	0.445
ARABACI, 2014	285	0.103	0.103	-0.014	0.220	0.084
ÖZTÜRK, 2015	530	-0.293	-0.302	-0.387	-0.216	0.000
PARK ve LEE, 2015	225	-0.070	-0.070	-0.202	0.061	0.296
ZAHEDIPOUR ve HAGHIGHI, 2015	150	-0.363	-0.382	-0.542	-0.219	0.000
LEUSCHKE, 2017	751	-0.295	-0.304	-0.376	-0.232	0.000

Tablo-72'de yer alan bulgulara bakıldığında 4 araştırmadan sağlanan etki büyüklüğünün negatif yönlü, diğer 2 araştırmadan sağlanan etki büyüklüğünün ise

pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamaları için kullanılacak modeli belirleyebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-73’de yer verilmiştir.

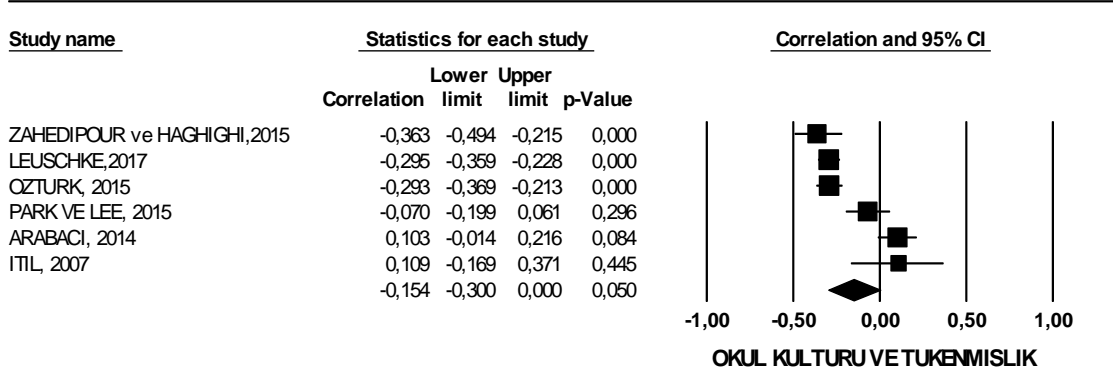
Tablo-73.

Okul Kültürü ve Tükenmişlik - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ ²
52.222	5	0.000	90.43	0.032

Homojenlik testi analizi Q değeri 5 serbestlik derecesinde 52.222 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<.05) bulunan bu değer araştırmaların heterojen dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Ayrıca ki-kare tablosunda %95’lik güven aralığında 5 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 11.070 olarak bulunmuştur. Bu değer homojenlik testinden elde edilen Q değerinden daha düşük olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare (τ²) değeri 0.032 olarak, I² istatistiği 90.43 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri, meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğündeki varyansın %90.43’ünün elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimize gönderme yapmaktadır.

Bu veriler ışığında okul kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplamaları rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda korelasyon dağılımları, etki büyüklüğü verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Grafik-21.***Okul Kültürü ile Tükenmişliğe İlişkin Korelasyona Dayalı Orman Grafiği***

Grafik-21’de okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı 6 çalışmanın korelasyon dağılımlarını gösteren orman grafiği yer almaktadır. Grafikten korelasyon değerlerinin -0.363 ile 0.109 aralığında dağıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmalar için rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış korelasyon değeri -0.154’dür. Araştırmaların korelasyon değerlerine göre sınıflandırılması ayrıca Tablo-74’de gösterilmiştir.

Tablo-74.***Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiyi Ölçen Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler***

Düzye	k	Aralık
Çok Düşük	5	0 -- 0.35
Orta	1	0.35 -- 0.65
Yüksek	0	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	0	0.85 ve üzeri
Toplam	6	

Tablo-74 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen çalışmaların korelasyon katsayılarının beşi çok düşük düzeyde, biri orta düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır. Yüksek düzeyde ve çok yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip çalışma ise bulunmamaktadır.

4.6.1. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğü Bulguları: Meta-Analiz Sonuçları

Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Tablo-75’de bu hesaplamalara dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Tablo-75.

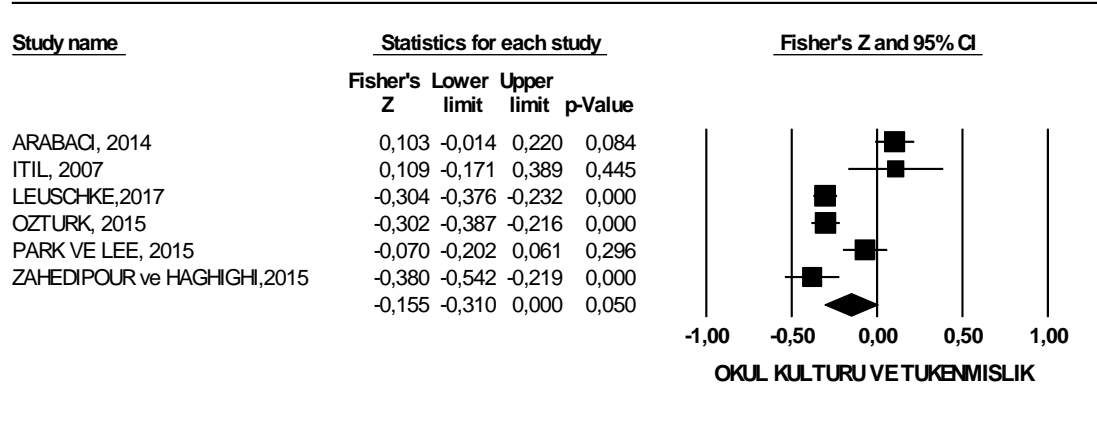
Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Fisher’s Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Tükenmişlik	6	-0.154	-0.155	1993	0.006	-0.310	0.000	-1.958	0.050

Rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı olarak Fisher’s Z etki büyüklüğü -0.155 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre okul kültürü ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı düzeyde (p<.05) bir etki büyüklüğü bulunduğu söylenebilir. Sonuçlar ayrıca bu verilere dayalı olarak oluşturulmuş orman grafiği ile Grafik-22’de de gösterilmiştir.

Grafik-22.

Okul Kültürü ile Tükenmişliğe İlişkin Fisher’s Z Etki Büyüklüğüne Dayalı Orman Grafiği



4.6.2. Okul Kültürü ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Moderatör Değişkenlere Göre Analizi

Okul kültürü ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü için yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, örneklem yöntemi ve örneklem düzeyi değişkenlerine göre moderatör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo-76'da yer verilmiştir.

Tablo-76.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Tükenmişlik	6	-0.155	-0.310	0.000	52.222		0.050*
Moderatör [Yayın Türü]						0.298	0.585
Makale	2	-0.222	-0.525	0.082			
Yüksek Lisans Tezi	4	-0.119	-0.327	0.089			
Moderatör [Yayın Yeri]						1.306	0.253
Türkiye	3	-0.041	-0.360	0.278			
Yurtdışı	3	-0.250	-0.415	-0.086			
Moderatör [Okul Türü]						8.677	0.034*
İlkokul	2	-0.192	-0.418	0.035			
Lise	2	-0.135	-0.609	0.338			
İlkokul ve Ortaokul	1	0.109	-0.171	0.389			
İlk-Ortaokul ve Lise	1	-0.304	-0.376	-0.232			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						10.754	0.005*
Tesadüfi	3	-0.231	-0.431	-0.031			
Belirtilmemiş	2	-0.194	-0.423	0.035			
Diğer	1	0.103	-0.014	0.220			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						0.030	0.863
Öğretmen	4	-0.161	-0.376	0.055			
Yönetici-Öğretmen	2	-0.121	-0.523	0.282			

*p<.05

Tablo-76'da da görüldüğü üzere okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer ve örneklem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>.05). Okul türü ve yöntemi değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur (p<.05). İlkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılan bir araştırma için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde iken diğer düzeylerde hesaplanan etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Örneklem yöntemine göre incelendiğinde ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile yapılan 3 araştırmadan

hesaplanan etki büyüklüğünün diğer düzeylerden görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklem sayısı ve yayın yılı tam sayı moderatör değişkenleri için meta regresyon analizi yapılarak sonuçlara Tablo-77'de ve Grafik-23'de yer verilmiştir.

Tablo-77.

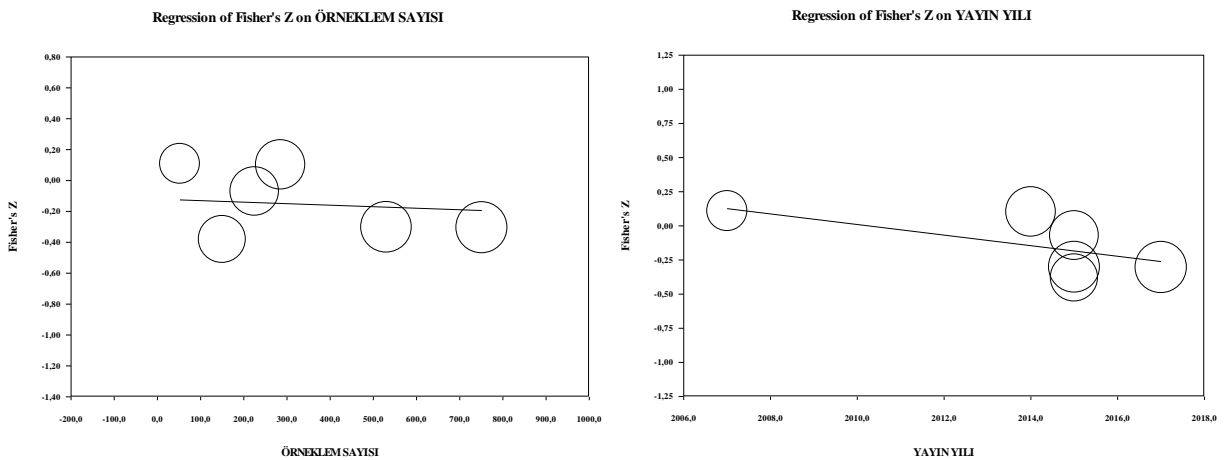
Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Etki Büyüklüğü-Meta Regresyon Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 52-751	6	-0.0001	0.0004	-0.0009	0.0007	-0.23	0.820
Moderatör [Yayın Yılı] 2007-2017	6	-0.0388	0.0366	-0.1105	0.0330	-1.06	0.289

Örneklem sayısı ve yayın yılı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını anlayabilmek için yapılan meta regresyon analizi sonuçları ne örneklem sayısına ne de yayın yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını göstermiştir ($p > .05$). Bu verilere dayalı olarak oluşturulmuş görsel verilere Grafik-23'de yer verilmiştir.

Grafik-23.

Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Etki Büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği



Grafik-23’de okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın yılının değişmesi, başka bir deyişle artması ya da azalması durumunda etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişim gözlenmediğine ilişkin dağılımlar görülmektedir.

4.6.3. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğü İçin Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü bulgularına göre yayın yanlılığı bulunup bulunmadığının değerlendirilebilmesi için yapılan analizlere ve açıklamalara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-78.

Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
6	-7.52	0.000	0.05	1.96	83

Rosenthal’s Fail Safe N analizi bulgularına göre araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 alfa düzeyine gerileyebilmesi için sıfır etki büyüklüğüne sahip 83 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerekmektedir. Bu analizde yayın yanlılığı olasılığının olmadığına yönelik değerlendirme yapabilmek için analiz kapsamında ulaşılan araştırma sayısının 5 katının 10 fazlası, eksik çalışma sayısından daha düşük olmalıdır. Bu değer 40’dan ($5 \times 6 + 10$) daha büyük olduğundan Rosenthal’s Fail Safe N analizine göre okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplanan araştırmalar için yayın yanlılığı olasılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo-79.***Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N***

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	-0.215
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	-0.050
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	20

Orwin's Fail Safe N analizi bulgularına göre araştırmannın etki büyüklüklerinin -0.05'in altına düşebilmesi -0.05 etki büyüklüğüne sahip 20 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Orwin's Fail Safe N analizi için okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar, Rosenthal's Fail Safe N analizi ile formüle edilen $N_R > 5k + 10$ denklemini sağlayamadığı için yayın yanlılığı olasılığını gösterse de ($20 < 5k + 10$) eksik çalışma sayısının (20) çalışma kapsamında meta analize dahil edilen sayıdan ($k=6$) daha çok olma durumu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo-80.***Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu***

Kendal's S	Tau	Z	p
7.00	0.400	1.127	0.260

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunması yayın yanlılığı olduğunun göstergesidir. Bu bağlamda Tau değeri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmadığı için ($p > .05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-81.***Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Analizi***

Kesme	SE	t	df	p
3.99	3.45	1.156	4	0.312

Egger regresyon kesme analizi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunması Begg ve Mazumdar sıra korelasyonunda olduğu gibi yayın yanlılığı ile değerlendirilmektedir. Bu bağlamda analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmadığından ($p>.05$) Egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

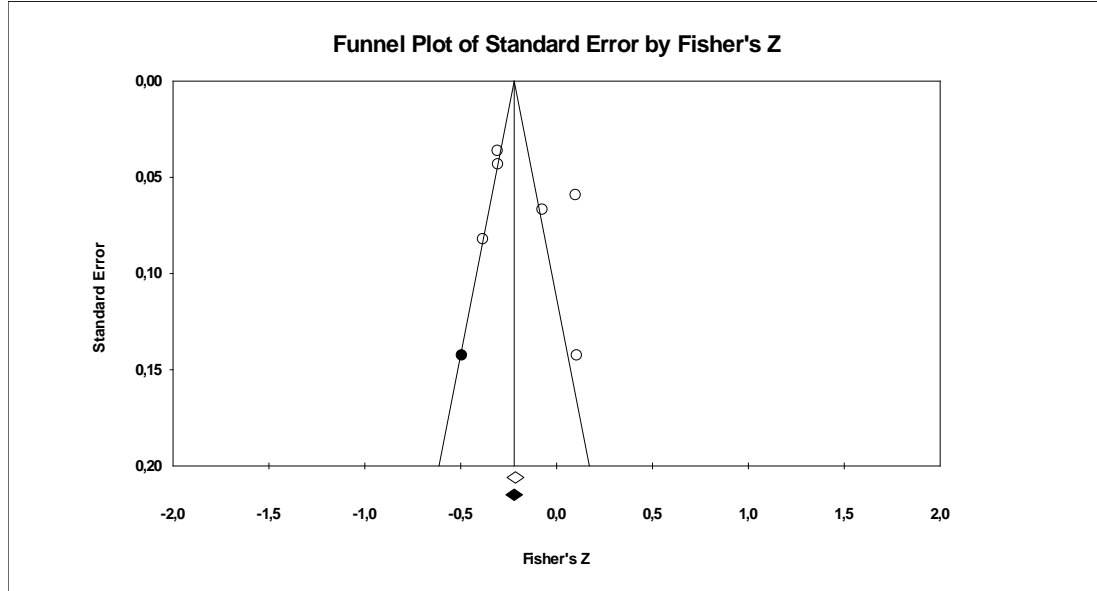
Tablo-82.***Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpm ve Doldurma Analizi***

	Eksik Çalışmaların		Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
	Etki Büyüklüğü	Sayısı				
Hesaplanan Değer			-0.155	-0.310	0.000	52.222
Düzeltilmiş Değer	Ortalamanın Altı	1	-0.191	-0.338	-0.043	55.868

Okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan araştırmalar için yapılan Duval ve Tweedie's kırpm ve doldurma analizi tablosuna göre simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğünden daha küçük değere sahip 1 eksik çalışma bulunmaktadır. Eksik olan çalışmaların meta analize dahil edildiği varsayıldığında etki büyüklüğü -0.191'e, Q değeri ise 55.868'e yükselmektedir. Eksik olan bu çalışma Grafik-24'de huni saçılım grafiğinde de görülmektedir.

Grafik-24.

Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma huni saçılımı için Grafik-24'e bakıldığında simetriyi tamamlayacak bir çalışma koyu renkli olarak görülmektedir. Bu durum koyu renkle gösterilen bu araştırmanın çalışmaya eklenmesi durumunda huni simetrisinin sağlanacağı anlamına gelmektedir.

4.7. Okul Kültürü İle İlişkiye Dayalı Olarak Etki Büyüklüğü Hesaplanan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Genel Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre okul kültürünün incelenmesi amacıyla meta analiz yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın bağımsız değişkenlerini liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel güven, iş motivasyonu ve tükenmişlik düzeyi oluşturmuştur. Bu değişkenlere yönelik olarak hesaplanan meta analiz bulguları etki büyüklüklerine göre yüksekte düşüğe doğru Tablo-83'de özet olarak verilmiştir.

