

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN EĞİTSEL RİSK ALGISINA ETKİSİ
(KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)**

Hülya ÇINAR

**Danışman Dr. Öğr. Üyesi Muammer ERGÜN
Jüri Üyesi Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ
Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Öztürk AKÇAOĞLU**

KASTAMONU-2018

TEZ ONAYI

Hülya Çınar tarafından hazırlanan "**Örgüt Kültürünün Eğitsel Risk Algısına Etkisi Kastamonu İli Örneği**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Muammer Ergün
Kastamonu Üniversitesi



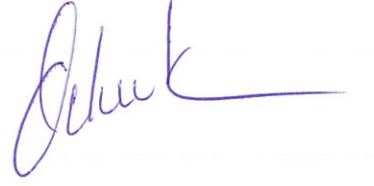
Başkan

Doç. Dr. Süleyman Karataş
Akdeniz Üniversitesi



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Öztürk Akcaoğlu
Kastamonu Üniversitesi



09/07/2018

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Cevdet Yakupoğlu



TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.



Hülya ÇINAR

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

İnsanlığın tarım toplumundan endüstri toplumuna geçişinde yaşadığı farklılaşmada olduğu gibi pek çok yeni duruma, olaya ve yeni dünyanın getirdiklerine maruz kalan birey hızla modernleşen dünya karşısında pek çok riskle de karşı karşıya kalmıştır. İnsanlar yaşamda var olan risklerin etkilerinden korunmak, değişen şartlara ayak uydurmak ve işbirliği içinde hareket etmek amacıyla örgütler kurmuşlardır. Örgütler kendilerine özgü bir kültüre sahiptir. Zamanla sosyal yaşamın önemli bir parçası haline gelen örgütlerde risklerin varlığından söz etmek mümkündür. Hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinin de riskten tamamen arınmış olmaları söz konusu değildir. Bu çerçevede bu çalışma ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını belirlemeyi, örgüt kültürünün eğitsel risk algıları ile ilişkisinin farklı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışmama bilgi ve tecrübesiyle yön veren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Muammer ERGÜN'e teşekkürü bir borç bilirim. Bilgi ve tecrübesiyle her zaman desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç Dr. Ergün RECEPOĞLU'na, çalışmamın son şeklini almasında büyük katkısı, emeği olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Öztürk AKÇAOĞLU'na ve çalışmama görüşleri ile olumlu katkılar sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Analizler sürecince yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Kerem TEKŞEN'e, ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan arkadaşlarım Gülşen SARICI ve Arzu ALBAYRAK'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım; Büşra HOŞAFICI, Hatice BANİ, Tuba YAVUZ'a çok teşekkür ederim. Çalışmamın veri toplama sürecinde katkı sağlayan değerli eğitimciler ve Devrekâni Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu'nda birlikte çalıştığım tüm arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim. Son olarak hayatımın her anında benden sevgisini ve desteğini esirgemeyen kardeşim Dr. Fatih Yıldırım ÇINAR'a, anneme ve babama sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Hülya ÇINAR

Kastamonu, Temmuz, 2018

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi

**ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN EĞİTSEL RİSK ALGISINA ETKİSİ
(KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)**

Hülya ÇINAR
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muammer ERGÜN

Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını belirlemek ve örgüt kültürünün eğitsel risk algıları ile ilişkisinin farklı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ilişkiyel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Kastamonu ili ve tüm ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4112 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 386 kadın ve 306 erkek öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Örgüt Kültürü Ölçeği ve Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen araştırma verilerinin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, frekans, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD Testi, t-testi, Tamhane Testi, Tukey Testi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $\alpha=,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları, kurumdaki hizmet yılları, okul türleri, okul düzeyleri, okulun bulunduğu yer ile Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, branşları, okul türleri, hizmet yılları, kurumdaki hizmet yılları, okulun bulunduğu yer ve okul düzeyleri ile Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Örgüt, örgüt kültürü, risk, kültür.

2018, 164 sayfa

Bilim Kodu

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

**THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CULTURE TO THE
EDUCATIONAL RISK PERCEPTION****(KASTAMONU PROVINCE SAMPLE)**

Hülya ÇINAR

Kastamonu University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Supervisor: Muammer ERGÜN

The aim of this research is to determine the organizational culture and educational risk perceptions of the teachers who work in primary, secondary and high schools and is to determine whether the relationship between educational culture and risk perceptions differ according to different demographic variables. This research is a descriptive study designed according to relational survey model. The population of the study consisted of 4112 teachers working at primary, secondary and high schools in Kastamonu province and its towns in the academic year of 2016-2017. In the sample of the research there were 386 female teachers and 306 male teachers. In order to gather data for the study, Personal Information Form, Organizational Culture Scale and Teachers' Educational Risk Scale were used. The data obtained in the study were analyzed using SPSS packet programme. In the analysis of the data obtained from the participants percentage, arithmetic mean, frequency, One-Way Variance Analysis (ANOVA), LSD Test, t-test, Tamhane Test, Tukey Test, Multiple Lineare Regression Analysis, Pearson Correlation Coefficient Analaysis were used. In the study, the level of significance was accepted as $\alpha=,05$. According to the research results, it was found that a significance difference between the teacher's branches, years of service in the organization, school types, school level, school position and the sub-scales of Organizational Culture Scale. Futhermore it was found a significance difference between the teachers' genders, ages, branches, school types, years of service, years of service in the organization, school position, school levels and the sub-dimensions of Teachers' Educational Risk Perception Scale.

Key Words: Organization, organizational culture, risk, culture.**2018, 164 pages****Science Code**

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi..	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Örgüt Kültürüne İlişkin Kuramsal Çerçeve	5
2.1.1. Kültürün Tanımı.....	5
2.1.2. Kültürün Sınıflandırılması.....	7
2.1.3. Örgütün Tanımı.....	8
2.1.4. Örgüt Kültürünün Tanımı.....	9
2.1.5. Örgüt Kültürünün Ortaya Çıkışı.....	10
2.1.6. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler.....	10
2.1.7. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	14
2.1.8. Örgüt Kültürü Modelleri.....	15
2.1.8.1 <i>Parsons (AGIL) Modeli</i>	15
2.1.8.2 <i>Pheysey'in Örgüt Kültürü Modeli</i>	16
2.1.8.3 <i>Quinn ve Cameron Modeli</i>	17
2.1.8.4 <i>Kilmann Modeli</i>	18
2.1.8.5 <i>Deal ve Kennedy Modeli</i>	18
2.1.8.6 <i>Byars Örgüt Kültürü Modeli</i>	19
2.1.8.7 <i>Scneider Örgüt Kültürü Modeli</i>	19
2.1.9. Okul Kültürü.....	19
2.1.10. Örgüt Kültürü ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	20

2.1.11.Örgüt Kültürü İle Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	29
2.2. Eğitsel Risklere İlişkin Kuramsal Çerçeve.....	35
2.2.1.Riskin Tanımı.....	35
2.2.2.Risk Kavramının Ortaya Çıkışı.....	36
2.2.3.Örgüt ve Risk İlişkisi.....	37
2.2.4. Eğitim ile İlgili Riskler.....	37
2.2.5. Risk Yönetimi.....	39
2.2.6. Eğitsel Riskle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.2.7. Eğitsel Riskle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	51
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	56
3.3. Öğretmenlerin İl Merkezi ve İlçelere Göre Dağılımı.....	57
3.4. Veri Toplama Araçları.....	58
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	61
4.1.Araştırmanın Örnekleme İlişkin Demografik Bulgular.....	61
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	92
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	93
5. TARTIŞMA.....	97
6. SONUÇ.....	124
7. ÖNERİLER.....	127
7.1. Gelecekte Yapılacak Çalışmalar İçin Öneriler.....	127
KAYNAKLAR.....	128
EKLER.....	147
EK 1. Örgüt Kültürü Ölçek İzni.....	147
EK 2. Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algısı Ölçeği İzni.....	148
EK 3. İzin Yazısı.....	149
EK 4. Örgüt Kültürü Ölçeği.....	150
EK 5. Kişisel Bilgiler Formu.....	151
EK 6. Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algısı Ölçeği.....	152
ÖZGEÇMİŞ.....	153

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Kültür Tanımları.....	6
Tablo 2.2. Örgüt kültürü tanımları.....	9
Tablo 2.3. Risk tanımları	36
Tablo 3.1. Öğretmenlerin il merkezi ve ilçelere göre dağılımı.....	57
Tablo 4.1.Örnekleme ilişkin demografik bulgular	61
Tablo 4.2. Örgüt kültürü dağılımının normalliği analizi.....	62
Tablo 4.3. Eğitsel riskler dağılımının normalliği analizi	62
Tablo 4.4. Örgüt kültürü ölçeği boyutlarına ilişkin puanlar	63
Tablo 4.5. Örgüt kültürü algısında cinsiyete göre farklılaşma t-testi	64
Tablo 4.6. Örgüt kültürü algısında yaşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	65
Tablo 4.7. Örgüt kültürü algısında branşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	66
Tablo 4.8. Rol kültürü algısında branşa göre farklılaşma post hoc tukey testi	67
Tablo 4.9. Başarı kültürü algısında branşa göre farklılaşma LSD testi	68
Tablo 4.10. Örgüt kültürü algısında okulun bulunduğu yere göre farklılaşma t-testi.....	69
Tablo 4.11. Örgüt kültürü algısında okul düzeyine göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	70
Tablo 4.12. Başarı kültürü algısında okul düzeyine göre farklılaşma post hoc tukey testi.....	71
Tablo 4.13. Destek kültürü algısında okul düzeyine göre farklılaşma post hoc tukey testi.....	71
Tablo 4.14. Örgüt kültürü algısında okul türüne göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	72
Tablo 4.15. Başarı kültürü algısında okul türüne göre farklılaşma LSD testi.....	73
Tablo 4.16. Destek kültürü algısında okul türüne göre farklılaşma LSD testi.....	74
Tablo 4.17. Örgüt kültürü algısında hizmet yılına göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	75
Tablo 4.18. Örgüt kültürü algısında kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşma t-testi	76
Tablo 4.19. Toplam risk algısında cinsiyete göre farklılaşma t-testi.....	77
Tablo 4.20. Risk algısında cinsiyete göre farklılaşma t-testi	77

Tablo 4.21. Toplam risk algısında yaşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi	78
Tablo 4.22. Risk algısında yaşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	79
Tablo 4.23. Risk algısında yaşa göre farklılaşma post hoc tukey testi.....	80
Tablo 4.24. Toplam risk algısında branşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	80
Tablo 4.25. Risk algısında branşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	81
Tablo 4.26. Öğrenci yapısı faktöründe branşa göre farklılaşma LSD testi.....	82
Tablo 4.27. Toplam risk algısında okulun bulunduğu yere göre farklılaşma t-testi....	83
Tablo 4.28. Risk algısında okulun bulunduğu yere göre farklılaşma t- testi.....	83
Tablo 4.29. Toplam risk algısında okul düzeyine göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	84
Tablo 4.30. Risk algısında okul düzeyine göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	85
Tablo 4.31. İnisiyatif kullanma faktörüne göre okul düzeyinde farklılaşma tamhane testi.....	86
Tablo 4.32. Toplam risk algısında okul türüne göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	86
Tablo 4.33. Risk algısında okul türüne göre farklılaşma tek yönlü anova testi	87
Tablo 4.34. Okulun fiziki durumu faktöründe okul türüne göre farklılaşma tamhane testi.....	88
Tablo 4.35. İnisiyatif kullanma faktöründe okul türüne göre farklılaşma tamhane testi.....	88
Tablo 4.36. Toplam risk algısında hizmet yılına göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	89
Tablo 4.37. Risk algısında hizmet yılına göre farklılaşma tek yönlü anova testi.....	90
Tablo 4.38. Risk algısında hizmet yılına göre farklılaşma post hoc tukey testi	90
Tablo 4.39. Toplam risk algısında kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşma t-testi	91
Tablo 4.40. Risk algısında kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşma t- testi.....	91
Tablo 4.41. Korelasyon analizi testi.....	92
Tablo 4.42. Çoklu regresyon analizi testi.....	94

1. GİRİŞ

Kültür tanımlanması güç bir kavramdır çünkü kültür insanın kim olduğunun ve dünyada nasıl var olduğunun özünü oluşturur. Kültür insanların toplum olarak nasıl birlikte yaşayacakları, fiziksel çevreyle, evren içerisinde ilişki ve konumlarına dair bilgi veya faydalarla nasıl etkileşim kuracakları hakkında tecrübe, gözlem yoluyla (zaman zaman spekülasyon) edindikleri anlayışlardan türetilmiştir. Birçok antropolog ve diğer araştırmacılar, insanlığa rehberlik eden temel fenomen olarak kültür için tanımlamalar yapmışlardır (Hollins, 2008). Kültür kavramının kapsamı ve kullanımını zamanla değişim göstermiştir.

Kültür başlangıçta coğrafi olarak birbirinden ayrılan gruplara uygulanan bir kavram olarak ortaya çıkmış ve antropolojik çalışmaların odağı haline gelmiştir (Keyton, 2005). Antropologlar ilk önce kabilelerin, toplumların ve ulusal grupların yaşam kalıplarını açıklayan bir kültür kavramı geliştirmişlerdir. Ardından diğer sosyal bilimciler kavramı daha geniş bir biçimde toplumda örgütler içindeki yaşamın daha sınırlı yönlerine uygulamışlardır. Örgütler genellikle örgütsel üyenin davranış kalıplarında açıkça ortaya konulan ayırt edici kimliklere sahiptir. Kültür kavramı bu kalıpların ne oldukları, nasıl geldikleri ve örgütsel performansı nasıl etkilediklerini anlamaya yardımcı olmaktadır (Deal ve Peterson, 1990). İlk antropolojik çalışmalarda odak noktası bir unsur ya da kültür değil karmaşık bütündür. Kültür sosyal sınırlar ile eş anlamlıdır, sonrasında bir antropoloji disiplini olarak gelişmiş ve bugünkü kültür kavramı oluşmuştur (Keyton, 2005).

Kültür bir grubun özelliğidir. Bir grup yeterli deneyim edindiğinde kültür şekillenmeye başlamaktadır. Bireyler kültürleri küçük takımlar, aileler ve çalışma gruplarının düzeyinde bulmaktadırlar. Kültür ayrıca ortak bir mesleki çekirdeğe, ortak deneyime sahip bölümler, fonksiyonel gruplar ve diğer örgütsel birimler düzeyinde ve her hiyerarşik seviyede ortaya çıkmaktadır. Yeterli paylaşılan tarihe sahip ise kültür tüm örgüt düzeyinde bulunmaktadır. Endüstri genelinde insanların paylaşılan mesleki geçmişleri nedeniyle kültür tüm endüstri düzeyinde bile görülmektedir. Son olarak kültür ortak dil, etnik köken, din ve paylaşılan deneyim

sebebiyle bölgeler ve milletler düzeyinde bulunmaktadır (Schein, 2009). Dolayısıyla kültür kavramsal olarak geniş bir kullanım alanına sahiptir.