Tablo-83.***Okul Kültürü İle İlişkiye Dayalı Olarak Etki Büyüklüğü Hesaplanan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Özet Bilgiler***

Bağımsız Değişken	k	∑ n	Kullanılan Model	Q	I²	τ²	ES*	p	Düzye
İş Motivasyonu	7	1435	Rastgele Etki	213.787	97.19	0.184	0.638	0.000	Güçlü
Liderlik	52	16315	Rastgele Etki	2852.009	98.21	0.181	0.581	0.000	Güçlü
Örgütsel Bağlılık	22	5493	Rastgele Etki	455.956	95.39	0.085	0.566	0.000	Güçlü
Örgütsel Güven	6	2496	Rastgele Etki	283.348	98.58	0.148	0.424	0.008	Orta
İş Doyumu	21	10837	Rastgele Etki	691.356	97.11	0.073	0.405	0.000	Orta
Tükenmişlik	6	1993	Rastgele Etki	52.222	90.43	0.032	-0.155	0.050	Düşük

*Fisher's Z Etki Büyüklüğü

Araştırma kapsamında 114 çalışmaya dayalı olarak etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda okul kültürü ile iş motivasyonu, liderlik ve örgütsel bağlılık arasında hesaplanan etki büyüklüğü güçlü düzeyde bulunmuştur. Örgütsel güven ve iş doyumu için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde iken tükenmişlik için hesaplanan etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürüne en yüksek etkinin iş motivasyonu olduğu dikkat çekmektedir. İş motivasyonunu sırası ile liderlik, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, iş doyumu ve tükenmişlik izlemektedir. Ayrıca tüm etki büyüklüklerinin %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu dikkat çekmektedir (p<.05).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak okul kültürü ile liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel güven, motivasyon ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüklerine yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları liderliğin okul kültürünü pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar güçlü okul kültürü oluşturmada liderliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bazı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırmalardan Turan ve Bektaş'ın (2013) yaptığı çalışmada ilkökul okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile okul kültürü arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Flores'in (2004) yaptığı araştırmanın sonuçları okul kültürü ve liderliğin, işe yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşmelerinde ve öğrenmelerinde kilit rol oynadığını göstermiştir. Sashkin ve Sashkin'in (1990) araştırmasının nicel bulguları liderlik ve kültürün önemli ölçüde birbiriyle ilişkili olduğunu, nitel sonuçları ise etkili okul liderlerinin kültür oluşturma sürecinde kilit rol üstlendiğini göstermiştir.

Lucas ve Valentine'nin (2002) yaptıkları araştırmanın hem nicel hem de nitel sonuçları pozitif okul kültürü oluşturmada dönüşümsel liderlik uygulamaları ve davranışlarının ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönlü ilişkinin bulunması (Şahin, 2004) okulu dönüştürmeye, geliştirmeye dayalı liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle okulda güçlü bir kültür oluşturma bir koşulu da okul müdürlerinin okullarını geliştirmeye, dönüştürmeye yönelik liderlik davranışları göstermeleridir.

Miles'in (2002) yaptığı araştırma sonuçları okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul kültürünü etkilediğini göstermiştir. Aynı zamanda okul müdürlerinin okulda yüksek performans beklentisi oluşturarak, hedeflerin kabul edilmesini teşvik ederek, okul için vizyon belirleyerek gösterdikleri liderlik davranışları okul kültürünün yordayıcısıdır. Bu yüzden okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ve becerilerini geliştirmelerinin, güçlü ve sağlıklı okul kültürü oluşturmada ve sürdürmede olumlu yönde etkiye sahip olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin fikirlerine değer veren, onlara yardımcı olan, işbirliği içerisinde çalışabilmeleri için çoklu fırsatlar sağlayan, okul için paylaşılan vizyon, misyon ve amaç oluşturan okul müdürleri okul kültürüne güçlü katkı sağlamaktadır (Schooley, 2005). Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının okul müdürlerinin gösterecekleri liderlik davranışlarının güçlü ve sağlıklı okul kültürü oluşturmaya sağlayacakları katkının önemini teyit ettiği düşünülmektedir.

Okul müdürleri olumlu bir okul kültürü oluşturmada çok yönlü rol oynamaktadır. Gerek öğretmenler ve gerekse eğitimin diğer paydaşları okul müdürünün tutumunun, güçlü yönetim becerilerinin ve liderlik davranışlarının okulda olumlu bir kültür için gerekli olduğunu düşünmektedir (Savory, 2014). Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının olumlu ve güçlü bir okul kültürü için gerekliliği bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Liderlik özellikleri arttıkça okul kültürünün güçlenmesi, başka bir deyişle iki değişken arasındaki pozitif ve güçlü düzeyde ilişki, bu durumun göstergesidir.

Hesaplanan etki büyüklüğünün hem pozitif yönlü, hem de güçlü düzeyde olması sağlıklı okul kültürüne sahip okullarda etkili liderliğin ne denli önemli olduğunu göstergesidir. Bu sonuçlar, liderin etkinliği ne kadar güçlü ise okul kültürünün de o kadar olumlu ve sağlıklı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda hesaplamaya dahil edilen çalışmaların büyük çoğunluğunda liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve %95 güven aralığında anlamlı düzeyde olması yapılan genellemeye olan güveni artırmaktadır. Fiore'nin (1999) yaptığı çalışmanın sonuçlarının, negatif okul kültürüne sahip okul kültürü ile pozitif okul kültürüne sahip okulların müdürlerinin liderlik etkililiğinin anlamlı düzeyde farklılık göstermesi bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar pozitif kültüre sahip okulların müdürlerinin negatif kültüre sahip okul müdürlerinden daha etkili

liderlik becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Pozitif okul kültürüne sahip okullarda lider etkililiği öğretmenlere, öğrencilere ve diğer paydaşların birlikte çalışabilmesine destek olma ve ilişkilerde denge sağlama, okulda görünür olma, mükemmel iletişim becerilerine sahip olma, okulu cazibe merkezi haline getirme, öğretmenleri geliştirme, okulda bulunan herkes için rol model, çalışkan ve düzenli olma gibi davranışları içermektedir.

Araştırma kapsamında analizi yapılan çalışmalara moderatör düzeyinde ayrıntılı olarak bakıldığında okul kültürü ile hizmetkâr liderlik, yönetici/öğretmen liderliği, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği ve liderlik uygulamaları arasındaki ilişkinin güçlü düzeyde iken okul kültürü ile liderlik tarzı ve liderlik stili arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu dikkat çekmiştir. Liderlik tarzının, güçlü düzeyde hesaplanan diğer sınıflandırmalara oranla daha düşük olmasının sebebi, liderlik tarzı sınıflandırmasının görev odaklı ve insan odaklı boyutlarından özellikle görev odaklı boyutun daha düşük puan ortalamasına sahip olması olabilir. Liderlik stilinde ise ölçeklere verilen cevaplarda serbest bırakıcı liderlik ve işlemsel liderliğin dönüşümsel liderlik boyutuna göre daha düşük puana sahip olması ile ortalamayı düşürerek etki büyüklüğünün görece daha düşük olmasına neden olmuş olabilir.

Yönetici liderliği ile okul kültürü arasındaki güçlü etki düzeyi okul müdürlerinin liderlik davranışları göstermelerinin güçlü okul kültürü oluşturmada ve sürdürmedeki önemini göstermiştir. Okul müdürlerinin önemli görülen davranışları başkaları tarafından fark edilmekte ve yorumlanmaktadır. Okul çalışanları ile ilgilenen ve bu yönde liderlik gösteren okul müdürlerinin okul kültürünü geliştirmeleri daha muhtemel görünmektedir (Stolp, 1994). Bunun yanında okulda tüm öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmeye dayalı iyimser bir kültürün geliştirilmesi de okul müdürlerinin liderlikleri ile mümkün olabilmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006). Okul müdürlerinin liderliklerinin yanı sıra öğretmenlerin liderlik davranışları da okul kültürünü olumlu yönde etkilemektedir. (Öztürk, 2015). Bu nedenle güçlü bir okul kültürü oluşturmada okul liderlerinin öğretmenlerle yakın ilişki içinde bulunmaları, onların liderlik davranışları göstermesini sağlamak için uygun bir strateji olacaktır (Yusof ve diğ. 2016). Okul müdürlerinin, liderlik davranışlarını teşvik etmek, okulda liderlik için fırsatlar oluşturmak öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için önemlidir (Cansoy ve Parlar, 2017). Pozitif okul

kültürünün özellikleri ile öğretmenlerin liderlikleri arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. İşbirliğine, meslektaş dayanışmasına ve etkililiğe dayalı bir okul kültüründe öğretmenler daha fazla liderlik rolü üstlenmektedir (Kabler, 2013). Gerek okul müdürlerinin gerekse öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerinin okul kültürüne olumlu yansımalarının bu araştırmanın sonuçları ile de uyumlu olduğu görülmektedir. Zira araştırma sonuçları okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderliği ile okul kültürü arasında güçlü düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Son olarak hizmetkâr liderliğe ilişkin araştırmalar incelendiğinde Herndon'un (2007) yaptığı araştırma okul kültürü ile hizmetkâr liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Natalia'nın (t.y.) yaptığı araştırmada da okulun tüm paydaşlarını etkileyen okul kültürünün inşasında hizmetkâr liderlik tarzına odaklanılabileceği belirtilmiştir. Alanyazında incelenen bu araştırmaların sonuçlarının bu araştırmada bulunan okul kültürü ile hizmetkâr liderlik arasındaki güçlü ve anlamlı düzeyde ilişkiye yönelik sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir. Başka bir deyişle izleyenlerinin isteklerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alan ve destekleyici davranışlar içeren hizmetkâr liderliğin geliştirilmesi pozitif okul kültürünün güçlendirilmesine katkı sağlayacağı biçiminde yorumlanabilir.

Özet olarak, okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 52 araştırmadan meta analiz yöntemi ile hesaplanan etki büyüklüğü güçlü ve olumlu bir okul kültürü için liderliğin çok önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Güçlü ve anlamlı düzeyde etki büyüklüğüne dayalı olarak, etkili liderlik davranışlarının okul kültürünü güçlendirdiği söylenebilir.

5.2. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları birbirleriyle çok yakından ilişkili kavramlardır (Reames ve Spencer, 1998) ve bu araştırma ile öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları onların örgütsel bağlılık davranışlarında ve iş yerinde kendilerini mutlu hissetmelerinde önemli rol oynadığını

göstermiştir. Başka bir ifadeyle araştırma sonuçları öğretmenlerin okulda kendilerini mutlu ve okula ait hissetmeleri sonucunda örgütsel bağlılık davranışları geliştirmelerinin okul kültürüne olumlu yansması güçlü okul kültürü ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi teyit etmiştir.

Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış içinde önemli bir yer tutmaktadır. Literatürde bu ilişkiye dayalı olarak Glisson ve Durick'in (1988) araştırması incelendiğinde çalışanların örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmektedir. Porter, Steers, Mowday ve Boulian'a (1974) göre örgütsel bağlılık, örgüt içerisinde iş doyumunu ve işten ayrılma davranışlarına göre daha belirleyicidir. Mahmoud (2008) araştırmasında örgütsel bağlılık ile iş doyumunu, örgütsel destek, dönüşümcü liderlik ve eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulmuştur. Örgütsel bağlılık iş yerinin etik iklimini etkilemektedir (Tsai ve Huang, 2008). Okul kültürü öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir. Başka bir deyişle güçlü bir okul kültürü beraberinde örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek öğretmenleri getirmektedir (Siburian, 2013).

Okul müdürleri okul kültürü üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir ki bu da öğretmenlerin okula bağlılıkları ve iş doyumları ile yakından ilişkilidir (Anderman, Belzer ve Smith, 1991). Dulyarkorn (2010), Monireh, (2014), Raman, Ying ve Khalid (2015) ve Abrori ve Sari'nin (2018) yaptığı araştırmalarda okul kültürü ile öğretmenlerin bağlılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Sezgin'in (2010) yaptığı araştırma sonuçları okul kültürünün öğretmenlerin bağlılıklarını yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Ayrıca destekleyici, başarı odaklı ve görev yönelimli okul kültürüne sahip okul kültüründe çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Bunun yanında bürokratik okul kültürüne sahip okullar için ise örgütsel bağlılık negatif yönlüdür. Benzer şekilde Balçık'ın (2018) yaptığı araştırmada da bürokratik kültür ile duygusal ve normatif bağlılık arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Bürokratik kültür ile zorunlu bağlılık arasında ise anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar karşılıklı saygı ile olumlu iletişimin bulunduğu, destekleyici ve kurallardan çok başarıya önem verilen kültürlerde çalışan öğretmenlerin okula duygusal ve normatif bağlılıkları yüksek iken kurallara ve biçimselliğe önem verilen bürokratik okul kültürlerinde bağlılığın düşük olduğunu göstermektedir. Bürokratik okul kültürünün

hakim olduğu okullardaki öğretmenlerde zorunluluğa dayalı bağılılığın daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

Okul kültürünün öğretmenlerin etkililikleri ve bağılılıkları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Güçlü ve erdemli bir okul kültürü öğretmenlerin okulla özdeşleşmelerine, kendilerini işlerine adanmalarına yardımcı olabilmektedir (Cheng, 2012). Okul kültürü, okul müdürlerinin yönetim becerilerini, iş doyumunu ve öğretmenlerin örgütsel bağılılıklarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Purba, Ambarita ve Siagian, 2018). Örgüt kültürü bireyin üstünlüğü için temel bir ihtiyaçtır ve çalışanların örgütsel bağılılıklarını güçlendirmektedir. Pozitif okul kültürü aynı zamanda çalışanların başarılı olmalarını sağlamaktadır (Talib, Don, Daud, ve Raman, 2015). Öğretmenlerin çalışmalarına olumlu yansımaları olduğu için öğretmenlerin bağılılıkları ile ilişkili olarak okulun anlaşılabilir ve önemli bir bileşeni olan okul kültürü yeterince açık değilse öğretmenlerin gelecekle ilgili kariyer düşüncelerine olumsuz yansımaktadır. Yönetimin tavrı, öğrencilerle ve diğere paydaşlarla iletişim, kültürün açık bileşenleri iken normlar ve prosedürler ise gizli bileşenlerdir ve bu bileşenler kültürün temel kodlarını oluşturmaktadır. Açık kodlarla birlikte gizli kodların da çözülerek güçlü bir okul kültürünün sağlanması öğretmenlerin kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerine olanak sağlamaktadır (Zamir, 2015). Kendilerini mutlu ve güvende hisseden öğretmenlerin, saydam ve herkes tarafından kabul gören güçlü bir okul kültüründe kendilerini okula bağılı hissetmeleri beklenen bir sonuçtur ve aynı zamanda bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Köklü bir kültür çalışan davranışları üzerinde son derece etkilidir. Güçlü bir okul kültürü çalışanların işten ayrılma ve iş değiştirme eğilimlerini azaltmakta, örgüte karşı bağılılıklarını ve sadakatlerini artırmaktadır (Purnama, 2013). Bu yüzden öğretmenlerin örgütsel bağılılıkları ve etkililikleri için okul kültürü önemli görülmektedir. Bir öğrenme toplumu olarak okulların personel geliştirme, okul amaçları, yeniliğe açık olma, liderin destekleyici davranışları, tüm çalışanların kararlara katılımı ve işbirliğine dayalı bir okul kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağılılıklarını geliştirmektedir. Bu durum okul kültürü ve örgütsel bağılılık arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Reames, 1997; Delaware, 2017) ve bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Örgütsel bağlılığı ve iş motivasyonunu geliştiren okul kültürü, tüm öğrencilerin öğrenmeleri için önemlidir. Üst düzey bir okul kültürü hem çalışanların iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını geliştirmekte, hem de öğrenci başarısını artırmaktadır (Gunnell, 2000). Hem çalışan motivasyonunu ve iş doyumunu hem öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını hem de öğrenci başarısını artırması okullarda güçlü bir kültür oluşturmanın gerekliliğini göstermektedir.

Poppens'in (2000) yaptığı çalışmanın algılanan ve tercih edilen kültürün öğretmenlerde yüksek düzeyde örgütsel bağlılık oluşturduğuna yönelik bulgularının da bu araştırmanın sonuçları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel bağlılık ile çalışanların performansları, üretkenlikleri ve kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılmasının yakından ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Bu sonuçlar bir bakıma okul liderlerinin okulda verimliliği ve üretkenliği artırmak, çalışanların okula bağlılıklarını yüksek düzeyde tutmak için okul kültürüne gereken ilgiyi göstermelerinin gerekliliğinin kanıtı niteliğindedir.

Okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı meta analiz sonuçları için yapılan moderatör analizi bulguları Türkiye'de yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğüne, Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan araştırmaların ise güçlü düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca liselerde yapılan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüğünün diğer okul türlerinde yapılan araştırmalardan daha yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu dikkat çekmiştir. Yönetici ve öğretmenlerle birlikte yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü, öğretmenlerle yapılan 20 araştırmadan ve yöneticilerle yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünden daha yüksek bulunmuştur. Son olarak yayın yılına göre de 2007 yılından günümüze doğru geldikçe etki büyüklüğünün anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Özet olarak okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak 22 araştırmanın sonuçlarının sistematik bir şekilde birleştirilerek etki büyüklüğünün hesaplandığı bu araştırmanın sonuçları okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlara aynı zamanda etki büyüklüklerinin tamamının pozitif yönlü olması da eklenince "*olumlu bir okul kültürü öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını güçlü düzeyde etkilemektedir ya da örgütsel bağlılık güçlü bir*

okul kültürü için çok önemli bir değişkendir” biçiminde yapılan bir genellemeyi daha güçlü kıldığı biçiminde yorumlanmaktadır.

5.3. Okul Kültürü ve İş Doymu Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin iş doymu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Sağlıklı ve güçlü bir okul kültürü ile öğrenci başarısı, çalışan motivasyonu, öğretmenlerin verimliliği ve iş doymuları arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır (Stolp, 1994). Örgüt kültürü, çalışma ortamının mutlu ve sağlıklı olup olmadığının belirlenmesinde önemli bir role sahiptir. Kültür ayrıca çalışanların teşvik edilmesinde, örgüt içi iletişimde, çalışanların tutum ve davranışlarında da etkilidir (Tsai, 2011). İş doymu, çalışanların örgüt içerisindeki davranışlarını etkilediğinden literatürde önemli bir yer tutmaktadır. İş doymu sadece okul kültürü ile değil çalışanların motivasyonları, verimlilikleri, örgütsel vatandaşlık davranışları gibi pek çok değişken üzerinde de büyük etkiye sahiptir (Nadiri ve Tanova, 2010; Aziri, 2011).

Örgüt kültürü, çalışanların iş performanslarını, davranışlarını ve günlük yaşamlarını ve iş doymalarını etkilemektedir. Bunun yanında iş doymu aynı zamanda örgüt kültürünün yordayıcısıdır. Tercih edilen kültür ile örgütün kültürü arasında farklılık bulunduğu iş performansı düşmekte, tükenmişlik ve işten doymsuzluk ise artmaktadır (Belias ve Koustelios, 2014). Okul kültürü ile iş doymu birbiri ile iç içe geçmiş iki değişkendir. Okul kültürü sadece iş doymunu etkilemekle kalmamakta aynı zamanda okul kültürünün de bir parçasını oluşturmaktadır. Kültür ile iş doymu birbirinden ayrı düşünülemezine göre okul kültürü ile çalışanların arzuladıkları kültürün entegrasyonu ile güçlü bir okul kültürü oluşturmanın çalışanlarda iş doymunun artmasına yol açması, bu araştırmanın sonuçları ile de desteklenmektedir.

İnsan kaynakları bir örgütün en önemli unsuru olarak kabul edilmektedir. Çalışanların ihtiyaçları ve istekleri karşılandığında iş doymu artmaktadır. İş doymu aynı zamanda çalışanların potansiyellerini ve işe karşı tutumlarının gelişmesine de yardımcı olmaktadır. İşinden doym sağlayan bir çalışanın başarısı da

örgütün başarısı olduğundan (Tripathi ve Goel, 2015) okul kültürünü olumlu yönde etkilemesi beklenen bir sonuçtur ve bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanmasında güçlü rol oynayan örgüt kültürü hem çalışanlar hem de yöneticiler tarafından şekillenmektedir. Gerek çalışanlar tarafından gerekse yöneticiler tarafından algılanan olumlu kültürün her hâlükârda öğretmenlerin iş doyumları üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkisi bulunmaktadır (Sabri ve diğ., 2011). Güçlü bir okul kültürü, iş doyumunu artırmakta, işinden doyum sağlayan öğretmenler de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bauman, 2013). Öğretmenler tarafından olumlu algılanan okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumunu artırması doğal bir sonuçtur. Bu bağlamda hem iş doyumunu hem de öğrenci başarısını artıran güçlü bir okul kültürünü tesis etmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Güçlü kültüre sahip bir örgüt, çalışanlarına örgütün misyon ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak değerlere ve davranış kurallarına sahiptir. Çalışanlarda iş doyumunu ise onlara verilen görevin başarıyla tamamlanması halinde artmaktadır (Tsai, 2011). Paylaşılan misyon ve hedefler görevin kabulünü ve başarıyla tamamlanma ihtimalini güçlendirdiğinden okul kültürü ile iş doyumunu arasında olumlu düzeyde ilişki bulunması –kültür güçlendikçe iş doyumunun artması- beklenen bir sonuçtur ki bu araştırmanın sonuçları ile de uyuşmaktadır.

You ve arkadaşları (2017) öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen okul kültürünü ve diğer faktörleri belirleyebilmek için yaptıkları çalışmada okul kültürü ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü korelasyon tespit etmişlerdir. Abdullah ve Arokiasamy'nin (2016) iş doyumunu ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumları ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Simorangkir, Siburian, ve Rahman'ın (2018) yaptığı çalışmada örgüt kültürünün, ilkokul okul müdürlerinin iş doyumları üzerinde doğrudan ve pozitif yönlü olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, ilkokulların kültürleri ne kadar güçlüyse çalışanların iş doyumlarının da o kadar yüksek olduğunu göstermiştir. Anılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde göze çarpan husus okul kültürünün güçlenmesi ile öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarının da artmasıdır. Söz konusu

araştırmaların sonuçlarının da bu araştırmanın sonuçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Çalışma ortamında mutlu olan öğretmenler öğrenci öğrenmesini olumlu düzeyde etkilemektedir. Bu yüzden çalışma ortamını iyileştirmek, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak yoluyla öğrencilerin gelişimini de sağlamaktadır (Hollifield, 2005). Öğretmenlere değer verilen, kendilerini saygın hissetmelerini sağlayacak güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumlarını artıracakı düşünülmektedir. Böyle bir kültürde kendilerini mutlu hissedecek öğretmenlerin de okula katkı sağlaması beklenen bir durumdur.

Okul kültürü, öğretmen ve yöneticilerin destekleri ve katkılarıyla gelişmektedir. Bu kültür, öğretmenlerin iş doyumları ve kariyer planları, çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri ve okul müdürlerinin liderliği ile şekillenmektedir (Johnson, Kraft ve Papay, 2011). Öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmaları, meslektaşları ile iletişimlerini ve iş doyumunu geliştirmekte, bu durum da okul kültürüne olumlu katkı sağlamaktadır (Joseph, 2016). Okul kültürü hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta hem öğretmenlerin katılım davranışlarını ve iş doyumlarını geliştirmekte hem de onlara moral sağlamaktadır (Edwards ve diğ., 1998). İşbirliğine, iletişime ve paylaşılan değerlere dayalı güçlü bir okul kültürünün öğretmen iş doyumunu geliştirmesinin bu araştırmanın sonuçları ile de örtüştüğü görülmektedir. Sağlıklı ve güçlü bir okul kültürünün hem öğrenci başarısını artırması hem çalışanların morallerini, işbirliği becerilerini ve iş doyumlarını geliştirmesi hem de okulun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışanların iş doyumunu üzerinde okul kültürünün etkisi son derece önemlidir. Çalışanların, iş yerinde desteklendiği bir kültür oluşturulmuşsa işlerinden doyum sağlama ihtimalleri daha olasıdır (R.A. Oppong ve diğ., 2017). Sağlam temellere oturtulmuş bir örgüt kültürünün öğretmenlerin iş doyumlarını ve performanslarını etkilemesi beklenmektedir (Rochyadi ve diğ., 2017). Okul kültürünün iyileştirilebileceği düşünüldüğünde buna bağlı olarak öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarının da geliştirilebileceğine yönelik çıkarım yapılabilir. Başka bir deyişle öğretmen ve yöneticilerin iş doyumunu artırma, olumlu, destekleyici ve işbirlikçi bir okul kültürü ile yapılabilir. Bu bağlamda okul kültürünün önemi düşünüldüğünde, okul liderleri okul kültürünün şekillendirilmesinde, iyileştirilmesinde ve

değiştirilmesinde en önemli faktör olduklarından, öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabildikleri ve onları tatmin edici bir ortam oluşturmanın baş sorumlularıdır (Gligorovic ve diğ., 2016).

Okul kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüklerine moderatör düzeyinde bakıldığında okul türü ve örneklem düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Buna göre okul türüne göre liselerde ve örneklem düzeyine göre öğretmenler ile yapılan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin diğer düzeylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özetle okul kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dayalı olarak 21 araştırmadan meta analiz yöntemi ile hesaplanan etki büyüklüğü pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar okul kültürü güçlendikçe öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarının orta düzeyde arttığı biçiminde yorumlanabilir.

5.4. Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları okul kültürü ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Örgütsel güven, iş doyumunu, liderlik, örgütsel bağlılık gibi birçok düzeyde ilişkisi bulunan (Prasetia, Tjahjono ve Palupi, 2017; Zahed ve Ardabili, 2017; Uzochukwu, 2018) önemli bir değişkendir. Bu bağlamda güvene dayalı okul ortamının okul kültürüne olumlu etkisi tespit edilen bu araştırmanın, öğretmen ve yöneticilerin günümüzde değişim gösteren okulların süreç ve şartlarını öğrenmek ve iyileştirmek için örgütsel güvene ve işbirliğine dayalı okul kültürü oluşturmanın gerekliliğini anlamalarına ve pozitif okul kültürünün kritik bir öneme sahip olduğunu görmelerine fırsat sunması beklenmektedir.

Başarılı örgütlerin kültürüne önemli faydalar sağlaması nedeniyle örgütsel güvene gereken önemin verilmesi zorunluluk olarak görülmektedir (Amiriazade ve diğ., 2012). Örgüt kültürünün çalışanlar üzerinde olumlu etkiye sahip olması örgütsel güvenin güçlü kültürün temel bileşenlerinden biri olması (Usman ve Yusof, 2016) güven ile kültür arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunan bu araştırmanın sonuçları ile de uyumluluk göstermektedir.

Okul kültürü, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, okulun diğer personeli ve ebeveynlerin algıları, inançları, davranışları ve algıları ile oluşturulan bir olgudur ve bu kültür örgütsel güven ve paydaşların katkısı olmaksızın formüle edilemez. Okul liderleri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesinin ve örgütsel güvenin tesis edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Örgütsel güven, örgütsel bağlılığı, motivasyonu, morali ve okul kültürünü güçlendirdiği gibi eğitim liderlerinin okul üzerindeki etkisini de artırmaktadır (Şenol ve Lesinger, 2018). Örgütsel güven, etkili okul kültürü üzerinde etkisi bulunan önemli bir değişkendir ve örgütsel güvenin okul müdürleri ile öğretmenlere etkili okul kültürü geliştirmeye ve öğrenci öğrenme çıktıklarına olumlu yönde katkı sağlaması beklenmektedir (Colville, 2007) ve bu durum bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Okulda destekleyici bir okul kültürü oluşturmanın ve sürdürmenin öğretmenler arasında güvene ve işbirliğine dayalı bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmenlerin işlerinin kolaylaştırıldığı, uzmanlığa ve iş bölümüne dayalı çalışma şartlarının bulunduğu, tarafsızlığın sağlandığı bir okul ortamı, okul müdürleri ve öğretmenler arasında olumlu ve sıcak ilişkilerin oluşumuna katkı sağlamaktadır (Özer ve Akbaş, 2016). Başka bir deyişle sayılan özelliklere sahip bir okul kültürü, örgütsel güvene dayalı bir okul oluşturmaya destek vermektedir. Bu bağlamda okul içerisindeki tüm çalışanların birbirlerine duyduğu güven, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için en temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Arlı, 2011).

Okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye yönelik Kahveci'nin (2015) yaptığı araştırma sonuçları güçlü bir kültüre sahip olan okulların öğretmenlerinin çalıştıkları okula karşı yüksek düzeyde güven duyduğunu göstermiştir. Alizadeh ve Panahi'nin (2013), örgüt kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada iki değişken arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Haugen (2010) tarafından yapılan araştırma örgütsel güvenin geliştirici/müspet alt boyutu ile örgüt kültürü arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Alston ve Tippet (2009) tarafından yapılan araştırmada ise açıklık ve dürüstlük, yeterlik, çalışanlarla ilgilenme, aidiyet ve güvenilirlik olmak üzere örgütsel güvenin tüm alt boyutları ile okul kültürü arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki

bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunan bu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Okul kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüklerine etki eden moderatörlere göre yapılan analizler araştırmanın yapıldığı okul türüne, araştırmada kullanılan örneklem yöntemine ve örneklem düzeyine göre farklılık bulunduğunu göstermiştir. Bu bağlamda okul türüne göre ilkokulda yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün diğer düzeylere göre, örneklem yöntemi belirtilmeyen bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün tesadüfi ve tabaka örneklem yöntemi ile yapılan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüğünden daha yüksek olduğu görülmüştür. Örneklem düzeyine göre bakıldığında ise yöneticiler ile yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün orta düzeyde ve negatif yönlü iken öğretmenlerle yapılan beş araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve güçlü düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Özet olarak okul kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak 6 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar, güçlü ve olumlu bir okul kültürünün güvene dayalı bir okul ortamı üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

5.5. Okul Kültürü ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin motivasyonları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar güçlü bir okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin motivasyonlarını güçlü ve olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Okul kültürü ile motivasyon arasındaki güçlü düzeyde ilişki bulunan bu araştırmaya benzer bir şekilde Hakim, Sa'ud, Komariah ve Sunaengsih'in (2018) yaptıkları araştırmada da okul kültürünün, öğretmenlerin iş motivasyonlarının onların performanslarına pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Okul kültürü, çalışanların motivasyonlarını yükseltebilmek için hayati öneme sahip bir değişkendir ve güçlü bir okul kültürü aynı zamanda çalışanların performanslarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Mahal, 2009). Anılan araştırmaların sonuçları da göz önüne alındığında

okul kültürü ile motivasyon arasındaki güçlü ilişkiye ilişkin sonuçların bu araştırmanın sonuçları ile desteklendiği görülmektedir. Zira okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin motivasyon düzeyleri arasındaki pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeydeki ilişki, güçlü bir okul kültürünün öğretmen motivasyonunu artırdığı anlamına gelmektedir.

Fatmawati'nin (2017) yaptığı araştırmaya göre okul kültürü ve iş motivasyonu kimya öğretmenlerinin performanslarına ciddi ölçüde katkıda bulunmaktadır. Söz konusu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin performanslarının artırılması isteniyorsa motivasyonlarının da artırılması gerektiğini göstermiştir. Başka bir araştırmada örgüt kültürünün, ilkökul okul müdürlerinin iş motivasyonları üzerinde doğrudan ve pozitif yönlü olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilkökulların kültürleri ne kadar güçlüyse çalışanların iş motivasyonlarının da o kadar yüksek olduğunu göstermiştir (Simorangkir ve diğ., 2018). Okul kültürü başarı motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Başka bir deyişle güçlü okul kültürü beraberinde yüksek başarı motivasyonunu getirmektedir (Siburian, 2013). Nasrun ve Ambarita'nın (2017) yaptığı araştırma okul kültürünün motivasyon üzerinde doğrudan ve anlamlı düzeyde etkisi bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca başka bir araştırmada okul kültürü, iş motivasyonu ve dönüşümsel liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Sofyan, ve Retnowati, 2017). Literatürde yapılan bu çalışmalar incelendiğinde sonuçların bu araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını örgüt kültürü doğrudan ve pozitif yönlü olarak etkilemektedir (Arif, 2017). Okul kültürü ile motivasyon arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle güçlü bir okul kültürü daha yüksek motivasyon getirdiği gibi yüksek motivasyon da okul kültürünü güçlendirmektedir (Hartona ve Zubaidah, 2017). Bu bağlamda güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonlarına ve performanslarına olumlu olarak yansıdığı (Rahim, 2018) düşünüldüğünde öğretmen motivasyonunun artırılması için okul kültürünün güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüklerine etki eden moderatörlere göre yapılan analizler araştırmanın örneklem düzeyine göre farklılık bulunduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenler ile yapılan altı

araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde iken yöneticiler ile yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünün çok güçlü düzeyde bulunduğu dikkat çekmiştir. Başka bir deyişle öğretmen algılarına göre okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü orta düzeyde iken yönetici algılarına göre okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü çok yüksek düzeydedir.

Motivasyon bir bakıma bir işi, bir görevi yapma nedenidir. Öğretmenler için onları harekete geçirecek -motivasyonlarını artıracak- güçlü bir okul kültürünün varlığı motivasyon kaynağı olarak çalışanların verimliliğini artıracak için okulun etkililiğinin ve başarısının da bundan olumlu yönde etkilenmesi beklenen bir durumdur. Bu bağlamda öğretmen ve yöneticilerin motivasyonlarını ve verimliliklerini artıran güçlü ve pozitif okul kültürünün okulun amaçlarına ulaşmada önemli rol üstleneceği düşünülmektedir.