Günümüz toplumunda yaygın olarak ulusal kültür, etnik ya da ırksal kültür, bölgesel kültür ve daha fazla sınırlanmış kültürden söz edilmektedir. Sosyal yapılarda etkileşimde bulunan insanlar için kültür üretilmemekte ve onlar kendi kültürlerini oluşturmaktadırlar. İnsanlar birbirleriyle etkileşime geçtikçe kendileri kültürü üretmektedirler. Dahası kültür üyeleri tarafından sürekli yeniden üretilmektedir. Bu nedenle kültür; kalıplar, beklentiler ve normlar, anlamlar olarak ortaya çıkmakta ve üyeler sosyal yapıya girip çıktıkça tekrar tekrar müzakere edilmektedir (Keyton, 2005). Bu çerçevede insan ve kültür arasında birbirlerini tamamlayıcı bir ilişkiden söz edilebilir. Aynı zamanda kültür insan ve toplum için olduğu kadar örgütler için de önemli bir kavramdır. Örgütlerin her bir üyesi farklı bir birikim, norm, değer, alışkanlık, inanç sistemi ve yaşantıya sahip bireylerden meydana gelebilmektedir.

Örgütler örgüt içindeki bütünleşmeyi sağlayabilmek için örgüte katılan üyeleri ortak bir kültür içinde yeniden sosyalleştirme gereksinimi duyar. Bu nedenle örgüt kültürü içinde olduğu toplumun kültüründen ayrı tutulamaz. Örgüt kültürü geniş toplumun kültürü içinde bir alt kültürüdür ve örgüt içindeki diğer kültürler ile karşılaştırıldığında ise bir üst kültürdür (baskın kültür). Fakat örgüt kültürü örgüt içinde teşekkül edebilecek farklı alt kültürlerin (meslek grubu, iş grubu, birim, vb. kültürler), üst üste konularak meydana gelen kültürlerin bir toplamı da değildir. Örgüt kültürü alt kültürleri ortak paydalarda buluşturan yeni bir kültürdür. Bununla birlikte alt kültürlerden birinin baskın hale gelmesi örgüt içinde çatışmalara sebep olabilir (Şişman, 2007). Bu bağlamda örgüt kültürü örgüt içinde dengeyi sağlayan ve örgüt üyelerine yol gösteren önemli bir dinamiktir.

Örgüt kültürü üyelerin örgüt içinde ne tür davranışlar sergilemeleri gerektiğini öğütleyen bir el kitabına benzetilebilir. Örgüte yeni katılan bireylerin sosyalleşme süreci olarak adlandırılan süreçte örgütsel değerleri ve işsel davranışlarını kazanmaları örgüt kültürü sayesinde olmaktadır. Örgüt kültürü üyelerin örgütteki davranışsal uyumlarını kontrol etmektedir (Sop, 2016). Bu nedenle her örgüt kendine

özgü bir kültürdür. Malzemesi insan olan eğitim örgütleri de iş ve işleyişleri ile zaman içinde kendilerine has bir yapı oluşturmuştur.

Eğitim örgütleri olan okullar için insan unsuru önemlidir. Okulun sahip olduğu örgüt kültürü belirli inançlar, değerler, tutumlar ve varsayımlar üzerine kuruludur. Okulun örgüt kültürü sayesinde örgüt üyeleri ortak hareket ederler. Okulun görevini yerine getirmesi ve başarısı örgüt üyelerinin örgüt kültürüne uyum sağlamalarına bağlıdır (Sune, 2016). Ancak okul görevini yerine getirirken zaman zaman risklere maruz kalabilmektedir. Okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşı karşıya kalabileceği riskler farklılık gösterebilmektedir. Eğitim örgütlerinin kilit role sahip üyeleri olan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri riskleri belirlemek, kontrol altına almak ve okulun sahip olduğu örgüt kültürünün öğretmenlerin eğitsel risk algılarına etkisinin olup olmadığını belirlemek okul örgütünün güçlenmesi adına önem arz etmektedir.

1.1. Araştırma Problemi

Bu çalışmada araştırma problemi "Örgüt kültürü ve eğitsel riskler çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşleri cinsiyete, yaşa, branşa, okulun bulunduğu yere, okul düzeyine, okul türüne, hizmet yılına, kurumdaki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin eğitsel riskler ile ilgili görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin eğitsel riskler ile ilgili görüşleri cinsiyete, yaşa, branşa, okulun bulunduğu yere, okul düzeyine, okul türüne, hizmet yılına, kurumdaki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algıları ile eğitsel riske yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?

4. Örgüt kültürü eğitsel riski yordayabilmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını belirlemek, örgüt kültürünün eğitsel risk algıları ile ilişkisinin farklı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de örgüt kültürünü ve riski ayrı ayrı ele alan pek çok çalışma bulunmasına rağmen örgüt kültürü ve eğitsel risk konusunu birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Örgüt kültürü ve eğitsel risk ilişkisinin incelendiği bu çalışmanın eğitim örgütlerindeki risk faktörlerinin tanımlanması ve ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretimin geliştirilmesi, örgüt kültürünün eğitsel risk algısı üzerindeki etkilerinin ortaya konulması, örgüt kültürünün eğitsel risk ile ilişkisinin belirlenmesine yardımcı olacağı beklenmektedir.

Mevcut çalışmanın, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon ve başarısının artırılması ve okulda daha etkili bir öğretimin sağlanması için gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların aynı zamanda uygulayıcılara yönelik faydaları konusundaki beklentiler şunlardır: eğitsel risk faktörlerinin iyi yönetildiği okullarda akademik başarıyı artırması, eğitim öğretimin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalar hakkında bilgilendirmesi ve örgüt kültürünün eğitsel riskler üzerindeki etkilerinin belirlenerek daha sağlıklı bir örgüt kültürü oluşturulmasıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt Kültürüne İlişkin Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Kültürün Tanımı

Kültür kavramı farklı uzmanlık alanlarına bağlı pek çok araştırmacının ortak çalışma konularından biridir ve özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Kavram Latince kökenlidir ve Latince "colere" ya da "culture" kelimelerinden türediği düşünülmektedir. Voltaire ise kültür kavramını "zihinsel bakımdan insan zekâsının oluşumu ve gelişimi" anlamlarında kullanmıştır. Daha sonra kültür kavramı sosyal bilimlerde bireyler ve insan topluluğu ile ilgili bir kavram haline dönüşmüştür (Şişman, 2007). Kültür kelimesi XV. yüzyılda İngiltere'de "culture" şeklinde ve "çiftçilik" anlamında kullanılmıştır (Williams, 1977). Latince "colere" kelimesi "ekip biçmek veya sürmek" anlamlarında kullanılmaktadır. "Culture" kelimesini XVII. yüzyılda Fransa'da Latince olduğu gibi tarımla ilişkili bir kavram olarak "ekip biçmek" anlamındadır. 1973 yılında ise Almanya'da Almanca Sözlüğü'nde "cultur" şeklinde yer almıştır (Demir, 2005). Kavram bugünkü anlamını kazanana kadar farklı anlamsal değişimlere uğramıştır. Kültür kavramının dikkat çeken özellikleri ise geçmişte somut bir anlam taşımakta iken günümüzde soyut anlamda kullanılması ve kültür kavramının sosyal bilimlerin farklı disiplinleri içerisinde kendine her zaman yer bulmuş olmasıdır.

Kültür kavramı, sosyal bilimler alanında çalışma veya araştırma yapanları her zaman heyecanlandıran bir olgu olmuştur. Çoğu zaman her ne kadar antropolojik ve sosyolojik bir kavram olarak kabul edilse de aslında kültür kavramı, kendine yüklenen anlamlardan çok daha derin ve çok boyutlu bir kavramdır. Ayrıca hemen hemen her alanda kendisini gösterebilen dinamik bir özelliğe sahip olmakla birlikte kültür sınırları ve kalıpları belli, nerede başlayıp nerede bittiği kesin olarak ifade edilemeyen bir olgudur (Köse, 2014). Geçmiş ve gelecek nesilleri birleştirici bir özelliğe ve insanlar üzerinde bir yaptırım gücüne sahip olan kültürün günümüze kadar literatürde pek çok tanımı yapılmıştır. Kültür kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlar Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Kültür tanımları

Tanım	Araştırmacı
Kültür deneyimin nasıl görüldüğünü, değerlendirildiğini ve davranıldığını farkında olmadan dikte eden tarihsel olarak kökleşmiş, sosyal olarak aktarılan bir takım düşünce ve eylem şeklidir. Kültür bireylerin yüzeyin altındaki ve toplumsal gruplar ile örgütlerdeki karmaşık güçleri algılamalarına ve anlamalarına yardım eden bir kavramdır.	Deal and Peterson (1990)
Kültür bir insan grubunun üyelerini diğerinden ayıran zihnin kolektif olarak programlanmasıdır.	Hofstede (1991)
Kültür değişkendir ve anlaşılması güçtür. Çünkü olduğu gibi kabul edilen gündelik gerçekliğin bir parçasıdır, görmek zordur.	Newman (2001)
Kültür her şeyi ve dolayısıyla hiçbir şeyi ifade etmek için kullanılan ikircikli bir kavramdır.	Alvesson (2002)
Kültür bireylere neleri yapmak zorunda olduklarını öğretir ve davranış şekillerine ilişkin sezgi ve duygu kazandırır.	Güçlü (2003)
Kültür pek çok insan için ortak görme şeklidir.	Pheysey (2003)
Kültür bir soyutlamadır fakat kültürden türeyen sosyal ve örgütsel durumlarda yaratılan kuvvetler güçlüdür.	Schein (2004)
Kültür anlam örüntülerinin tarihsel olarak aktarımıdır.	Terzi (2005)
Toplumlarda, topluluklarda ve örgütlerde kültürler üyeleri tarafından oluşturulmakta ve üyelerin sembolik, pratik, dilsel ve kişilerarası etkileşimlerinde ve onlar tarafından inşa edilen, devam ettirilen ve değiştirilen sosyal yapılarda açıkça gösterilmektedir.	Busher (2006)
Kültür tarihsel, kendini örgütleyen bir gelişimin sonucudur.	Schabracq (2007)
Determinist görüşe göre kültür; davranışı belirleyen, öğrenmeyi ve kanal seçimini sınırlayan sosyal inançların bir araya getirilmesidir. Bu görüş ortak öğrenmeyi önlemekte ve gücü çoğunlukla en üste yerleştirmektedir. Yükselen sosyal inanç görüşüne göre ise kültür dinamik ve rekabetçi çevrelerde uyarlanabilir ve kültür üretkendir.	Mc Guire ve Rhodes (2009)
Hiçbir grup kültürden kaçamaz. Yazılı olmasalar bile paylaşılan kurallar oluşturmak bir grubun hayatta kalmasının ön koşuludur.	Hofstede, J. Hofstede ve Minkov (2010)
Kültür işlerin bir yerde yapılma şeklidir ve insanların iş yapma şeklidir. Kültür; bireyin eylemleri, davranışları ve seçimleri ile bağlantılıdır. Kültür gözlemlenebilirdir ve teoride neyin benimsendiği sıralanarak olaylar ve kalıpların analiziyle gerçekte ne yapıldığı sonucu çıkarılabilir.	Richardson (2015)

2.1.2. Kùltürün Sınıflandırılması

Kùltürün çeşitli yönleri göz önüne alınarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Maddi Kùltür ve Manevi Kùltür: Maddi kùltür kùltüre özgü yapısal alt değerlerden meydana gelir ve toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılar. Fiziki olarak var olan ve elle tutulabilen, hızlıca eskijen, eskidiğinde ise yenilenen değerlerdir. Maddi değerler; uygulanan teknikler, teknoloji, güzel sanatlar ve bilimlerdir. Maddi değerlerin olmadığı bir toplumda manevi değerlerin olması söz konusu olamaz (Erdal, 2010). Kullanılan eşyalar, binalar, teknolojik aletler ve sanat eserleri maddi kùltür örnekleridir.

Konuşulan dil, toplumun örfleri ve adetleri, insanların inançları, değer yapıları ve yaşam tarzları manevi kùltürü oluşturur (Gülmez, 2013). Manevi kùltürün değışmesi bir anda gerçekleşmez. Maddi kùltür ise manevi kùltüre göre daha hızlı biçimde değışebilir ve yenilenebilir.

Genel Kùltür ve Alt Kùltür: Genel kùltür bir ülkenin her bir coğrafi bölgesinde baskın ve geçerli olan, orada yaşayan insanlar tarafından kabul görmüş, insanların davranışlarını düzenleyen kùltürdür. Alt kùltür ise toplumun genel kabul görmüş kùltürüne sahip olan fakat kendini diğer insanlardan farklı yapan özellikleri de benimseyen bireylerin sahip olduğu kùltürdür (Gülmez, 2013).

Postfigüratif Kùltür, Configurative Kùltür ve Prefigüratif Kùltür: Kùltürler öğrenme zamanlarına göre postfigüratif kùltür (son biçimlendirme), configurative (ortak biçimlendirme) ve prefigüratif kùltür (önceden biçimlendirme) olarak üçe ayrılmaktadır. Postfigüratif kùltürde çocuklar büyüklerinden kùltürü zamanla öğrenirler. Configurative kùltürde birey kùltürü yaşitlarından öğrenmektedir. Prefigüratif kùltürde yeni neslin sahip olduğu kùltür gençler tarafından yaşlılara/büyüklerle öğretilir. Prefigüratif kùltürde kùltürel bütünleşme söz konusudur (Erdoğan, 1987).

Yüksek Kùltür ve Yaygın Kùltür: Yüksek kùltür toplumda özel yaşam tarzına, zevk ve alışkanlıklara sahip ve üst düzeyde olan küçük bir grubun sahip olduğu kùltürdür.

Halkın geneli tarafından benimsenen yaşam tarzı, zevkler ve farklı değerlerin benimsendiği kültür ise yaygın kültürdür (Cansu, 2006).

2.1.3. Örgütün Tanımı

Örgüt bireylerin bir veya birden fazla gereksinimlerini karşılamaları için oluşturdukları, insan madde kaynakları düzeni ve işleyişinin sürekli yenileştiği organik bir sistemdir. Örgütte örgütün amaçları ile örgüt çalışanları ve yöneticilerinin çalışma hedefleri ve ihtiyaçları bir denge sistemi içerisinde yürütülmektedir (Hasanoğlu, 2004). Örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirmek için insanlar tarafından oluşturulmuşlardır. Örgütlerin ortaya çıkmasında insanların ihtiyaçlarını karşılama isteği önemli rol oynamaktadır.

İnsanların davranışlarını yönlendiren güç gereksinimlerini karşılama güdüsüdür. İnsanlar ihtiyaçları tek başına karşılayabilecek biyolojik ve psikolojik yeterliliğe sahip olmadıkları için işbirliği ve işbölümü yapma yolunu seçmişlerdir. Bir amaç çerçevesinde toplanarak güç birliği yapmışlardır. Vahşi yaşamda hayatta kalabilmek, avlanabilmek, katı doğa şartlarından çocuklarını koruyabilmek için işbirliği yapmaya başlamışlardır ve ilk insan örgütleri bu şekilde ortaya çıkmıştır (Alıç, 1995). Günümüzde insan ihtiyaçları geçmiş yaşantılara göre değişim gösterse de insanların örgütlere olan ihtiyacı devam etmektedir.

Günümüz toplumsal yaşamı içerisinde sosyal, kültürel, dini, siyasi, askeri ve eğitimsel amaçlarla kurulmuş olan sayısız örgüt bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, insanlar günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü bu örgütlerin bir üyesi olarak yahut bu örgütler ile ilişki içinde geçirmektedirler. Tüm insanlar bir örgüt içerisinde dünyaya gelmekte ve dolayısıyla bir örgüt vasıtasıyla hayata veda etmektedirler (Görücü ve Uçar, 2015). İnsanların günlük yaşantılarını düzenleyen örgütler; eğitim almak için gidilen okullar, meslek edinmek için devam edilen yükseköğretim kurumları, para kazanmak amacıyla çalışılan kurumlar, çalışan haklarının savunulduğu sendikalar, sosyal hakların korunduğu dernekler veya hastalıkların tedavi edildiği hastaneler olarak örneklendirilebilir (Gönen, 2010).