Özetle okul kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayalı olarak 7 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü, olumlu okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin motivasyonlarını pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu etki büyüklüğünün meta analize dahil edilen tüm araştırmaların pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde korelasyon değerlerinden sağlanması ise *“güçlü ve pozitif okul kültürü iş motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir”* biçiminde yapılacak bir genellemeyi daha güçlü kıldığı düşünülmektedir.

5.6. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Etki Büyüklüğüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Uygun olmayan fiziksel ortam, öğretmenlerin mesleki yetersizliklerine duyulan güvensizlik, öğretmenlere hedef dayatmaya dayalı oluşturulmuş bir okul kültürü öğretmenlerin tükenmişliğine yol açmaktadır (Friedman, 1991). Çalışanların mutlu olduğu bir ortamda problemler azalmakta ve iş doyumunu artmaktadır. Böylesine olumlu bir ortam da çalışanların performanslarını artırdığından verimli bir şekilde çalışmaya olanak sağlamaktadır. Bu yüzden sağlıklı bir örgüt kültüründe çalışanların motivasyonları artmakta ve tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır (Özgüner, 2016).

Öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan kültürün sayılan özellikleri dikkatle incelendiğinde zayıf okul kültürünün özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Bu bağlamda güçlü olmayan okul kültürünün öğretmenlerde tükenmişliğe neden olması beklenen bir durumdur ve bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Katılımcı örgüt kültüründe çalışanların tükenmişlikleri en az düzeyde gerçekleşmektedir. Çalışanlara görevlerinde destek ve özgürlük sağlamayan yöneticiler öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (S. Zamini, S. Zamini ve Barzegary, 2011). Çalışanlarının tükenmişlik yaşamamaları için yöneticilere düşen görev, herkesin fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiği, kararların katılım yoluyla ve çoğunlukça alındığı, çalışanlara değer ve destek verilen, güçlü ve sağlıklı bir okul kültürü oluşturmaya ve sürdürmeye çaba göstermektir.

Her ne kadar öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlikleri bireysel bir durum gibi görünse de çalışma koşulları, hesap verme, baskı ortamında ve düşük ücretle çalışma gibi faktörler de tükenmişliği beslemektedir (Brewer, 2014). Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için baskı ortamında çalışanların kendilerini stres altında hissetmeleri ve ardından tükenmişlik yaşama ihtimalleri oldukça yüksektir. Tükenmişlik sendromu, çalışanların performanslarını ve iş doyumunu olumsuz etkileyeceğinden, devamsızlık ve işten ayrılma gibi olumsuz davranışlara yol açarak örgütün dengesini ve yapısını bozma ihtimali olası görülmektedir (Dimitrios ve Konstantinos, 2014). Etik değerlere sahip güçlü bir okul kültüründeki çalışanlar daha düşük oranda tükenmişlik yaşamaktadırlar (Huhtala, 2015). Bu açıdan bakıldığında uygun çalışma koşullarına, paylaşılan değerlere ve amaçlara sahip, çalışanların kendilerini baskı altında hissetmedikleri, etik değerlere ve ilkelere dayalı güçlü bir okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin tükenmişliklerinin önlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir ve bu durum araştırmanın sonuçları ile de uyumlu görülmektedir.

Tükenmişlik düzeyi ile başarı odaklı kültür arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bunun anlamı başarı odaklı bir kültür ortamının çalışanların tükenmişlik düzeyini azalttığıdır. Bu yüzden olumsuz ya da zayıf bir kültürde çalışan öğretmenlerin tükenmişliğe maruz kalmaları birçok eğitimci için ciddi sonuçlar içerebileceğinden (Demirdağ, 2016) okul kültürünü güçlendirme çalışmalarına gereken önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları aynı zamanda Kheirandish, Farahani ve Nikkhoo'nun (2016) çalışanların iş tükenmişliklerinin örgüt kültürüne etkisini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde örgüt kültürü ile çalışanların iş tükenmişlikleri arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Spesifik olarak bakıldığında destekleyici örgüt kültüründe çalışanların tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir (Perel, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini en asgari düzeye indirmek için çalışanları destekleyici davranışların teşvik edildiği güçlü bir okul kültürünün tesis edilmesi önemli görülmektedir.

Özet olarak okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye dayalı olarak 6 araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğü negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar güçlü bir okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik sendromu yaşamalarını düşük düzeyde azalttığını göstermektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürünün incelenmesi amacıyla meta analiz yöntemi ile yapılan bu araştırmada 2007-2017 yılları arasında literatürde okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu bağlamda bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Yapılan çalışma aynı zamanda alanda okul kültürü ile ilişkisel olarak etki büyüklüğü hesaplanan araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik yapılan çalışma sayısını göstermiştir. Bu bağlamda bağımsız değişkenlerin çoğunluğunu liderliğe dayalı araştırmaların oluşturduğu görülmüştür. Liderliği sırası ile örgütsel bağlılık ve iş doyumu izlemiştir. Örgütsel güven, motivasyon ve tükenmişlik bağımsız değişkenlerinin ise görece daha az sayıda yapıldığı dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçları genel etki büyüklüğü düzeyine göre en yüksekten en düşüğe doğru verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

İlişkisel olarak etki büyüklüğü hesaplamasının hangi modele göre yapılacağını tespit edebilmek amacıyla Q ve I² istatistikleri yapılmıştır. Ulaşılan çalışmalar için yapılan bu analiz sonuçlarına göre dağılımların heterojen bir yapıda bulunduğu değerlendirildiğinden tüm analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Araştırma bulguları okul kültürüne en yüksek etkinin öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonları olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda motivasyonun okul kültürü üzerinde pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla hesaplanan etki büyüklüğü güçlü düzeyde ve pozitif yönlü olması nedeniyle okul kültürünün güçlendikçe öğretmen ve yöneticilerin işe yönelik motivasyonlarının güçlü bir şekilde arttığını göstermiştir.

Okul kültürü ile liderlik arasında pozitif yönlü güçlü ve anlamlı düzeyde etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu sonuçlar liderliğin okul kültürü üzerinde güçlü

düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalar için liderlik sınıflandırmasına göre bakıldığında ise okul kültürüne hizmetkar liderliğin, öğretmen-yönetici liderliğinin, öğretimsel liderliğin ve liderlik uygulamalarının etkisinin güçlü düzeyde iken liderlik tarzının ve liderlik stilinin etkisinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu sonuçlar örgütsel bağlılığın okul kültürü üzerinde güçlü düzeyde ve pozitif yönlü etkiye sahip olduğunu gösterdiğinden, okul kültürü güçlendikçe öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının güçlü düzeyde arttığı anlaşılmaktadır.

Okul kültürü ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar örgütsel güvenin okul kültürü üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde etkisi bulunduğunu gösterdiğinden güvene dayalı bir okul ortamının güçlü bir okul kültürünü beraberinde getirdiği söylenebilir.

Araştırma bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin iş doyumları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu durum iş doyumunun okul kültürü üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde etkisi bulunduğunu gözler önüne sermiştir. Başka bir deyişle okul kültürü güçlendikçe öğretmen ve yöneticilerin iş doyumları da artmaktadır.

Son olarak okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin okul kültürü üzerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu gösterdiğinden okul kültürünün güçlenmesi ile öğretmen ve yöneticilerin tükenmişliklerinin azaldığı söylenebilir.

6.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma kapsamında 2007-2017 yılları arasında okul kültürü ve bazı değişkenler arasındaki ilişkiye dayalı olarak genel etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Araştırmacılar aynı değişkenlere göre 2017 yılından sonra yapılan

çalışmaları da dahil ederek yapacakları araştırmalar ile çıkan sonuçları karşılaştırılabilirler.

- Araştırma sonuçları güçlü okul kültürü ile liderlik arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Güçlü bir okul kültürü için okul yöneticilerinin atama süreci, liderlik becerilerine sahip kişiler arasından seçilecek şekilde düzenlenebilir.

- Okul kültürü güçlendikçe öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları, iş doyumları, motivasyonları artmaktadır. Bu bağlamda güçlü bir okul kültürü oluşturmak ve çalışanların örgütsel bağlılıklarını, iş doyumlarını ve motivasyonlarını artırmak için çalışma koşullarını iyileştirmek, iş barışını sağlamak, okul ortamını öğretmenler için daha çekici hale getirmek, okulda öğretmenlerin kendilerini değerli hissedecekleri etkinlikler düzenlemek gibi uygulamalar yoluyla gerekli tedbirler alınabilir.

- Örgütsel güvene dayalı bir çalışma ortamı okul kültürünü olumlu olarak etkilemektedir. Bu yüzden özellikle yöneticiler, öğretmenlerle sıcak, sevgiye, saygıya ve dürüstlüğe dayalı ilişkiler geliştirmeli, onlara tarafsız ve adaletli davranmalı, fikirlerin ve duyguların açık bir şekilde paylaşılması için ortam oluşturmalı, kararları katılımcı bir şekilde almaları önerilmektedir.

- Okul kültürü güçlendikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Bu yüzden çalışan tükenmişliğinin en asgari düzeye inebilmesi için güçlü okul kültürünü geliştirecek uygulamalara ağırlık verilmelidir. Bu kapsamda güçlü bir okul kültürü için okulda paylaşılan amaçlar, inançlar ve değerler sistemi oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Yıldız sembolü (*) ile başlayan kaynaklar meta analize dahil edilen araştırmaları göstermektedir.

- *Abdullah, A. G. K. ve Arokiasamy, A. R. A. (2016). The influence of school culture and organizational health of secondary school teachers in Malaysia. *Journal-Technology Education Management Informatics*, 5(1), 56-59.
- *Abedi, A. ve Mozaffarie, F. A. (2015). Studying relationship of organizational culture with life satisfaction among teachers of first period high school from five districts of education in Tabriz City. *Journal of Social Studies*, 1(11), 212-218.
- Abrori, I., ve Sari, P. T. Influence of organizational culture and leadership toward commitment of organizational committee at al Jauhar Islamic boarding school Summersari Jember. *International Journal of Scientific & Technology Research* 7(6), 37-43.
- Afaneh, J. A., Khaireddin, M. A., Sanjuq, G. M. ve Qaddoumi, J. B. (2014). Impact of cultural dimensions according to Hofstede model on organizational commitment of the middle management at Jordanian private universities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(9), 129-146.
- Ahmadi, S. A. A., Veiseh, S. M., Tadayon, A. ve Kameri, F. (2014). Investigation of relationship between organizational culture and job satisfaction of faculty members of university of Ilam, Iran. *Asian Journal of Management Research* 5(2), 210-222.
- Aidla, A. ve Vadi, M. (2006). Relationships between organizational culture and performance in Estonian schools with regard to their size and location. *Baltic Journal of Economics*, (1), 3-17.
- Akdoğan, A. (2014) *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Akobeng, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives Of Disease In Childhood*, 90(8), 845-848.
- *Akomkong, S. ve Puncreobutr, (2016). Transformational leadership and organizational culture of educational institutions along Thai-Lao borders. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities* 8(2), 111-116.
- *Al-Sada, M., Al-Esmael, B. ve Faisal, M. N. (2017). Influence of organizational culture and leadership style on employee satisfaction, commitment and motivation in the educational sector in Qatar. *EuroMed Journal of Business*, 12(2), 163-188.
- *Ali, N. (2017). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan* (Doctoral dissertation). University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Ali, N., Sharma, S. ve Zaman, A. (2017). School culture and school effectiveness: secondary schools in Pakistan. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65.
- Alizadeh, S. ve Panahi, F. (2013). Organizational culture constructs in the development of organizational trust. *International Journal of Management Research and Reviews*, 3(8), 3238-3243.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. ve Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(2014), 30-44.
- Alshaya, S. S. (2003). *Culture's consequences: The relationship between Saudi national culture and the roles of school leaders in Saudi public schools* (Doctoral dissertation). Michigan State University, United States.

- Altaf, A. (2011). The impact of organizational culture on organizational effectiveness: implication of Hofstede cultural model as organizational effectiveness model. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(1), 161-173.
- Alvesson, M. (2012). *Understanding organizational culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Amah, E. (2012). Corporate culture and organizational effectiveness. A study of the Nigerian banking industry. *European Journal of Business and Management*, 4(8), 212-229.
- Amiriazade, M., Khayyer, M. ve Rezaeian, S. (2012). The relationship between servant leadership, organizational culture and organizational trust. *2nd Annual Summit On Business and Entrepreneurial Studies (2nd ASBES) Proceeding. Hilton Hotel, Kuching, Sarawak, Malaysia. ISBN, 978-967*.
- Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*. New York: Teachers College Press.
- Anderman, E. M., Belzer, S. ve Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership. *American Educational Research Association*, 1-37.
- Anderson, P. A., Froysheter, A. B. ve Tontz, W. L. (2013). Meta-analysis of vertebral augmentation compared with conservative treatment for osteoporotic spinal fractures. *Journal of Bone and Mineral Research*, 28(2), 372-382.
- *Andronico, K. B. (2013). *Building a positive culture for school improvement: Teachers' perceptions of assistant principals' departmental leadership* (Doctoral dissertation). Fordham University, United States.
- *Arabacı, H. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve örgüt kültürünün tükenmişlik üzerine etkisi (Kız meslek liselerinde bir araştırma, İstanbul ili Avrupa Yakası örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arif, S. (2017). The influence of leadership, organizational culture, job motivation, and job satisfaction on the job performance of a high school head principal in Medan. *Proceedings of International Conference on Innovation in*

Education, Science, and Culture (ICIESC-2017) Medan, Indonesia, 9-10 Nov 2017, 255-265.

- Arifin, F., Afnan, A., Djumahir, T. ve Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.
- *Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, N. T. (2004). " Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak" örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Asgari, G. (2016). A critique of the Denison's organizational culture model: a meta-analysis. *Organizational Resources Management Researches*, 6(1), 187-209.
- Askanasy, N.M., Wilderom, C.P.M. ve Peterson, M.F. (2000). *Handbook of organizational culture & climate*. London: Sage Publications, Inc.
- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- *Avcı, A. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin örgüt kültürüne etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4780-4807.
- Aydın, M. (2008). *Eğitim yönetimi* (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayın.
- Aydoğan, İ. (2010). Örgütsel vatandaşlık davranışı (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 291-316). Ankara: Pegem Akademi
- Ayık, A. ve Ada, Ş.. (2009) İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- *Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). An analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlana International Journal of Education*, 4(3), 69-82.

- Aytaç, T. (2015). Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları mobbinge ilişkin hizmet süresinin etkisi: bir meta-analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 161-182.
- *Azadi, A., Farsani, S. B., Farsani, M. E. ve Aroufzad, S. (2013). Relationship between organizational culture and organizational commitment among woman physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 531-535.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research & Practice*, 3(4), 77-86.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- *Balay, R. ve İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 363-384.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1997). Concepts of leadership. *Leadership: Understanding The Dynamics of Power and Influence in Organizations*, 3-22.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Bauer, T. ve Erdogan, B. (2012). *An introduction to organizational behavior*.
Retrieved From.
- Bauman, C. L. (2013). *An exploration of the interconnectedness between elementary teacher job satisfaction, school culture and student achievement: a study in two Canadian elementary schools* (Doctoral dissertation). University of Southern Queensland, Australia.
- *Beckley, G. M. (2012). *Catholic school leadership: School climate and culture and the influence on principal satisfaction* (Doctoral dissertation). Trevecca Nazarene University, United States.
- Begg, C. B. ve Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test for publication bias. *Biometrics*, 50(4), 1088-1101.
- Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E. ve Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488.
- *Bektaş, F., Öçal, M. F. ve İbrahim, A. (2012). School culture as the predictor of job satisfaction with respect to teachers' perceptions: A causal study. *Czesław Kupisiewicz*, 27(1), 295-305.
- Belias, D. ve Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review. *International Review of Management and Marketing*, 4(2), 132-149.
- Bell, L. ve Rhodes, C. (2002). *The skills of primary school management*. New York: Routledge.
- Benawa, A., Martoredjo, N. T. ve Laurentius, L. Y. (2017, July). The effect of lecturer leadership and organizational culture on the students' SPIRIT character building. *In Human System Interactions (HSI), 2017 10th International Conference on* (pp. 116-118).
- Bertocci, D. I. (2009). *Leadership in organizations: There is a difference between leaders and managers*. Maryland: University Press of America.
- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A. ve Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192-201.