2.1.4. Örgüt Kültürünün Tanımı

Örgüt kültürü konusunda çalışan araştırmacılar sosyal bilimlerin (antropoloji, sosyoloji, psikoloji, yönetim, ekonomi, iletişim, vb.) farklı alanlarına mensuptur. Araştırmacılar örgüt kültürünü tanımlarken kendi alanlarına ilişkin kuramlarla tanımlamalar yapmışlardır. Bu nedenle örgüt kültürü konusunda ortak bir algı oluşmadığı için literatürde farklı tanımlamalar bulunmaktadır (Şişman, 2007). Örgüt kültürü kavramına ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yapılan bazı tanımlar Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Örgüt kültürü tanımları

Tanım	Araştırmacı
Örgüt kültürünün tanımı yapmak güçtür.	Hofstede, Neuijen ve Ohayv, Sanders (1990)
Kültür, tipik olarak değerler veya tutumlar olarak tanımlanan organizasyonun bir özelliğidir.	Schultz (1994)
Örgütsel kültür, örgütsel üyelerin etkileşimlerinden ortaya çıkan eserler, değerler ve varsayımlar kümesidir.	Keyton (2005)
Örgüt kültürü; paylaşılan değerler, bir işi yapma şekli veya paylaşılan adetler, törenler ve hikâyelerdir.	Buluç (2013)
Örgüt üyelerinin sahip olduğu ve paylaştığı değer, norm ve varsayımların toplamı örgüt kültürünün temelidir.	Kılınç (2014)
Örgüt kültürü örgüte yeni katılanların sosyalleşme deneyimleri ile aktarılan, yönetim tarafından alınan kararlar ve insanların örgütleri hakkında tekrar tekrar anlattıkları hikâye ve mitler örgütü karakterize eden değerler ve inançlardır	Schneider ve Barbera (2014)
Örgütler birbirinden farklı kültür mozaiğine sahip bireylerin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Bireyler, görevsel ve mesleki normlar ve ölçütler çerçevesinde bir araya toplanarak bir grup haline gelmekte, diğer örgütlerden farklı ancak kendi içinde ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu sistem sayesinde örgüt içinde farklı inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışı bir arada bulunmaktadır. Bu oluşum "örgüt kültürü" olarak adlandırılmaktadır	Eren (2015)

2.1.5. Örgüt Kültürünün Ortaya Çıkışı

İnsanlar uzun süredir örgütlü bir şekilde hayatlarını devam ettirmektedirler. Ancak örgüt kültürü kavramının tarihçesi örgütler kadar eskilere dayanmamaktadır. Örgüt kültürü kavramı 1980'li yıllarda kapitalizmin küreselleşme olarak tanımlandığı dönemlerde ortaya çıkan bir kavram olmuştur (Arslantaş, 2008). Fakat örgüt kültürünün temellerinin 1960'lı yıllarda atıldığı bilinmektedir.

1960'lı yıllarda Batılı devletlerde yaşanan ekonomik bunalımlar sebebiyle tüm örgütler kendilerine yönelik öz eleştirilerde bulunmaya başlamıştır. Batılı örgütler 1970'lerin sonunda başarısını artıran, 1980'lerde ise maksimum başarıya ulaşan Japon örgütlerinin örgütlenme modelini araştırmıştır ve yapılan bu araştırmalarda Batılı örgütler ile Japon örgütleri arasındaki temel farkın kültür olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bununla birlikte 1980'li yıllarda Batı toplumlarının ekonomilerinde yaşanan düşüş sürecinde doğu kültürüne sahip Japonya'nın Amerika Birleşik Devletleri ile rekabet edecek düzeye gelmesi ve Japonya'nın uluslararası piyasaları ele geçirmeye başlaması dönemin tartışmasız lideri olan ABD'nin yönetim anlayışının, yeteneklerinin ve fikirlerinin tartışılır hale getirmiştir (Yağmurlu, 1997). Örgütlerin rekabet savaşlarının artması ile birlikte örgüt üyelerini bir araya getirecek, örgüt çalışanlarının performansını güçlendirecek ve onların çalışma isteklerini artıracak bununla birlikte örgütün gücünü artıracak yollar aranmaya başlanmıştır.

1980'li yıllarda ise örgüt kültürü popüler hale gelmiştir. Örgüt yöneticileri örgüt çalışanları ile örgütleri etkileyen durum ve olayların farkına varmışlardır. Bu dönemde yayınlanan Administrative Science Quarterly'nin 1983 yılında, Organisation Dynamics'in 1983 yılında ve Journal of Management Studies'in 1986 yılında örgüt kültürüne özel sayılar ayırdığı bilinmektedir (Sezgin ve Bulut, 2013).

2.1.6. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler

Örgüt kültürünün öğeleri; örgüt kültürünün oluşumu sağlayan, örgütün yeni üyelerinin örgüt kültürünü öğrenmelerine destek olan, örgütün dış çevrede algılanma şeklini gösteren ve örgütü şekillendiren yapısıyla oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra

örgüt kültürünün öğeleri, örgütün özelliklerinin de yansıması olarak kabul edilebilir (Tüfekçi, 2012). Örgüt kültürünü taşıdıkları kabul edilen bu öğeler örgüt içinde zamanla oluşmakta ve örgütün kalıcı bir parçası haline gelmektedir. Örgüt kültürünün öğeleri semboller/simgeler, dil, değerler, örf ve âdetler, tören ve seremoniler, kahramanlar, hikâyeler ve efsanelerdir.

Semboller/Simgeler: Dıştan bir işaret veya bir jesttir, aynı zamanda bir anlamı ve bir değeri temsil etme özelliğine sahiptir. Bireylere çağrışım yoluyla duygularını hatırlatır ve onları bu şekilde tahrik ederek belirli fikirlere canlılık verme görevi üstlenir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Kültürel kodların işaretleri olarak bir anlam taşırlar. İşaretler, birbiriyle çelişen anlamlar taşıyan sembollerdir. Karşılıklı diyaloglarda birbiri ile çelişen sembollerle iletişim kurmak mümkündür. Örneğin; “merhaba” kelimesine karşılık olarak “hoşça kal” ile cevap verilebilmektedir. Bazen aynı şeylere farklı semboller de yüklenebildiği de görülmektedir. Bu duruma örnek olarak ise, bir birey için köpek bir dost ya da bekçi olarak görülürken, Çin’in kuzey bölgelerinden gelen birisi için akşam yemeği olarak görülebilmektedir. Semboller anlam taşımalarının yanı sıra anlam oluşturma kapasitesi de sağlamaktadır. İnsanlar toplumsal yaşamda egemen olan bazı değerler ve normlar, belli sembollerle daha somut hale getirebilmektedir (Aliyev, 2010).

Örgüt içinde sembollerin oluşması için zamana ihtiyaç vardır. Sembollerin benimsenme ve paylaşılma düzeyinin yüksek olması kalıcılıklarını artırmakta ve onları örgütün ayrılmaz birer parçası haline getirmektedir. Örgüte yeni katılan çalışanlar da zaman içinde örgütte yaygın olarak kullanılan sembollerini benimsemekte ve kullanmaktadırlar.

Dil: Örgütler kendilerine özgü bir dile sahiptir. Bu sebeple örgüt içinde kullanılan sözcükler, sadece örgüt içinde örgüte özgü bir anlam taşırlar. Dolayısıyla dışarıda bir anlam ifade etmez. Dil, örgütün sahip olduğu kültürel değerlerin örgütün ayrılmaz bir parçası olması için bir araçtır (Bahçe, 2007).

Örgüt çalışanları örgüte özgü olan bu dil ögesini kullandıklarında örgüt içinde bir bütünleşme ve birliktelik oluşması sağlanır. Örgüt içindeki iletişimin kuvveti örgütte kullanılan dil ile yakından ilişkili olmaktadır. Örgüt çalışanlarının örgüt içinde hâkim olan dili benimsemeleri ve kullanmaya devam etmeleri örgütü diğer örgütlerden özel ve önemli kılmaktadır.

Değerler: Değerler bireylerin iyi ve kötüyü ayırt etmelerinde yol gösterici olmalarının yanında, karşılarına çıkan seçenekler arasında iyiyi bulabilmelerini ve bunun sonucunda iyiyi seçmelerini ve iyi ve kötüyü yargılamalarında yardım etmektedir. Değerler ideal olanı, hedeflenenini belirtmektedir. Bu nedenle de değerler olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülen, uygulanması, inanılması halinde hem bireyin kendisine hem de içinde bulunduğu örgüte ve örgütün ilişkili olduğu çevreye olumlu katkılarda bulunacağı düşünülen; dürüstlük, saygınlık, çalışkanlık, yardımseverlik gibi pek çok kavramı ifade etmektedir (Leblebici, 2016).

Örgüt çalışanlarının sahip olduğu değerler ne kadar benzeşirse örgüt içinde yakalanan uyum o kadar sağlıklı ve sağlam olmaktadır. Ayrıca davranışların oluşmasında değerlerin rolü yadsınamayacak kadar fazladır, bununla birlikte örgüt çalışanlarının sahip olduğu değerler düşünce ve tutumlarına da yön vermektedir.

Örf ve Âdetler: Yazılı kurallar olmamasına rağmen toplumun büyük bir bölümü tarafından kabul gören, yaptırımı çoğu zaman hiç olmayan ya da çok yumuşak bir yaptırıma sahip olan davranışlar adet olarak adlandırılmaktadır. Örfler ise örgüt içinde açıkça belirtilmiş, resmen de yaptırımı olan kurallar bütünüdür. Örgüt içinde bu kurallara uymayanlar cezaya maruz kalmaktadır. Örgütün örflerinden sapma hoşgörüyle karşılanmamaktadır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Örgüt içinde yazılı halde bulunmamasına rağmen örgüt çalışanları tarafından kabul gören ve uygulanan örf ve adetler örgüte yeni katılan çalışanlara da aktarılmakta ve yeni katılımcıların var olan örf ve adetleri benimsemeleri, uyum sağlamaları beklenmektedir.

Tören ve Seremoniler: Örgütte zaman zaman gerçekleşen törenler günümüzde resmi şekilde yapılmaya devam edilen okul faaliyetleridir. Seremoniler sıra dışı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir ve sıra dışı olmaları da beklenmektedir. Seremonilerin yapılma sebebi ise örgütün efsanelerini ve kahramanlarını anmaktır. Seremoniler okul kültürünü yansıtan öğelerdir (Özdemir, 2006).

Belli zamanlarda, belirli sebeplere bağlı gerçekleştirilen geleneksel uygulamalar olan ve örgüt üyeleri tarafından alışılmış, rutin bir biçimde devam ettirilen seremoniler örgüt kültürünün taşıyıcılarından biridir. Tören ve seremoniler her örgüt tarafından yapılmamakla birlikte tören ve seremonilerin uygulamalarında da örgütten örgüte değişen farklılıklar söz konusudur (Taş, 1999).

Örgüt içinde tören, merasim, ayin, protokol olarak adlandırılan bazı seremonik gösteriler, örgüt çalışanlarını birbirlerine daha güçlü bir şekilde bağlamakta ve bunun yanı sıra sağlam bir organizasyon kültürü oluşmasında rol oynamaktadır. Örneğin; Matsushita Electric Company'de her sabah saat 8.00'da düzenli olarak gerçekleştirilmekte olan bir törenle, örgüt felsefesi, firmanın marşı ile seslendirilmekte, yazılı bir ant ve yasayla açık hale getirilmektedir. Örgüt bünyesinde ülkenin farklı şehirlerinde 87.000 çalışanın aynı anda ve aynı marşı birlikte söylemesi belki tuhaf görünmektedir ancak bu davranış örgüt çalışanlarını birleştiren, onları toplum haline getiren bir olgudur. Dolayısıyla bu tür tören ve merasimlerin amacının da, örgüt çalışanlarının kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmesi ve açıklanan örgüt kültürünü benimseyebilmesini hedeflemektedir (Karcıoğlu, 2001)

Örgüt kültürünü yansıtmaya ve sürdürme olanağı elde veren seremoni ve tören gibi etkinliklerle örgüt çalışanlarının sosyalleşmeleri de hedeflenmektedir. Bununla birlikte örgütte belli aralıklarla yapılan bu tür etkinlikler örgüt içinde olumlu bir atmosfer yaratmakta ve dolayısıyla bu olumlu atmosfer de güçlü örgütlerin oluşmasında rol oynamaktadır.

Kahramanlar: Örgüt çalışanları zaman içinde değişim gösterebilmektedir. Örgüte yeni katılan çalışanlar örgütün geçmişi konusunda bilgi edinme ihtiyacı hissetmekte ve örgütün geçmişini önemsemektedirler. Örgütte geçmişte çalışan bireylerin

kazandıkları başarılar, yaptıkları yenilikler, örgüte kattıkları değerler yeni katılan çalışanlara anlatılmakta ve bu şekilde örgütün kültürünün aktarılması sağlanmaktadır.

Hikâyeler ve Efsaneler: Hikâye ve efsaneler örgüt kültürü içinde önemli bir yere sahiptir. Genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, içine abartı katılarak aktarılması ile ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır. Örgüt içinde var olan kurallar örgüt çalışanları için rahatsız edici olduğunda hikâyeler örgüt kültürünün bir aktarıcısı olarak çalışırlar (Tanrıöğen, 2013).

Örgüt içinde dilden dile dolaşan hikâyeler ve efsaneler örgüt çalışanlarının örgüte bağlılıklarının artmasına katkı sağladığı gibi örgüt içindeki uyumu da olumlu yönde etkilemektedir. Örgütün güçlü ve etkili olabilmesinde kendine özgü hikâye ve efsanelere sahip olması önemli rol oynamaktadır.

2.1.7. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Eren (2015) örgüt kültürü üzerine araştırmalar yapan farklı düşünürler tarafından üzerinde fikir birliği oluşan örgüt kültürünün özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Örgüt kültürü öğrenilen ya da sonradan edinilen bir olgudur.
2. Örgüt kültürü örgüt üyeleri arasında paylaşılmalıdır.
3. Örgüt kültürü yazılı halde bulunmaz. Örgüt kültürü örgüt üyelerinin düşünce sistemlerinde, bilinç ve belleklerinde inanç ve değer olarak yer alır.
4. Örgüt kültürü sistemli olarak tekrarlanan ya da ortaya çıkarılan davranış kalıplarıdır.

2.1.8. Örgüt Kültürü Modelleri

Kültür bir soyutlamadır ancak kültürden türeyen sosyal ve örgütsel durumlarda oluşan güçler kuvvetlidir. Bu güçlerin etkisi anlaşılmadığında insanlar onlara kurban olmaktadır çünkü söz konusu güçler bireyler farkında olmadan gerçekleşmektedir. Kültürel güçler bireylerin bilinçlerinin dışında işledikleri için güçlüdür. Bu sebeple bireyler oldukça kuvvetli olan bu güçleri sadece anlamakla yetinmemeli ve aynı zamanda onların sosyal ve örgütsel alanda pek çok şaşırtıcı, sinir bozucu deneyimi açıklamaya yardım ettiğini de bilmelilerdir. Aslında en önemlisi, kültürel güçler bireylerin kendilerini anlamalarına olanak sağlamalarıdır (Schein, 2010). Benzer şekilde örgüt kültürü de bireylerin bilinçlerinin dışında gerçekleşen ve bireyi örgütle farkında olmadan bütünleştirerek birlikte hareket etmesini sağlamayan bir güçtür. Bu sebeple örgüt kültürünün bu gücünden fayda sağlamak ve en ideal örgüt kültürüne ulaşmak için örgüt kültürü modelleri oluşturulmuştur. Bir örgüt yalnızca bir örgüt kültürü modeline sahip olabileceği gibi birden fazla örgüt kültürü modelinin özelliklerini de içinde barındırabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde örgüt kültürünün farklı şekillerde sınıflandırıldığını görmek mümkündür. Örgüt kültürü modelleri kendi içlerinde farklı özelliklere sahip olmakla birlikte risk, çevre/çevreye uyum gibi ortak özellikler de taşımaktadır.