- Blandford, S. (2006). *Remodelling schools manual: workforce reform*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Blum, P. (2006). *Surviving and Succeeding in Senior School Management: Getting in and Getting on*. New York: Routledge.
- Blumberg, A., Greenfield, W. D. ve Nason, D. (1978). *The substance of trust between teachers and principals*. NAASP Bulletin, 62(9), 76-88.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. ve Rothstein, (2013). *Meta analyze giriş* (Çev. Serkan DİNÇER). Ankara: Anı.
- Bowden, J., Tierney, J. F., Copas, A. J. ve Burdett, S. (2011). Quantifying, displaying and accounting for heterogeneity in the meta-analysis of RCTs using standard and generalised Q statistics. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 11-41.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 211-233.
- Brewer, T. J. (2014). Accelerated burnout: How teach for America's academic impact model and theoretical culture of accountability can foster disillusionment among its corps members. *Educational Studies*, 50(3), 246-263.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz.
- Bulris, M. E. (2009). *A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness* (Doctoral dissertation). East Carolina University, United States.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Butts, J. B. (2012). *Ethics in organizations and leadership*. Jones and Bartlett Publishers.
- Butucha, K. G. (2013). School type and school setting differences in teachers perception of school culture. *International Journal of Education and Research*, 1(12), 1-12.
- Caldwell, B. J. ve Spinks, J. M. (2005). *Leading the self-managing school*. London: The Falmer Press.

- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational cultur* (Revised Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- *Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 1-13.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Carver, L. L. (2008). *Organizational commitment and generational differences in nursing faculty* (Doctoral Dissertation). University of Nevada, Las Vegas.
- Cavanagh, R. F. ve Dellar, G. B. (1998). The development, maintenance and transformation of school culture. *Speeches/Meeting Papers*, Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, April 1998.
- Ceri-Booms, M., Curşeu, P. L. ve Oerlemans, L. A. (2017). Task and person-focused leadership behaviors and team performance: A meta-analysis. *Human Resource Management Review*, 27(1), 178-192.
- Cheng, J. (2012). An exploration and examination of the school culture of accumulated virtue and kind deeds: Using organizational commitment and teacher efficacy to examine its efficacy. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(1), 16-29.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Cho, A. A. ve Latt, T. M. (t.y.) A Study of School Culture in Selected Basic Education High Schools.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edition). Hillsdale. NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (Fifth Edition). London: RoutledgeFalmer.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth Edition). London: RoutledgeFalmer.
- Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice* (Sixth Edition). London: Cengage Learning Business Press.
- Colville, K. A. (2007). *The role of trust in an effective school culture* (Thesis, master of educational leadership). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from.
- Cortez, D. S. (2008). *A case study of organizational commitment* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, United States.
- *Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çarkungöz, E. ve Bülent, E. (2009). Meta analizi. *Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 28(1), 33-37.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- *Çıpa, D. (2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Daft, R. L. (1994). *Organization theory and design* (Tenth Edition). Canada: Cengage Learning Products, Nelson Education, Ltd.
- Dağyar, M. ve Kasalak, G. (2018). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 967-986.
- Dahlan, M. ve Purwaningrum, S. (2016). The relationship between leadership behavior of principal and organizational culture toward teachers work discipline of public vocational high schools of South Tangerang. *Ta'dib*, 21(1), 101-112.
- *Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Dasuki, A. (2015). Effect Or organizational culture, leadership and trust to organizational commitment of educational certified public SMK teachers in east Jakarta city. *Indonesian Journal of Educational Review*, 2(1), 37-46.
- *Davis, M. D. (2014). *The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Deal T. E. ve Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, United States.
- Dean, J. (2002). *Managing the Secondary School* (Second Edition). Taylor & Francis e-Library
- Dean, J. (2005). *Improving the primary school*. London and New York: Routledge.
- Delaware, D. (2017). *An investigation of the relationship between school culture and leadership behavior on organizational commitment* (Doctoral dissertation). Delaware State University, United States.
- *Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634.

- Demirdağ, S. (2016). The Relationship between faculty members' school culture and burnout levels based on the perceptions of teacher candidates, *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 49-62.
- Demirkol, A. Y. ve Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(25), 259-272.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-554.
- *DeNicola, T. C. (2015). *The impact of organizational culture on high school teachers' self-efficacy, job satisfaction, and student achievement* (Doctoral dissertation). Dowling College Oakdale, New York.
- Denison, D. R. ve Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, 6(2), 204-223.
- Dimitrios, B. ve Konstantinos, V. (2014). Organizational culture and job burnout—a review. *International Journal of Research in Business Management*, 2(1), 43-62.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity* (First Edition). London, California, & New Delhi: Sage Pub.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Divya, S. ve Suganthi, L. (2018). Mediation role of organizational justice between authentic leadership style and employee burnout in information technology sector. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)*, 5(2), 169-178.
- *Doble, R. (2015). The mediating role of professional teaching on the relationship between principal leadership and school culture. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 4(10), 23-36.
- Doğan, B. (2012). *Örgüt Kültürü* (2. Baskı). Ankara: Beta.
- Dolan, S. ve Lingham, T. (2012). *Introduction to international organizational behaviour*. Logan: Book Educator.

- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Donaldson, S. I. (2001). Mediator and moderator analysis in program development. *Handbook of Program Development for Health Behavior Research and Practice*, 470-496.
- Duan, X., Du, X. ve Yu, K. (2014). The reliability and validity of the Chinese school version of the Denison organizational culture survey. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 9(1), 83-94.
- Dulyarkorn, M. (2010). *A study of school culture influencing the foreign teachers commitment in international schools* (Doctoral dissertation). Mahidol University, Thailand.
- *DuPont, J. P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of principal instructional leadership on school culture: a case study of the American Embassy School in New Delhi, India* (Doctoral dissertation). Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota, United States.
- Duval, S. ve Tweedie, R. (2000). Trim and fill: a simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Earley, P. ve Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman.
- Ebert, D. D., Zarski, A. C., Christensen, H., Stikkelbroek, Y., Cuijpers, P., Berking, M. ve Riper, H. (2015). Internet and computer-based cognitive behavioral therapy for anxiety and depression in youth: a meta-analysis of randomized controlled outcome trials. *PloS one*, 10(3), e0119895.
- Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, C. A., Rogers, M. S. ve Swords, M. E. (1998). The effects of cognitive coaching and nonverbal classroom management on teacher efficacy and perceptions of school culture. *American Educational Research Association*, 13-17.
- Eklund, N. (2008). *How Was your day at school? Improving dialogue about teacher job satisfaction*. Minneapolis: Search Institute Press.

- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. ve Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü* (Birinci Baskı). İstanbul: Beta.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate a guide for school leaders*. London & New York: Cassell.
- Fang, Y. Y., Soeken, K. L., Mary Etta, E. ve Johantgen, M. (2008, July). A meta-analysis of relationships between organizational culture and nurse work outcomes. *In The 19th International Nursing Research Congress Focusing on Evidence-Based Practice*.
- Farber, B. A. (1982). *Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues*. Spencer Foundation, Chicago, Ill.
- Fard, P. G. ve Karimi, F. (2015). The relationship between organizational trust and organizational silence with job satisfaction and organizational commitment of the employees of university. *International Education Studies*, 8(11), 219-227.
- Fatmawati, F. (2017). The contribution of school culture and job motivation to the performance of chemistry teachers. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 3(1), 42-51.
- *Featherstone, G. L. (2017). *Principal leader actions and their influence on school culture and school performance* (Doctoral dissertation). Florida Atlantic University, United States.
- Fiestas, M.M., Garzón, I.R., Padiál, A.D. ve Ruiz, V.L. (2017). Analysis of perceived risk among construction workers: a cross-cultural study and reflection on the Hofstede model. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 23(3), 307-317.
- Fiore, D. J. (1999). *The relationship between principal effectiveness and school culture in elementary schools* (Doctoral dissertation). Indiana State University Terre Haute, Indiana.
- *Firuzjaeyan, A. A., Firuzjaeyan, M. ve Sadeghi, B. (2015). A survey of the effect of organizational culture on organizational commitment based on Allen and

- Meyer model (Case study: High school teachers of Bandpey region). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(1), 1-9.
- Fleming, J. ve Kleinhenz, E. (2007). *Towards a moving school: Developing a professional learning and performance culture*. Camberwel: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Footy, M., Samara, M. ve O'Higgins Norman, J. (2017). Bullying and cyberbullying studies in the school-aged population on the island of Ireland: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 535-557.
- Fragkos, K. C., Tsagris, M. ve Frangos, C. C. (2014). Publication bias in meta-analysis: confidence intervals for Rosenthal's fail-safe number. *International Scholarly Research Notices*, (2014), 1-17.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Fuglsang, L. ve Sundbo, J. (2005). The organizational innovation system: Three modes. *Journal of Change Management*, 5(3), 329-344.
- Gaziel, H. M. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- *George, L. ve Sabhpathy, T. (2014). Work motivation of teachers: relationship with organizational culture. *European Journal of Educational Sciences* 1(2), 194-207.
- Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür* (Second Edition). (Çev. Editörü: Akile Gürsoy). Ankara: Nobel.

- *Ghamrawi, N. (2013). Never underestimate the power of the sandwiched: Middle leaders and school culture. *Basic Research Journal of Educational Research and Review*, 2(2), 29-41.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. ve Konopaske, R. (2012). *Organizations: Structure, processes, behavior* (Fourteenth Edition). Business Publications, Incorporated.
- *Givens, K. L. (2013). *A new look at distributive leadership in Title I and non-Title I schools: Does distributive leadership impact student achievement and school culture?* (Doctoral dissertation). Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
- *Gligorović, B., Nikolić, M., Terek, E., Glušac, D. ve Tasić, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction okul kültürünün Sırp ilköğretim öğretmenlerinin iş doyumuna üzerine etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*. ISSN:1300-5340
- Glisson, C. ve Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- *Glover, V. (2015). *A study of the influence of leadership competencies on a school culture organization* (Doctoral dissertation). Pepperdine University, United States.
- Gold, Y. ve Roth, R. A. (2005). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Greco, T., Zangrillo, A., Biondi-Zoccai, G. ve Landoni, G. (2013). Meta-analysis: Pitfalls and hints. *Heart, Lung and Vessels*, 5(4), 219-225.
- *Green, L. M. (2016). *The relationship between principals' leadership styles and school culture, as assessed by teachers* (Doctoral dissertation). Mississippi College, Mississippi, United States.
- Gruenert, S. W. (1999). *Development of a school culture survey* (Doctoral dissertation). Graduate School University of Missouri-Columbia.
- Gunnell, M.B. (2000). *Teachers' perceptions of school culture in relation to job satisfaction and commitment* (Doctoral dissertation). Western Michigan University Kalamazoo, Michigan.

- Gutterman, A.S. (2016). *Organizational culture a library of resources for growth-oriented entrepreneurs managing organizational culture*, <http://alangutterman.typepad.com/files/oc---managing-oc-1.pdf> adresinden 21.08. 2017 tarihinde elde edildi.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 147-159.
- Gümüştekin, G.E. ve Emet, C. (2007). Güçlendirme algılarındaki değişimin örgütsel kültür ve bağlılık üzerinde etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 90-116.
- *Gürfidan, H. ve Koç, M. (2016). Okul kültürü, teknoloji liderliği ve destek hizmetlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 99-116.
- *Gürsel, D. (2016). *Ortaokullarda örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin iş tatminine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi kavramlar, süreçler ve açıklamalar* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, 14(1), 29-37.
- Hak, T., van Rhee, H. ve Suurmond, R. (2016). How to interpret results of meta-analysis. *Available at SSRN 3241367*.
- Hakim, D. L., Sa'ud, U. S., Komariah, A. ve Sunaengsih, C. (2018). Teachers' teaching performance: Pedagogical competence, work motivation, school culture and profession allowance. In *Educational Administration Innovation for Sustainable Development: Proceedings of the International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2017), October 17, 2017, Bandung, Indonesia* (p. 81). CRC Press.
- Hallam, P. R., Hite, J. M., Hite, S. J. ve Mugimu, C. B. (2009). The development and role of trust in educational leadership: A comparative study of US and Ugandan school administrators. In *Educational leadership: Global*

- contexts and international comparisons* (pp. 49-80). Emerald Group Publishing Limited.
- Hammad, W. (2010). Teachers' perceptions of school culture as a barrier to shared decision-making (SDM) in Egypt's secondary schools. *Compare*, 40(1), 97-110.
- Harms, P. D. ve Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 5-17.
- Harper, F. G. (1997). Job satisfaction and organizational factors: A model of teacher job satisfaction for different environmental contexts and career stages. (Doctoral Dissertation), University of Wisconsin, Milwaukee, United States.
- Hartono, B. D. ve Zubaidah, (2017). The influence of leadership, organizational culture and work discipline on teacher performance regarding work motivation as intervening variable (a case study of yayasan pendidikan pondok pesantren. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 1(1), 69-95.
- *Hatchett, D. Y. (2010). *The impact of school culture, teacher job satisfaction, and student attendance rates on academic achievement of middle school students* (Doctoral dissertation). Western Kentucky University, Bowling Green, Kentucky.
- Haugen, M.G. (2010). *Determining the relationship and influence organizational culture has on organizational trust* (Master thesis). University of Nebraska, United States.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji* (1. Baskı). (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Heene, M. (2010). A brief history of the fail safe number in applied research. *ArXiv Preprint arXiv:1010.2326*.

- *Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Herzka, P. ve Turáková, A. (2010). The applying Denison model for the analysis of corporate culture. <https://astadipangarso.staff.telkomuniversity.ac.id/wp-content/uploads/sites/59/2014/05/Art-Herzka-Turakova.pdf> adresinden 05.12.2018 tarihinde elde edildi.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J. ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ: British Medical Journal*, 2003(327), 557-560.
- *Hill, J. R. (2007). *Servant leadership characteristics of high school principals, organizational culture, and student performance: A correlational study*. (Doctoral dissertation). University of North Dakota, United States.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. (Çev. İbrahim Anıl, Binali Doğan), İstanbul: Beta.
- Hofmann, S. G., Fang, A. ve Brager, D. N. (2015). Effect of intranasal oxytocin administration on psychiatric symptoms: a meta-analysis of placebo-controlled studies. *Psychiatry Research*, 228(3), 708-714.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. Intercultural cooperation and its importance for survival. Software of the mind*. London: Mc Iraw-Hill.
- Hollifield, S. T. (2005). *An examination of teacher job satisfaction, work-related stress and organizational culture in three school districts* (Doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning* (Second Edition). New York and London: Routledge.

- Homberg, F., McCarthy, D. ve Tabvuma, V. (2015). A meta-analysis of the relationship between public service motivation and job satisfaction. *Public Administration Review*, 75(5), 711-722.
- *Hosseinkhanzadeh, A. A., Hosseinkhanzadeh, A. ve Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(2013), 832-836.
- Howell, R. T. ve Shields, A. L. (2008). The file drawer problem in reliability generalization: A strategy to compute a fail-safe N with reliability coefficients. *Educational and Psychological Measurement*, 68(1), 120-128.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Hsu, C.H. (2002). *A structural equation modeling analysis of transformational leadership, organizational culture and organizational effectiveness in Taiwanese sport/fitness organizations* (Doctoral dissertation). United States Sports Academy, Daphne, Alabama.
- Huber, S. (2009). *School leadership-international perspectives* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Hudrea, A. (2006). Organizational culture. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 47-56, 16 E/2006.
- Hudson, N. J. (2012). *Characteristics of principal leadership influencing school culture* (Doctoral dissertaion). Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.
- Huedo-Medina, T. B., Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. ve Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index?. *Psychological Methods*, 11(2), 193-206.
- Huhtala, M., Tolvanen, A., Mauno, S. ve Feldt, T. (2015). The associations between ethical organizational culture, burnout, and engagement: A multilevel study. *Journal of Business and Psychology*, 30(2), 399-414.

- Hunter, J. E. ve Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (Second Edition). Thousand Oaks: Sage Pub.
- Huston, J. (1989). *Teacher burnout and effectiveness: A case study. Education, 110*(1), 70-78.
- *Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: Organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Asian Social Science, 11*(18), 295-304.
- Ingersoll, R. M. (1999). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools. A CTP Working Paper.
- Ipek, C., Aytaç, T. ve Gok, E. (2015). Effect of gender on teachers' organizational culture perception: a meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies, 3*(4), 9-20.
- *Iskandar, S. I. (2012). School Leadership in global perspective: A study of the influence of organizational culture, ability, and motivation based on geo leadership model towards leadership capacity in realizing intelligent school at catholic junior high schools in West Java, Indonesia. *International Journal for Educational Studies, 4*(2), 137-254.
- *İtıl, N. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (İstanbul İli örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ivanickova, M., Mihalcova, B. ve Pruzinsky, M. (2015). Intercultural differences in the visegrad group: The Hofstede model application. *Actual Problems of Economics, 6*(168), 284-292.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel.
- Izgar, H. (2003). Çalışanlarda stres ve tükenmişlik (Ed: Hüseyin Izgar), içinde *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (s. 159-172). Konya: Eğitim Kitabevi.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 399-434.

- Jackson, T. A., Meyer, J. P. ve Wang, X. H. (2013). Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 84-106.
- Jenkins, B. (2009). What it takes to be an instructional leader. *Principal*, 88(3), 34-37.
- Joharis, M. (2017). The effect of leadership, organizational culture, work motivation and job satisfaction on teacher organizational commitment at senior high school in Medan. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(10), 1415-1425.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. ve Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Joseph, M. X. (2016). *School and district leadership and the job satisfaction of novice teachers: The influence of school culture* (Doctoral dissertation). Boston College, Department of Educational Leadership and Higher Education, United States.
- *Kabler, A. L. (2013). *Understanding the relationship between school culture and teacher leadership* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University, United States.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kadıoğlu Ateş, H. ve Vatansever Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 127-162.
- *Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kapour, S. ve Jain, T.K. (2016). Organizational behaviour. *J. Adv. Res. HR Organ. Mgmt.* 3(4), 46-50.

- *Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1391-1405.
- Karadağ, E. (2016). The moderation of national culture regarding the effect of spiritual leadership on organizational commitment and productivity: A cross-cultural meta-analysis. *İletişim*, (25), 233-260.
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 89-113.
- Kaplan, L. S. ve Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Corwin Press.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Çakır, A. (2011). A path analysis study of school culture and teachers' organisational commitment. *Policy Futures in Education*, 9(5), 573-584.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. California: Sage Publications.
- Khan, M. S., Khan, I., Qureshi, Q. A., Ismail, H. M., Rauf, H., Latif, A. ve Tahir, M. (2015). The styles of leadership: A critical review. *Public Policy and Administration Research*, 5(3), 87-92.
- *Khan, S. R. K. (2016). Influence of organizational culture on teacher's work engagement: An empirical study. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 27-45.
- Khatib, T. M. (1996). *Organizational culture, subcultures, and organizational commitment* (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Kheirandish, M., Farahani, A. ve Nikkhoo, B. (2016). The impact of organizational culture on employees' job burnout. *Human Resource Management*, 3(10), 1-15.
- Kılınç, R.Ö. (2010). Kurum kültüründe ritüeller. *Marmara İletişim Dergisi*. 17(17), 201-213.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyoneliizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.

- Kıral, E. (2008). Kültür olarak örgütler. (Ed. Ali Balcı) içinde *Örgüt Mecazları* (s. 57-81). Ankara: Ekinoks.
- *Kıral, E. ve Kacar, O. (2016). The relationship between teachers' school commitment and school culture. *International Education Studies*, 9(12), 90-108.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- *Kocatürk, H. E. (2016). *School culture as predictor of teachers' attitudes towards professional development: mediating role of organizational trust* (Master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behaviour*. New Delhi: New Age International (P) Ltd.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, D., Koşar, S., Er, E. ve Öğdem, Z. (2016). The relationship between teachers' perceptions of organizational culture and school capacity for change. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 39-59.
- Kotrba, L. M., Gillespie, M. A., Schmidt, A. M., Smerek, R. E., Ritchie, S. A. ve Denison, D. R. (2012). Do consistent corporate cultures have better business performance? Exploring the interaction effects. *Human Relations*, 65(2), 241-262.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Krebs, P., Prochaska, J. O. ve Rossi, J. S. (2010). A meta-analysis of computer-tailored interventions for health behavior change. *Preventive Medicine*, 51(3-4), 214-221.
- Kruse, P. D. (2009). *Working Smart: Problem-Solving Strategies for School Leaders*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

- *Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği (Elazığ İli örneği)* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kwan, P. Y. K. (2003). *An investigation of the relationship between organisational culture and organisational effectiveness in Hong Kong higher education institutions* (Doctoral dissertation), The Chinese University of Hong Kong.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. ve Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria: ASCD.
- *Lane, H. (2016). *An examination of the influence of leadership competencies on school culture* (Doctoral dissertation). Graduate Faculty of Auburn University, Auburn, Alabama.
- Lee, J. ve Park, J. (2015). The moderating effects of organizational culture on teachers' problems-turnover intention link in early childhood settings. *Advanced Science and Technology Letters*, 115(2015), 43-46.
- Lenox, W. A. (2000). *Organizational culture and teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). Colorado State University Fort Collins, Colorado.
- *Lesinger, F., Dagli, G., Gazi, Z. A., Yusoff, S. B. ve Aksal, F. A. (2016). Investigating the relationship between organizational culture, educational leadership and trust in schools. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 178-185.
- *Leuschke, E. E. (2017). *School culture and teacher change fatigue in Tennessee* (Master thesis). Middle Tennessee State University, United States.
- Lin, L. ve Chu, H. (2017). Quantifying publication bias in meta-analysis. *Biometrics*. DOI: 10.1111/biom.12817.
- Littell, J. H., Corcoran, J. ve Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- *Lorraine, R. D. O. (2011). *A study of the relationship between teachers' perception of principal's leadership practices and school culture to student*

- achievement* (Doctoral dissertation). Southeastern Louisiana University, Department of Educational Leadership and Technology, United States.
- Louis, K.S. ve Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Lovely, S. (2004). *Staffing the principalship: Finding, coaching, and mentoring school leaders*. Alexandria: ASCD.
- Lucas, S. E. ve Valentine, J. W. (2002). Transformational leadership: principals, leadership teams, and school culture. *American Educational Research Association* 1(5), 1-32.
- Lupşa-Tătaru, D. A. (2016). The organizational culture. A students' survey. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences*, 9(58), 123-128.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12th Edition). North Carolina: McGraw-Hill Companies, Inc.
- *Mackey, K. H. (2016). *The relationships among instructional leadership, school culture, and student achievement in Kentucky elementary schools* (Doctoral dissertation). Western Kentucky University Bowling Green, Kentucky.
- Mahal, P. K. (2009). Organizational culture and organizational climate as a determinant of motivation. *IUP Journal of Management Research*, 8(10), 38-51.
- Mahmoud, A. H. (2008). A study of nurses' job satisfaction: the relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- *Maitland, B. (2017). *Charter schools in Delaware: a comparison of transformational and transactional leadership practice and the relationship it has on school culture* (Doctoral dissertation). Gwynedd Mercy University, United States.

- *Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova İli örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture*. London: Sage Publication.
- Martin, J. (2013). Organizational culture and organizational change: How shared values, rituals, and sagas can facilitate change in an academic library. *ACRL 2013 Proceedings*.
- *Martin, S. T. (2009). *Relationship between the leadership styles of principals and school culture* (Electronic theses and dissertations).
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1986). *Maslach burnout inventory*. Palo Alto: Conunsulting Psychogist Press.
- Mason, J. E. (1993). *The cult of culture: An analysis and plan for teaching about organizational culture* (Master thesis), University of Nevada, Las Vegas.
- *Mauseth, K. B. (2008). *The influence of perceived organizational support and school culture on positive workplace outcomes for teachers in private schools*. (Doctoral dissertation), Seattle Pacific University, United States.
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith-a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89-118.
- Meier, L. T. (2012). The effect of school culture on science education at an ideologically innovative elementary magnet school: An ethnographic case study. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 805-822.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2010). Örgütsel güven (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 261-273). Ankara: Pegem Akademi.

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Miles, M. T. (2002). *The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. ve Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9.
- Monireh, R. (2014). An analysis of the relationship between school organizational culture and organizational commitment of high school teachers. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration* 2(18), 195-214.
- Mooij, M. ve Hofstede, G. (2010). The Hofstede model: applications to global branding and advertising strategy and research. *International Journal of Advertising*, 29(1), 85-110.
- Moore, E. R. (1995). *Creating organizational cultures: An ethnographic study* (Doctoral dissertation). Fielding Graduate University, United States.
- Moos, L. (2005). Regulation and trust: negotiating relationship (Ed. Ciaran Sugrue), içinde *Passionate Principals* (s.105-122), Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1978). The measurement of organizational commitment: A progress report (Tech. Report No. 15). Eugene, Ore.: University of Oregon.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behavior*. (Seventh edition). Essex: Pearson Education Ltd.
- Nadiri, H. ve Tanova, C. (2010). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29(1), 33-41.

- Nadri, K., Eivazi, H.R., Badiei, H. ve Hosseinzadeh, A. (2014). The correlation between organizational culture and male teachers' job commitment at high schools (first phase) of Tehran. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences* 3(4), 73-81.
- Nandamuri, P. P. ve Rao, K. V. (2012). Organizational culture of secondary schools— an analysis. *Global Journal of Business and Research*, 1(4), 127-133.
- Narayan, N. A. (2016). Culture of school improvement: Exploring its existence and effectiveness. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 36-42.
- Nasab, M. S. ve Shahrakipour, H. (2015). A survey of the organizational culture with job satisfaction of education in the Dalgan city. *Intl Res J Appl Basic Sci*, 9(7), 997-1002.
- Nasrun, D. ve Ambarita, F. P. (2017). The effect of organizational culture and work motivation on teachers performance of public senior high school in Tebing Tinggi. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (118), 320-326.
- Natalia, M. (t.y). Model of servant-leadership on the school management to build school culture in Kalam Kudus Surakarta elementary school. *Magister Manajemen Pendidikan FKIP-Satya Wacana Christian University*.
- *Ngang, T. K. (2011). The effect of transformational leadership on school culture in male'primary schools Maldives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 2575-2580.
- O'Donnell, O. ve Boyle, R. (2003). *Understanding and managing organisational culture*. Dublin: ColourBooks Ltd.
- *Ogbonna, S. C. (2017). *Factors beyond instruction that impact school performance: leadership practices and school culture in high achieving and low achieving public schools* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, United States.
- Olivier, D. F. (2001). *Teacher personal and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of professional learning communities* (Doctoral dissertation). Graduate Faculty of the Louisiana State University, United States.

- Omidi, M. ve Seyed Noor, S. A. (2014). Considering simple and multiple relationships of organizational culture and its components with high school teachers' effectiveness. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 2(3), 2894-2901.
- *Oppong, R. A., Oppong, C. A. ve Kankam, G. (2017). The Impact of organisational culture on employees' job satisfaction in colleges of education in Ghana. *African Journal of Applied Research (AJAR)*, 3(2), 28-43.
- Ou, A. Y., Hartnell, C. A., Kinicki, A. J. ve Karam, E. P. (2013). A meta-analytic path analysis of leadership, organizational culture, and unit performance. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2013, No. 1, p. 10037). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Önal, H.İ. ve Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- *Özer, N. ve Akbaş, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü profili ve örgütsel güvene ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 45(211), 63-86.
- *Özgözü, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özgözü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294.
- Özgüner, M. (2016). Örgüt kültürü ile tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma: Bozok Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 92-110.

- *Öztürk, D. (2015). *Eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişki (Bahçelievler İlçesinde bir araştırma)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Öztürk, Z., Şaklak, Ö. ve Yılmaz, Ö. (2010). Üniversitelerde öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ilişkin algılamaları (bir araştırma), International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- *Park, J. ve Lee, J. (2016). Measuring the impact of organizational culture on burnout and turnover intention among early childhood teachers. *International Information Institute (Tokyo). Information*, 19(4), 1077-1082.
- *Parlar, H. ve Cansoy, R. (2017). The effect of bureaucratic school structure on teacher leadership culture: A mixed study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2175-2201.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Taylor & Francis Group.
- Peng, P., Su, S., Fairley, C. K., Chu, M., Jiang, S., Zhuang, X. ve Zhang, L. (2018). A global estimate of the acceptability of pre-exposure prophylaxis for HIV among men who have sex with men: a systematic review and meta-analysis. *AIDS and Behaviour*, 22(4), 1063-1074.
- Perel, C. (2015). *Examining the relationship between organizational culture and change fatigue* (Doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, United States.
- Perie, M. ve Baker, D. P. (1997). Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report.

- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-31.
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Peterson, K.D. ve Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture fieldbook* (Second Edition). John Wiley & Sons, Inc.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. Taylor & Francis US.
- Pietschnig, J., Penke, L., Wicherts, J. M., Zeiler, M. ve Voracek, M. (2015). Meta-analysis of associations between human brain volume and intelligence differences: How strong are they and what do they mean? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57(2015), 411-432.
- Poppens, B. B. (2000). *Perceived and preferred organizational culture types and organizational commitment at Midwestern private, non-profit colleges* (Doctoral dissertation). University of South Dakota, United States.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Poster, C. (2005). *Restructuring: The key to effective school management*. New York: Routledge.
- Praselia, E., Tjahjono, H. K. ve Palupi, M. (2017) The effect of ceo ethical leadership and supervisor ethical leadership towards organizational commitment with organizational trust and supervisor trust as mediators. *International Journal of Business Quantitative Economics and Applied Management Research*, 4(7), 8-17.
- *Pratt, J. E. (2014). *Investigating educational systems, leadership, and school culture: A holistic approach* (Doctoral dissertation). University of Phoenix, United States.
- Pritchett, C. (2012). *School culture: a sequential mixed methods exploratory meta-analysis* (Doctoral dissertation). Rowan University, New Jersey.

- Purba, E. M., Ambarita, B. ve Siagian, S. (2018). The influence of organizational culture, principal managerial skills, job satisfaction on teacher's commitment in state junior high Pematang Siantar School. *Int J S Res Sci. Engg. Tech.* 4(4), 309-317.
- Purnama, C. (2013). Influence analysis of organizational culture organizational commitment job and satisfaction organizational citizenship behavior (ocb) toward improved organizational performance. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(5), 86-100.
- Radakovich, P. S. (2016). *The relationship between organizational culture, intrinsic motivation, and employee performance: A systematic review and meta-analysis* (Doctoral dissertation). Wayne State University.
- Rahim, A. (2018). The effect of motivation of working, organizational culture, and innovative behavior to teacher students of social science (ips) in socialization of curriculum implementation 2013 in Aceh Province. *Educational Research International* 7(1), 1-10.
- *Raman, A., Ying, L. T. ve Khalid, R. (2015). The relationship between culture and organizational commitment among Chinese primary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 93-100.
- Rarick, C., Winter, G., Barczyk, C., Pruett, M. ve Nickerson, I. (2014). Mongolia: A cultural portrait using the Hofstede 5-D model. *Global Journal of Management and Business Research*, 14(9), 1-9.
- *Ray, J. M. (2010). *An investigation of the relationships among leadership effectiveness, types of organizational culture, and programmatic focus in Tennessee alternative schools* (Doctoral dissertation). The University of Memphis, United States.
- Ray, S. ve Ray, I. A. (2012). Understanding democratic leadership: Some key issues and perception with reference to India's freedom movement. *Afro Asian Journal of Social Sciences*, 3(3.1), 1-26.
- Raynor, A. (2004). *Individual schools, unique solutions: tailoring approaches to school leadership*. New York: Routledge.

- Reames, E. H. (1997). *A study of the relationships between school work culture and teacher beliefs of efficacy and commitment in middle schools* (Doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- Reames, E. H. ve Spencer, W. A. (1998). Teacher efficacy and commitment: relationships to middle school culture. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 13-17, 1998.*
- Recepoglu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. (Ed. Nezahat Güçlü), içinde *Okul Kültürü* (s. 205-240), Ankara: Pegem Akademi.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria: ASCD.
- Reeves, T. L. (2006). *Principal leadership and the development of organizational culture in a new school* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Greensboro.
- Ren, Y., Lü, Y. ve Fu, B. (2016). Quantifying the impacts of grassland restoration on biodiversity and ecosystem services in China: A meta-analysis. *Ecological Engineering*, 95(2016), 542-550.
- Richards, J. (2003). *Principal behaviors that encourage teachers to stay in the profession: perceptions of k-8 teachers in their second to fifth year of teaching*. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2004). *Management* (Elevent Edition). New Jersey: Pearson.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. İnci Erdem) Ankara: Nobel.
- *Roehyadi, Y., Hardhienata, S. ve Sunaryo, W. (2017). Sequential explanatory analysis of teachers' job satisfaction viewed from organizational culture, transformational leadership, and effectiveness of integrated quality management. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 6(10), 20260-20264.

- Rosenbaum, S., Vancampfort, D., Steel, Z., Newby, J., Ward, P. B. ve Stubbs, B. (2015). Physical activity in the treatment of post-traumatic stress disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 230(2), 130-136.
- Rouniasi, M. R., Branch, H., Rouniasi, N. ve Asari, M. (2012). Identification of organizational culture in Hamedan medical science university, from the member's of faculty's point of view, and based on Denison model. *Science Series Data Report*, 4(10), 37-47.
- Russell, J. (2000). *Enabling learning: The crucial work of school leaders*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- *Saani, A. J., Opare, J. A. ve Yarquah, J. A. (2014). The complex influence of school organizational culture on teachers' commitment to the teaching profession. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 39(2), 101-107.
- Saari, L. M. ve Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395-407.
- Sabancı, A., Şahin, A., Sönmez, M. A. ve Yılmaz, O. (2017). Views of school managers and teachers about school culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 28-45.
- Sabri, H. (2005). Knowledge management in its context: adapting structure to a knowledge creating culture. *International Journal of Commerce and Management*, 15(2), 113-128.
- Sabri, H. M. (2004). Socio-cultural values and organizational culture. *Journal of Transnational Management Development*, 9(2-3), 123-145.
- Sabri, P. S. U., Ilyas, M. ve Amjad, Z. (2011). Organizational culture and its impact on the job satisfaction of the university teachers of Lahore. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24), 121-128.
- *Sadeghi, K., Amani, J. ve Mahmudi, H. (2013). A structural model of the impact of organizational culture on job satisfaction among secondary school teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 687-700.