2.1.8.1. Parsons (AGIL) modeli

Amerikalı sosyolog Parsons tarafından oluşturulan modelde uyum, amaca ulaşma, bütünleşme ve yasallık olarak adlandırılan dört fonksiyon bulunmaktadır. Parsons bu dört fonksiyonun toplumun her sosyal sisteminde olması gerektiğini savunmaktadır. Her sistemin bir alt sistemi ve üst sistemi bulunmaktadır. Sosyal olarak uyumun sağlanması için sistem kendine bağlı alt sistem/sistemlerle bütünleşmeli ve üst sistem/sistemlerle de topluma, ortama uyum sağlamalıdır. Bu işlevlerin yerine getirilebilmesi için kültürel değerlerden destek alınmalıdır (Eren, 2015).

2.1.8.2. Pheysey'in örgüt kültürü modeli

Diana Pheysey'in (2003) kültür sınıflandırması güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü, destek kültürü şeklindedir.

Güç Kültürü: Güç kültürünün hâkim olduğu örgütlerde lider gücün sahibidir. Bu tür örgütlerde güç sahibi insanlar örgütte baskındır, diğer çalışanlar ise onların yardımcılardır. Otoriteye bağlılık söz konusudur. Batı kültüründe mafya güç kültürünün sembolüdür ve sadakati sürdürmek için mafya örgütler insan öldürürler. Ancak örgütlerdeki güç kültürü mafyanın güç kültürüne benzememektedir. Örgütte var olan güç suç eylemlerine başvuran kaba bir güç değildir (Pheysey, 2003). Güç kültürüne sahip örgütlerde örgüt içinde itaat söz konusudur. Örgüt çalışanları gücü elinde bulunduran lidere itaat etmektedirler.

Rol Kültürü: Rol kültürünün hâkim olduğu örgütlerde yöneticilerin altında çok sayıda müdürden oluşan bir yapı bulunmaktadır. Müdürlerin alt tabakasında ise yazı işlerinden sorumlu personel ya da el ile yapılan işlerde çalıştırılan personeller görev yapmaktadır. Örgüt piramit şeklindedir ve piramidin en üst bölümünde çok az insan bulunmaktadır. Bu tür örgütlerde sadece hiyerarşik yapı yoktur aynı zamanda bölümlere ayrılmış bir yapı da söz konusudur. Örgütte çok sayıda kural ve prosedür vardır. Rol kültürünün en iyi örnekleri devlet kurumlarıdır (Pheysey, 2003). Örgüt çalışanlarının kurallara ve prosedürlere eksiksiz uyum göstermeleri beklenmektedir.

Rol kültürü Weber'in "ideal tip" olarak tanımladığı bürokrasi kültürü ile ortak noktalara sahiptir. Weber bürokratik örgütsel yapıyı tanımladığı gibi mantık ve sebep, sistem ve prosedür örgütsel davranışı yönetmek üzerine kurulmuştur. Örgüt kültüründeki roller rolü gerçekleştiren kişiden daha önemli görülmektedir. Örgüt role uygun kişileri işe almakta ve örgüt bireylerinin katkısı ötesinde varlığını devam ettirmektedir. Kuralların oldukça fazla olduğu rol kültüründe işe alma, işle ilgili kuralların belirlenmesi ve anlaşmazlıkların çözümlenmesinde kıdemli yöneticiler önemli rol oynamaktadır. Rol kültüründe değişime yavaş tepki verilmektedir ve güvenlik duygusu bireylere her şeyi önceden bilme gerekliliği sağlamaktadır (Vural, 2016). Rol kültüründe örgüt içinde geçerli olan her durum ve örgüt çalışanlarının

görev ve sorumlulukları ve sahip oldukları haklar önceden belirlenmiştir. Örgüt çalışanlarının kuralları çiğnemesi iyi karşılanmaz ve onlardan önceden belirlenmiş olan kurallara, kaidelere uymaları istenmektedir (Ordun ve Demirbaş, 2012).

Başarı Kültürü: Başarı kültüründe çalışanlar kurallar yerine işin kendisiyle ilgilidirler. Bu tür şirketlerde genellikle şirket bir aileye aittir. Aile dışından örgüte dâhil edilecek kişilerin şirkette hisse sahibi olmasına dikkat edilir. Küçük danışma şirketleri ve araştırma şirketleri bu tür kültüre sahip örgütlerin en tipik örnekleridir. Başarı kültürünün hâkim olduğu örgütlerde çalışanların motivasyonları yüksektir ve çalışanlar karşılıklı etkileşimle kendi problemlerinin üstesinden gelmektedirler (Pheysey, 2003).

Destek Kültürü: Destek kültürüne sahip örgütlerde kararlar örgüt çalışanlarının fikirleri alınarak verilmektedir. Bu tür örgütler hiyerarşiye, rutine ve uzmanlaşmaya karşı çıkarlar. Örgütte çalışan tüm bireyler değerlidir. Güven bu tür örgütlerin insan ilişkilerinde ön planda tutulmaktadır. Destek kültürünün var olduğu örgütlerde bürokrasiden söz edilememektedir (Pheysey, 2003). Destek kültüründe örgüt lideri bulunduğu pozisyonu iş fırsatları oluşturmak için kullanmaktadır. Örgüt lideri örgüt çalışanlarını önemsemekte, hesaba katmakta ve onları dinlemektedir (Tanrıoğen, 2013). Bu örgütler güven odaklıdır. Hem örgüt çalışanları arasında aynı zamanda örgüt liderine karşı güven söz konusudur. Örgüt lideri de örgüt üyelerine karşı güven duymaktadır. İlişkiler insanı ilişkiler çerçevesinde gerçekleşmektedir.

2.1.8.3. Quinn ve Cameron modeli

Bu örgüt kültürü modelinde dört farklı tip örgüt kültüründen (pazar/piyasa kültürü, adhokrazi kültürü, hiyerarşi kültürü ve klan kültürü) söz edilmektedir. Kültür tipleri için kullanılan bu dört isim rastgele seçilmemiştir (Cameron ve Quinn, 2006). Klan kültüründe aile bilinci, sadakat, takım çalışması, ebeveyn liderliği, bağlılık gibi kişileri birleştiren değer ve durumlar maddi kazançlardan üstün tutulur. Adhokrazi kültür tipinde başarı, girişimcilik ve yaratıcılık önemlidir. Yeni pazarlara açılma ve genişleme hedeflenir. Hiyerarşi kültür tipinde düzen, kural ve düzenlemelere önem verilir. Yapılacak olan tüm faaliyetlerde gözetim, denetim ve değerlendirme yapılır.

Pazar/piyasa kültüründe örgüt faaliyetleri piyasa mekanizmaları tarafından yönetilir (Eren, 2015).

2.1.8.4. Kilmann modeli

Bu modelde örgüt kültürü sosyal enerji olarak açıklanmaktadır. Örgüt kültürü biçimsel olarak ifade edilen ile gerçek arasındaki boşluğu tamamlamaktadır. Örgüt kültürü örgüt bürokrasisini yorumlamakta ve örgüt çalışanlarının motivasyonlarını, iş verimlerini ve karar verme mekanizmalarını etkilemektedir. Kilman Modeli'nde örgüt kültürü bürokratik kültürler ve yenilikçi kültürler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bürokratik kültürlerde örgüt içinde hiyerarşik yapı bulunmaktadır. Yenilikçi kültürlerde ise örgütün küresel dünyadaki değişimlere hızlı bir biçimde uyum sağlaması beklenir. Kültür dinamik ve uyum sağlayıcı özellikler taşımaktadır (Yıldız, 2006).