- Sánchez-Meca, J. ve Marín-Martínez, F. (2010). Meta-analysis in psychological research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 151-163.
- Saphier, J. ve King, M. (1985, March). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Sashkin, M. ve Sashkin, M. G. (1990). Leadership and culture-building in schools: quantitative and qualitative understandings. *At the Meeting of the American Educational Research Association*, Boston (April).
- Savory, E. P. (2014). *Perceptions of leadership characteristics of principals who influence positive school culture in a Midwest Adventist Union: A qualitative study* (Doctoral Dissertation). Andrews University, United States.
- Schabracq, M. J. (2007). *Changing organizational culture: The change agent's guidebook*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- *Scharff, D. M. (2017). *Female faculty members in medical schools: an exploratory analysis of the impact of perception of job satisfaction, culture, opportunities for advancement, and formal mentoring on intent to stay* (Doctoral dissertation). Ohio University, United States.
- Schein, E.H. (1983). *Organizational culture: A dynamic model*. Massachusetts Institute of Technology, United States.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (Third Edition). John Wiley & Sons. Inc.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Yüksel Özden). Ankara: Nobel.
- Schooley, M. L. (2005). *An analysis of the relationship between transformational leadership and school culture* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Sedgwick, P. (2013). Meta-analyses: how to read a funnel plot. *BMJ: British Medical Journal (Online)*, 346 (2013).
- Sergiovanni, T. (2005). *Leadership: What's in it for schools?*. Taylor and Francis e-Library.

- *Setiawan, A., Hardhienata, S. ve Rubini, B. (2017). Explanatory sequential analysis of organizational commitment based on organizational culture, principal's supervision and job satisfaction. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology* 6 (10), 20242-20245.
- *Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Shadish, W. R. ve Sweeney, R. B. (1991). Mediators and moderators in meta-analysis: There's a reason we don't let dodo birds tell us which psychotherapies should have prizes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 883-893.
- Shafer, L. (2018). What make a good school culture.
<https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/07/what-makes-good-school-culture> adresinden 11.01.2019 tarihinde elde edildi.
- Shepherd, Q. D. (2010). *Ritual, play and the liminal: How school board of education members make and shape organizational culture* (Doctoral dissertation). Illinois State University, United States.
- Shorten, A. ve Shorten, B. (2013). What is meta-analysis? *Evidence-Based Nursing*, 16(1), 3-4.
- *Siburian, T. A. (2013). The effect of interpersonal communication, organizational culture, job satisfaction, and achievement motivation to organizational commitment of state high school teacher in the district Humbang Hasundutan, North Sumatera, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(12), 247-264.
- Simorangkir, M., Siburian, P. ve Rahman, A. (2018). The effect of organizational culture, knowledge of educational management, work motivation and job satisfaction to performance of the state primary school principals in North Tapanuli district. *International Journal of Development and Sustainability* 7(3), 1117-1142.
- Skjørshammer, S. (1979). *Religion and job satisfaction* (Doctoral dissertation). Graduate School of Emory University, Georgia, United States.

- *Smart, K. C. (2016). *The effects of leadership style on school culture and teacher effectiveness* (Doctoral dissertation). Union University, United States.
- Sofyan, S. H. ve Retnowati, R. (2017). Organizational culture, transformational leadership and working motivation in moulding performance of school supervisors. *International Journal of Managerial Studies and Research* 5(6), 36-42.
- *Soje, G. O. (2012). *The effects of administrative leadership styles on organizational culture in schools for deaf and mainstreamed students in Lagos State, Nigeria* (Doctoral dissertation). Gallaudet University, Washington.
- Soleimani, M. ve Jahanian, R. (2016). The relationship between organizational culture and moralism of principals in junior schools of high schools. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 276-289.
- Southworth, G. ve Conner, C. (2003). *Managing improving primary schools: Using evidence-based management and leadership*. Taylor & Francis e-Library.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.
- Spector, P. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. London: Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Stella, O. (2008). *Motivation and work performance: Complexities in achieving good performance outcomes; A study focusing on motivation measures and improving workers performance in Kitgum district local government* (Master thesis) Institute of Social Studies, Netherlands.
- Stergios, T., Dimitrios, B., Efstathios, V., George, A., Labros, S., Sofia, P. ve Athanasios, K. (2017). Educational leadership and school culture - the role of the school leader. *Conference Paper · December 2017*, 114-121.

- Stevens, J. E. (1991). *An organizational culture perspective of strategic leadership and organizational change: shaping the future of the army* (An individual study project). Army War Coll Carlisle Barracks, Pennsylvania.
- Stewart, T. M. (2015). *The relationship between demands and resources and teacher burnout: A fifteen-year meta-analysis* (Doctoral dissertation). The University of Tennessee, Knoxville.
- Stohr, M. K., Hemmens, C., Collins, P. A., Iannacchione, B., Hudson, M. ve Johnson, H. (2012). Assessing the organizational culture in a jail setting. *The Prison Journal*, 92(3), 358-387.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, (9), 9-14.
- Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR*. 9, 1-7.
- *Sufean, H. (2014). School culture and instructional leadership of high-performing and low-performing schools: patterns of variation and relationship. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(3), 138-144.
- Sun, S. (2008). Organizational culture and its themes. *International Journal of Business and Management*, 3(12), 137-141.
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture (The case of Izmir, Turkey). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 387-395.
- *Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- *Şahmelikoğlu, S. U. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile örgütsel kültür düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Pendik İlçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenol, H. ve Lesinger, F. Y. (2018). The relationship between instructional leadership style, trust and school culture. *In Leadership*. IntechOpen.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(1), 167-182.

- Talib, A. Z., Don, Y., Daud, Y. ve Raman, A. (2015). Organizational culture and organizational commitment of Kedah district education officers. *International Journal of Management Sciences*, 5(5), 410-419.
- *Tanrıöğen, Z.M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- *Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (5.Baskı). Ankara: Pegem A.
- TDK, (2017). www.tdk.gov.tr adresinden elde edildi.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Thomas, H. ve Martin, J. (2003). *Managing resources for school improvement: creating a cost-effective school*. New York: Routledge.
- *Thoyib, M., Hadhienata, S. ve Sunaryo, W. (2017). The correlation between work motivation, personality, and organizational culture to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 5(9), 37-42.
- Thuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. ve Gruenert, S. (2017). How school achievements interplay with school culture and principal behaviors: A comparative study of two middle schools. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 10-22.
- Torfi, A., Alam, S. ve Nikbakhsh, R. (2014). The Relationship between organizational culture and job burnout in the employees of physical education organization, *International Journal of Sport Studies*, 4(6), 666-670.

- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi (Düzce İli örneği)* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tripathi, S. ve Goel, M. R. (2015). An empirical study of employee job satisfaction in terms of organizational culture in technical education institutions in NCR. *Journal of Advanced Research in Engineering & Management*, 1(1), 17-27.
- Trompenaars, F. ve Hampden-Turner, C. (2011). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. (Second Edition). London: Nicholas Brealey Publishing.
- *Troutman, L. D. (2012). *The impact of principal leadership on school culture and student achievement* (Doctoral dissertation). Wingate University, United States.
- Tsai, K. C. (2015). A preliminary meta-analysis of teacher leadership. *Journal of Education and Literature*, 3(3), 131-137.
- Tsai, M. T. ve Huang, C. C. (2008). The relationship among ethical climate types, facets of job satisfaction, and the three components of organizational commitment: A study of nurses in Taiwan. *Journal of Business Ethics*, 80(3), 565-581.
- Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction. *BMC Health Services Research*, 11(1), 1-9.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tu, C. C., Liou, D. Y. ve Chang, S. H. (2011) A study of the supportive culture, organizational commitment and job satisfaction among academic female staffs in Taiwan. *The Third Asian Conference on Education 2011 Official Proceedings*, 536-545.

- Tulunay Ateş, Ö. ve Önder, E. (2018) Eğitimcilerin örgütsel sessizliklerinde cinsiyetin ve medenî durumun etkisi: Bir meta analiz çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18,
- *Turan, S. ve Bektas, F. (2013). The Relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52(2013), 155-168.
- Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri (Ed. Suna Tevrüz). *içinde Endüstri ve Örgüt Psikolojisi II* (s. 35-48). Ankara: Protan.
- Tutar, H. (2017). *Örgüt kültürü* (1.Baskı). Ankara: Detay.
- *Türkoğlu, M. (2008). *Genel liselerde örgütsel kültürün iş doyumuna etkisi (Malatya İli örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ujiarto, T., Rusdarti, R., Rifai, R. C. ve Raharjo, T. J. (2017). Effect of the school principal's management, academic supervision, organizational culture, and work motivation to the teacher's professionalism. *The Journal of Educational Development*, 5(3), 285-295.
- Usman, B. ve Yusuf, Y. Q. (2016). The effect of organizational culture, leadership style and employees' trust on organizational commitment in an educational institution. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* 8(1), 25-34.
- Uzochukwu, O. C. (2018). Organizational trust and employee performance in selected hotels in Edo State of Nigeria. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 10(4), 2034-2045.
- Val, C. ve Kemp, J. (2012). Leadership Styles. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(3), 28-31.
- *Veeriah, J., Piaw, C. Y. ve Li, S. Y. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 2017(5), 1-18.
- *Veeriah, J., Piaw, C. Y., Li, S. Y. ve Hoque, K. E. (2017). Teachers' perception on the relationships between transformational leadership and school culture in primary cluster schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(4), 18-34.

- Vernick, S. H. (2004). *An analysis of the correlates of job satisfaction: The contribution of person-environment congruence, self-efficacy, and environmental identity to the explanation of job satisfaction* (Doctoral dissertation). The Florida State University, United States.
- Vineburgh, J. H. (2010). *A study of organizational trust and related variables among faculty members at HBCUs* (Doctoral dissertation). University of Iowa, United States.
- Vitell, S. J., Nwachukwu, S. L. ve Barnes, J. H. (1993). The effects of culture on ethical decision-making: An application of Hofstede's typology. *Journal of Business Ethics*, 12(10), 753-760.
- Wagner, C. R. (2006). The school leader's tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Wagy, M. (2014). *Self-reported changes in organizational commitment: the relationship between present organizational commitment and its perceived changes over time* (Master thesis). East Carolina University, United States.
- Watkins, M. B., Smith, A. N., Cooke, E. D. ve Christian, M. S. (2014). The role of culture on perceptions of organizational politics and work outcomes: a meta-analysis. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2014, No. 1, p. 16529). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Weatherly, K. A. (1995). *The rapid assessment of organizational culture using the organizational culture survey: Theory, research and application* (Doctoral dissertation). The University Of Arizona, United States.
- Wei, J., Yang, T. B., Luo, W., Qin, J. B. ve Kong, F. J. (2013). Complications following dorsal versus volar plate fixation of distal radius fracture: a meta-analysis. *Journal of International Medical Research*, 41(2), 265-275.
- West-Burnham, J. ve Bradbury, I. (2003). *Performance management manual: Creating a culture for sustainable high performance*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Whelan, C. (2016). Organisational culture and cultural change: A network perspective. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 49(4), 583-599.

- White, L. A. (1977). *Symbol: the basic element of culture*. <https://the-eye.eu/public/WorldTracker.org/College%20Books/Seeing%20Ourselves/Chapter09.pdf> adresinden 21.11.2018 tarihinde elde edildi.
- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Williams Jr, R. M. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. (Ed. Milton Rokeach). içinde *Understanding Human Values Individual and Societal* (s. 15-46). London: Collier Macmillan Publishers.
- Wiseman, P. P. (2010). *Strong schools, strong leaders: What matters most in times of change*. Lanham: R&L Education.
- Wolfe, B. L. ve Dilworth, P. P. (2015). Transitioning normalcy: Organizational culture, African American administrators, and diversity leadership in higher education. *Review of Educational Research*, 85(4), 667-697.
- *Wong, Y. H. P. (2010). Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: a comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens. *Early Child Development and Care*, 180(3), 271-278.
- Worzbyt, J. C., O'Rourke, K. ve Dandeneau, C. (2003). *Elementary school counseling: A commitment to caring and community building*. New York: Routledge.
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt kültürü: tanımlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52(01), 717-724.
- *Yalçın, M. ve Karadağ, E. (2013). Servant leadership and school culture: a structural equation modelling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 14(2), 101-120.
- *Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yang, Y. ve Niu, T. (2018). A meta-analysis of associations of LEPR Q223R and K109R polymorphisms with Type 2 diabetes risk. *PLoS one*, 13(1), e0189366.

- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.
- Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. (Ed. Nezahat Güçlü), içinde *Okul Kültürü* (s. 71-96), Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- *Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Yılmaz, K. (2013). *Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü algılarının iş doyumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Yıldırım, H. (2015). Türkiye'deki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerinin etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 285-304.
- *You, S., Kim, A. Y. ve Lim, S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: Effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284-297.
- Yurtcu, M.V. (2015). *İş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- *Yusof, H., Osman, M. N. A. H. ve Noor, M. A. M. (2016). School culture and its relationship with teacher leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 272-286.

- *Yücel, C., Karataş, E. ve Aydın, Y. (2013). The relationship between the level of principals' leadership roles and organizational culture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(2013), 415-419.
- *Yüksel, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zahed, A. ve Ardabili, F. S. (2017). Effect of similar-to-me effect on job satisfaction and organizational trust. *Problems and Perspectives in Management*, 15(4), 254-262.
- *Zahedipour, M. ve Haghighi, M. (2015). Investigating the correlation between the organizational participative and bureaucratic culture with teachers job burnout. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences (JBPAS)*, 4(8), 117-125.
- Zamini, S., Zamini, S. ve Barzegary, L. (2011). The relationship between organizational culture and job burnout among the professors and employees in the University of Tabriz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 1964-1968.
- Zamir, S. (2015). The contribution of school organizational culture as perceived by trainee teachers to their future commitment to the education system. In *Proceedings of International Academic Conferences*, Vienna. 608-620.
- *Zembat, R., Sezer, T., Beceren, B. Ö. ve Biber, K. (2012). The relationship between preschool administrators' leadership styles and school culture. *Education Sciences*, 7(2), 798-811.
- Zmuda, A., Kuklis, R. ve Kline, E. (2004). *Transforming schools: Creating a culture of continuous improvement*. Alexandria: ASCD.
- www.irim.eur.nl, (2018). <https://www.irim.eur.nl/research-facilities/meta-essentials/user-manual/work-with-the-workbooks/publication-bias-analysis-sheet/failsafe-n-tests/> adresinden 01.12.2018 tarihinde elde edildi.
- <http://www.tmv.edu.in>, (2018). http://www.tmv.edu.in/pdf/Distance_education/BCA%20Books/BCA%20VI%20SEM/BCA-629%20OB.pdf adresinden 08.12.2018 tarihinde elde edildi.



EKLER

KODLAMA PROTOKOLÜ**BİRİNCİ BÖLÜM**

Çalışmanın Kodu:

Çalışmanın Yazarı/Yazarları:

Çalışmanın Adı:

Çalışmanın Yılı:

Çalışmanın Türü: Makale Yüksek Lisans Tezi Doktora Tezi

Örneklem Düzeyi: Öğretmen Yönetici Öğretmen ve Yönetici

Ölçeğin Uygulandığı Yer: Türkiye Yurtdışı

Örneklem Yöntemi:

Araştırmanın Yapıldığı Okul Türü:

Bağımsız Değişken :

İKİNCİ BÖLÜM

Örneklem Sayısı :

Korelasyon Değeri :

KODLAMA LİSTESİ

L.1 – L.52 : Okul Kültürü ve Liderlik

B.1 – B.22 : Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık

D.1 – D.21 : Okul Kültürü ve İş Doyumu

G.1 – G.6 : Okul Kültürü ve Örgütsel Güven

M.1 – M.7 : Okul Kültürü ve İş Motivasyonu

T.1 – T.6: Okul Kültürü ve Tükenmişlik

**META ANALİZ KAPSAMINA ALINAN ÇALIŞMALAR ve ETKİ
BÜYÜKLÜKLERİ**

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
M.3	Iskandar, 2012	Küresel Okul Liderliğine Bir Bakış: Endonezya'nın Batı Java Bölgesindeki Katolik Okullarında Liderlik Modeline Dayalı Olarak Motivasyon, Yetenek ve Örgüt Kültürünün Etkisine Yönelik Bir Çalışma	1.738
L.45	Ali, 2017	Öğretmen Algılarına Göre Pakistan'da Ortaokullarda Okul Etkililiği, Okul Kültürü ve Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Arasındaki İlişki.	1.609
B.6	Azadi ve diğ., 2013	Kadın Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki	1.422
L.42	Smart, 2016	Liderlik Stilinin Okul Kültürü ve Öğretmen Etkililiğine Etkisi	1.333
L.52	Veeriah ve diğ., 2017	Öğretmen Algılarına Göre İlkokullarda Okul Kültürü ve Dönüşümsel Liderlik Arasındaki İlişki	1.267
L.41	Mackey, 2016	Kentucky İlkokullarında Öğretimsel Liderlik, Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki	1.245
L.1	Hill, 2007	Örgüt Kültürü ve Öğrenci Performansına Dayalı Olarak Lise Müdürlerinin Hizmetkar Liderlik Özellikleri: Korelasyonel Bir Çalışma	1.198
L.3	Kuyumcu, 2007	İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği	1.148
L.43	Yusof ve diğ., 2016	Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği ile İlişkisi	1.048
B.11	Nadri ve diğ., 2014	Tahranda Erkek Lise Öğretmenlerinin İşe Bağlılıkları İle Örgüt Kültürü Arasındaki Korelasyon	1.045
G.1	Yüksel, 2009	Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki	1.028
B.21	Setiawan ve diğ., 2017	Örgüt Kültürü, Okul Müdürlerinin Denetimi ve İş Doyumuna Dayalı Örgütsel Bağlılığın Açıklayıcı Sıralı Analizi	0.996

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
L.34	Öztürk, 2015	Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü	0.984
L.11	Ngang, 2011	Maldivlerde Erkek İlkokullarında Dönüşümcü Liderliğin Okul Kültürüne Etkisi	0.929
L.31	Doble, 2015	Okul Kültürü ve Okul Müdürünün Liderliği Arasındaki İlişkide Mesleki Öğretimin Aracı Rolü	0.906
L.26	Davis, 2014	Dağıtımsal Liderlik, Okul Kültürü ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki	0.867
L.51	Rochyadi ve diğ., 2017	Kalite Yönetimine Entegre Edilmiş Okul Etkililiği, Dönüşümsel Liderlik, Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin İş Doyumlarının Açıklayıcı Sıralı Analizi	0.861
B.8	Siburian, 2013	Endonezya, Kuzey Sumatera'da Humbang Hasundutan Bölgesinde, Lise Öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim, Örgüt Kültürü, İş Doyumu ve Başarı Motivasyonuna Örgütsel Bağlılığın Etkisi	0.848
L.39	Gürfidan ve Koç, 2016	Okul Kültürü, Teknoloji Liderliği ve Destek Hizmetlerinin Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi	0.811
D.19	Rochyadi ve diğ., 2017	Kalite Yönetimine Entegre Edilmiş Okul Etkililiği, Dönüşümsel Liderlik, Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin İş Doyumlarının Açıklayıcı Sıralı Analizi	0.802
D.20	Scharff, 2017	Medikal Okullarının Kadın Öğretmenlerinin Gelişme Fırsatları İçin Formel Mentorluge Katılma Niyeti, Kültür ve İş Doyumunun Etkisine Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi	0.789
L.33	Özgözü, 2015	Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Davranışları, Bilgi Yönetimi Ve Örgüt Kültürü İlişkisi	0.784
L.29	Toytok, 2014	Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi (Düzce İli Örneği)	0.782
L.12	Şahin, 2011	Öğretimsel Liderlik ve Okul kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)	0.777
L.35	Akomkong ve Puncreobutr, 2016	Tayland-Lao sınırları boyunca Eğitim Kurumlarının Dönüşümsel Liderliği ve Örgüt Kültürü	0.756

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
D.3	Hatchett, 2010	Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Öğrenci Devam Oranları ve Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Kültürünün Etkisi	0.748
D.13	Abdullah ve Arokiasamy, 2016	Malezya'daki Ortaokul Öğretmenlerinde Örgüt Sağlığı ve Okul Kültürünün Etkisi	0.736
B.20	Leuschke, 2017	Tennessee'de Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Değişimi	0.733
B.9	Arifin, 2014	Örgüt Kültürü, Dönüşümcü Liderlik, İşe Bağlılık ve Öğretmen Performansı: Bir Model Analizi	0.728
L.40	Lane, 2016	Liderlik Yetkinliğinin Okul Kültürü Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	0.720
L.7	Karadağ, 2009	Ruhsal Liderlik ve Örgüt Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması	0.713
L.17	Andronico, 2013	Okul Gelişimi İçin Pozitif Okul Kültürü Oluşturma: Öğretmen Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının Bölüm Liderliği	0.709
L.30	Dalgıç, 2015	Okul Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Çok Boyutlu İncelenmesi	0.695
L.21	Tanrıöğen, 2013	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi	0.682
L.46	Cansoy ve Parlar, 2017	Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	0.679
G.5	Demir, 2015	İlkokullarda Öğretmen Liderliğinin Kültüre Dayalı Örgütsel Güvenin Etkisi	0.674
L.10	Lorraine, 2011	Öğrenci Başarısı, Okul Kültürü ve Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki	0.664
D.17	Leuschke, 2017	Tennessee'de Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Değişimi	0.659
B.22	Veeriah, Piaw ve Li, 2017	Selangor'da Toplama/Küme (Cluster) İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Okul Kültürüne Etkisi	0.655
D.16	Al-Sada, ve diğ., 2017	Katar Eğitim Sektöründe Çalışanların İş Doyumu, Bağlılık ve Motivasyonlarının Liderlik Stili ve Örgüt Kültürüne Etkisi	0.646

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
L.44	Al-Sada ve diğ., 2017	Katar Eğitim Sektöründe Çalışanların İş Doyumu, Bağlılık ve Motivasyonlarının Liderlik Stili ve Örgüt Kültürüne Etkisi	0.637
L.49	Ogbonna, 2017	Öğretimin Ötesinde Okul Performansını Etkileyen Faktörler: Düşük Başarılı ve Yüksek Başarılı Resmi Okullarda Okul Kültürü ve Liderlik Uygulamaları	0.634
M.6	Thoyib ve diğ., 2017	Öğretmen Performansı ile Örgüt Kültürü, Kişilik ve İş Motivasyonu Arasındaki Korelasyon	0.63
D.2	Türkoğlu, 2008	Genel Liselerde Örgütsel Kültürün İş Doyumuna Etkisi (Malatya İli Örneği)	0.624
B.13	Çoban, 2015	Okul Kültürünün Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	0.607
D.14	Gligorovic ve diğ., 2016	Okul Kültürünün Sırp İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumuna Etkisi	0.601
B.7	Andronico, 2013	Okul Gelişimi İçin Pozitif Okul Kültürü Oluşturma: Öğretmen Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının Bölüm Liderliği	0.593
B.19	Al-Sada, Al-Esmael ve Faisal, 2017	Katar Eğitim Sektöründe Çalışanların İş Doyumu, Bağlılık ve Motivasyonlarının Liderlik Stili ve Örgüt Kültürüne Etkisi	0.578
M.4	Siburian, 2013	Endonezya, Kuzey Sumatera'da Humbang Hasundutan Bölgesinde, Lise Öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim, Örgüt Kültürü, İş Doyumu ve Başarı Motivasyonuna Örgütsel Bağlılığın Etkisi	0.576
L.15	Yalınkılıç, 2012	Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki	-0.556
B.12	DeNicola, 2015	Lise Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri, İş Doyumuna ve Öğrenci Başarısına Okul Kültürünün Etkisi	0.552
B.17	Raman, Ying ve Khalid, 2015	Çin İlkokul Öğretmenleri Arasında Örgütsel Bağlılık ve Kültür Arasındaki İlişki	0.551
L.27	Pratt, 2014	Eğitim Sistemi, Liderlik ve Okul Kültürünün İncelenmesi: Holistik Bir Yaklaşım	0.548
L.37	Avcı, 2016	Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve İşlemci Liderlik Stillerinin Örgüt Kültürüne Etkisi	0.548
L.23	Yalçın ve Karadağ, 2013	Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi	0.544

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
L.2	Herndon, 2007	Hizmetkâr Liderlik, Okul Kültürü ve Öğrenci Başarı Arasındaki İlişkinin Analizi: Yeni Delhi/Hindistan Amerikan Büyükelçilik Okullarında Bir Örnek Olay İncelemesi	0.541
L.50	Parlar ve Cansoy, 2017	Öğretmen Liderlik Kültürüne ve Bürokratik Okul Kültürünün Etkisi: Karma Yöntemli Bir Çalışma	0.54
L.22	Turan ve Bektaş, 2013	Okul Kültürü ve Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki	0.51
D.8	Andronico, 2013	Okul Gelişimi İçin Pozitif Okul Kültürü Oluşturma: Öğretmen Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının Bölüm Liderliği	0.502
L.32	Glover, 2015	Liderlik Yetkinliklerinin Okul Kültürüne Etkisine Yönelik Bir Çalışma	0.485
B.14	Dasuki, 2015	Doğu Jakarta Şehrinde Eğitimsel Sertifikalı (SMK) Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Güven, Liderlik ve Örgütsel Kültürün Etkisi	0.481
D.5	Wong, 2010	Anaokulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Refah Algıları: Kâr Amacı Güden Ve Kâr Amacı Gütmeyen Anaokullarında Bir Karşılaştırma	0.466
G.2	Arlı, 2011	Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Örgüt Kültürü Algıları Ve Örgütsel Güven Düzeyleri Açısından İncelenmesi	0.448
M.1	Tanrıverdi, 2007	Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Çalışma	0.441
B.18	Khan, 2016	Öğretmenlerin İşe Bağlılıklarının Örgüt Kültürüne Etkisi: Ampirik Bir Çalışma	0.439
B.15	A.A.Firuzjaeyan, M.Firuzjaeyan ve Sadeghi, 2015	Allen ve Meyer Modeline Dayalı Olarak Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılığa Etkisine Yönelik Bir Çalışma (Bandpey Bölgesi Lise Öğretmenleri İle Bir Çalışma)	0.418
D.15	Gürsel, 2016	Ortaokullarda Örgüt Kültürünün Yönetici Ve Öğretmenlerin İş Tatminine Etkisi	-0.415
B.16	Maral, 2015	İlkokul Ve Ortaokul Müdür Yardımcılarının Örgütsel Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü (Yalova İli Örneği)	0.407
L.13	Troutman, 2012	Öğrenci Başarısı ve Okul Kültürüne Okul Müdürlerinin Liderliğinin Etkisi	0.404

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
G.4	Dasuki, 2015	Doğu Jakarta Şehrinde Eğitimsel Sertifikalı (SMK) Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Güven, Liderlik ve Örgütsel Kültürün Etkisi	0.403
D.11	Abedi ve Mozaffarie, 2015	Tebriz Şehrindeki Beş Eğitim Bölgesinde Bulunan Liselerin İlk Kademesinde Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Doyumu ve Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki	0.401
M.2	Yılmaz, 2009	Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi	0.401
L.16	Zembat, ve diğ., 2012	Okul Öncesi Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	0.392
T.5	Zahedipour ve Haghghi, 2015	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Katılımcı ve Bürokratik Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin Araştırılması	-0.382
L.38	Green, 2016	Öğretmen Değerlendirmesine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stili ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki	-0.372
G.3	Şahmelikoğlu, 2013	Ortaöğretim Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Güven Düzeyi İle Örgütsel Kültür Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği)	-0.365
B.10	Ayık ve Ataş, 2014	Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Bir Analizi	0.361
G.6	Kocatürk, 2016	Öğretmen Tutumlarına Yönelik Mesleki Gelişimin Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü ve Örgütsel Güvenin Aracı Rolü	0.361
L.4	DuPont, 2009a	Hizmetkar Liderlik, Okul Kültürü ve Öğrenci Başarı Arasındaki İlişkinin Analizi: Yeni Delhi/Hindistan Amerikan Büyükelçilik Okullarında Bir Örnek Olay İncelemesi	0.359
D.9	Hosseinkhanzadeh ve diğ., 2013	Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin Araştırılması	0.356
D.6	Beckley, 2012	Katolik Okul Liderliği: Okul Müdürlerinin İş Doyumlarının Okul İklimine ve Okul Kültürüne Etkisi	-0.354
L.18	Ghamrawi, 2013	Sandviç Yönteminin Gücünü Asla Küçümseme: Okul Kültürü ve Liderler	0.354
M.5	Hutabarat, 2015	Öğretmen İş Performans Modelinin Araştırılması: Örgüt Kültürü, İş Motivasyonu ve İş Doyumu	0.346

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
M.4	George ve Sabhpathy, 2014	Öğretmenlerin İş Motivasyonu: Örgüt Kültürü İle İlişkisi	0.343
D.21	You ve diğ., 2017	Kore’de Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu: Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Duygularına Etkisi	0.325
D.18	R.A. Oppong ve diğ, 2017	Gana’da Eğitim Kolejlerinde Çalışanların İş Doyumuna Örgüt Kültürünün Etkisi	0.323
D.12	Hutabarat, 2015	Öğretmen İş Performans Modelinin Araştırılması: Örgüt Kültürü, İş Motivasyonu ve İş Doyumu	0.323
L.6	DuPont, 2009c	Öğretmen Algısına Göre Öğretimsel Liderliğin Okul Kültürüne Etkisi	0.315
L.9	Ray, 2010	Tennessee Alternatif Okullarının Program, Okul Kültürü Tipi ve Lider Etkililiği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	0.307
T.6	Leuschke, 2017	Tennessee’de Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Değişimi	-0.304
T.3	Öztürk, 2015	Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma)	-0.302
L.28	Sufean, 2014	Yüksek Performanslı ve Düşük Performanslı Okullarda Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü: İlişki ve Varyasyon Modeli	0.296
L.20	Kabler, 2013	Öğretmen Liderliği ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiyi Anlama	0.293
D.4	Ray, 2010	Tennessee Alternatif Okullarının Program, Okul Kültürü Tipi ve Lider Etkililiği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	0.275
B.1	Çakır, 2007	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	0.254
L.48	Maitland, 2017	Delaware’de Charter Okullarının Sahip Olduğu Okul Kültürü ile Dönüşümsel ve İşlemsel Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması	0.253
B.5	Karadağ, Baloğlu ve Çakır, 2011	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve Okul Kültürüne Yönelik Bir Yol Analizi Çalışması	0.25
L.5	DuPont, 2009b	Hizmetkâr Liderlik, Okul Kültürü ve Öğrenci Başarı Arasındaki İlişkinin Analizi: Yeni Delhi/Hindistan Amerikan Büyükelçilik Okullarında Bir Örnek Olay İncelemesi	0.234

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
B.3	Balay ve İpek, 2010	Öğretmen Algılarına Göre Türk İlkokullarında Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü	0.215
L.14	Soje, 2012	Nijerya Lagos State'de İşitme Engelliler Okullarında Örgüt Kültürüne Liderlik Stilinin Etkisi	-0.195
B.4	Sezgin, 2010	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü	0.186
L.8	Martin, 2009	Okul Müdürlerinin Liderlik Stili ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki	0.176
D.7	Bektaş, 2012	Öğretmen Algılarına Göre İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü: Nedensel Bir Çalışma	0.153
L.19	Givens, 2013	Okullarda Dağıtımsal Liderliğe Yeni Bir Bakış: Dağıtımsal Liderlik Okul Kültürünü ve Öğrenci Başarısını Etkiler Mi?	0.144
D.1	Mauseth, 2008	Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Pozitif Okul Çıktılarına Okul Kültürü ve Örgütsel Desteğin Etkisi	0.141
T.1	İtil, 2007	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)	0.109
B.2.	Mauseth, 2008	Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Pozitif Okul Çıktılarına Okul Kültürü ve Örgütsel Desteğin Etkisi	0.107
T.2	Arabacı, 2014	Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Ve Örgüt Kültürünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi (Kız Meslek Liselerinde Bir Araştırma, İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği)	0.103
L.47	Featherstone, 2017	Okul Müdürlerinin Çalışmalarının Okulun Performansı ve Kültürüne Etkisi	0.087
L.25	Çıpa, 2014	Örgüt Kültürü Ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Performansına Etkisi Üzerine İstanbul İlinde Yapılan Deneysel Bir Çalışma	0.073
T.4	Park ve Lee, 2015	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine ve İş Gücü Devir Hızına Okul Kültürünün Etkisinin Ölçülmesi	-0.070
D.10	Sadeghi ve diğ., 2013	Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumuna Okul Kültürünün Etkisine Yönelik Yapısal Bir Model	-0.068

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
L.24	Yücel ve diğ., 2013	Örgüt Kültürü ve Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki	0.034
L.36	Atwell, 2016	Ortadoğu'da Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Algısı ve Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki	0.019

* Fisher's Z Etki Büyüklüğü.