2.1.8.5. Deal ve Kennedy modeli

Çevre ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiler iki boyutlu değişken üzerinde ve dört farklı kültür biçimi ile açıklanmaktadır. Bu modelde dört örgüt kültürü tipinden (sert erkek maço kültürü, çok çalış/sert oyna kültürü, şirketin üzerine iddiaya gir kültürü, süreç kültürü) bahsedilmektedir. Sert erkek maço kültüründe örgüt riskli kararlardan kaçınmaktadır. Örgütte gruptan daha fazla örgüt içindeki bireyler önemsenmektedir. Başarı için kanunsuz yapılan işler bile görmezden gelinmektedir. Çok çalış/sert oyna kültüründe karar verme sürecinde düşük riskli bir durum bile söz konusu olsa başarılı ya da başarısızlığı anlamak için hızlı geri bildirim beklenmektedir ve bireyden çok grup önemsenmektedir. Şirketin üzerine iddiaya gir kültüründe sabırlı olanlar başarıyı yakalar düşüncesi hâkimdir. Süreç kültüründe ise geri besleme yavaş olmaktadır, çalışanlar karar alırken yönergeler doğrultusunda hareket etmektedirler (Eren, 2015).

2.1.8.6. Byars örgüt kültürü modeli

Byars iki boyuttan oluşan ve boyutlardan biri katılımcılığın niteliğinin belirlenmesini, diğeri ise çevreye karşı gösterilen faaliyetlere ilişkin olan bir örgüt kültürü ölçeği geliştirmiştir. Katılımcı kültürler güçlü olmalarının yanı sıra müşterilerinin ve çalışanlarının taleplerine yanıt vermektedir (Becerikli, 1999). İşletmeler tepkisel ve etkisel olarak sınıflandırılmaktadır. Tepkisel işletmelerin en önemli özellikleri pasif olmalarıdır. Fakat çevreden gelen tehlikeli durumlarda tepki göstermektedir. Etkisel işletmeler ise iş gören, müşteri, tedarikçi ve diğere çevre unsurları ile daha fazla aktif olarak ilgilenmekte ve ilişki içinde olmaktadır (Eren, 2015).

2.1.8.7. Schneider örgüt kültürü modeli

Bu örgüt kültürü modelinde "kontrol kültürü, işbirliği kültürü, rekabet kültürü, yetiştirme kültürü" olarak ifade edilen sınıflandırmalar bulunmaktadır. Kontrol kültüründe kontrolü ele geçirme ve koruma önemli görülmektedir. Öznellik tasvip edilmez, nesnellik savunulur. İş birliği kültüründe takım çalışması ön plandadır. Rekabet kültüründe başarı, bilgi, yaratıcılık ve uzmanlığa önem verilmektedir. Yetiştirme kültüründe ise başarıya adanma söz konusudur. Örgütün amacı bireye ve topluma hizmet etmektir (Demir, 2005).

2.1.9. Okul Kültürü

Okul kültürü bir okulun derin öğelerinde bulunur. Bunlar; yazılı olmayan kurallar ve varsayımlar, ritüellerin ve geleneklerin kombinasyonu, ritüeller ve artifaktlar dizisi, öğrenci ve personelin kullandığı özel dil ve kelime öbekleri ve okul dünyasını doyuran değişim ve öğrenme ile ilgili beklentilerdir (Peterson ve Deal, 2009). Aynı zamanda okul kültürü okul üyelerinin özdeşlik ve kimlik duygusu kazanmalarını sağlamakta ve okul vizyonuna bağlılığı artırmaktadır. Okuldaki davranış standartlarının okul üyeleri tarafından tanınmasına hizmet etmektedir (Uzun, 2016).

Pozitif bir okul kültüründe yetişen öğrenciler toplum için faydalı ve verimli olmaktadır. Okul kültürü toplumun amaçlarını yerine getirecek bireyler

yetiştirmeyi hedeflemektedir. Amaca uygun okul kültüründe yetişen bireyler toplumda üstlenecekleri görevleri yerine getirmekte güçlük çekmezler. Öğretmenler, okul yöneticileri ve okul çalışanları okul kültürünün temel uygulayıcılarını oluşturmakta ve bireylerin yetişmesinde okul kültürünün uygulayıcıları olarak öğretmenler, okul yöneticileri ile okul çalışanları önemli bir rol üstlenmektedirler (Işık, 2017). Ayrıca okul kültürü uygulayıcılarının okulu algılamalarında kişisel değerleri temel belirleyicilerdir. Okul kültürüne yönelik okul kültürü uygulayıcıları tarafından yapılan olumlu değerlendirmeler onları okulun amaçlarına bağlamaktadır (Fırat, 2007).

2.1.10. Örgüt Kültürü ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Terzi (1999) çalışmasında özel ve devlet liselerindeki kültürel yapıda bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada devlet liseleri ile özel liselerin örgütsel kültür özelliklerinin birbirine benzediği fakat özel liselerin daha olumlu kültürel özelliklere sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca örgütsel kültür ile demografik özellikler arasında farklılaşmalar bulunmuştur.

Şahal (2005) çalışmasında örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada örgüt kültürü ile iş tatmini arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca örgüt kültürü algısında ve kanaatinde iş tatmini öğelerinin etkisi olduğu, örgüt kültürü öğelerinin iş tatminine yönelik algı ve kanaatleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi (2005) çalışmasında ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada en başat kültürel boyutun görev kültürü olduğu ve bayanların çalıştıkları okulları daha bürokratik olarak algıladıkları bulunmuştur.

Kılıç (2006) çalışmasında liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirleyerek ortaya çıkan ilişkinin öğretmenin performansına ne şekilde yansıdığını incelemiştir. Okullarda yapıcı örgüt kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Ayrıca hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik ile savunmacı örgüt kültürü arasında pozitif ve orta düzeyde kuvvetli bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2006) çalışmasında meslek liselerindeki başat örgüt kültürünün belirlenmesini amaçlamış ve MEB'in farklı genel müdürlüklerine bağlı meslek liselerinin örgüt kültürüne ilişkin boyutsal farkın olup olmadığını incelemiştir. Rol kültürü meslek liselerinde başat kültür olarak bulunmuştur. Rol kültürünü sırasıyla; güç kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü takip etmektedir. Cinsiyete ve görev değişkenine göre örgüt kültürü algısında ölçeğin alt boyutlarında farklılaşmalar bulunmuştur. Ancak mesleki kıdeme ve branşa göre örgüt kültürü algısında farklılaşma bulunmamıştır.

Çimen (2009) çalışmasında Polis Meslek Yüksek Okullarında (PMYO) örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolünü ve önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada okul kahramanlarının yeterince örgüt çalışanlarına anlatılmadığı bulunmuştur. Örgütte hatanın kabul edilmediği ve itaat kültürünün hâkim olduğu bulunmuştur.

Oğulluk (2010) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürü algı düzeylerini incelemiştir. Çalışmada yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla örgüt kültürüne sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının unvan, cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaştığı ancak yaş, branş, kıdem, okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Pulat (2010) çalışmasında öğretmenlerin ilköğretim okullarının örgüt kültürüne ve örgüt kültürünün önemine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algıları nötr düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun kültürüne ilişkin algılarının cinsiyet, çalışma yılı ve branşa göre farklılaşmadığı, ancak öğretmenlerin eğitim durumu ve okulda görev yapma sürelerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Arlı (2011) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel güven düzeyleri ve örgüt kültürleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu,

öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgüt kültürü algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin örgüt kültürü aracılığıyla gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başa (2011) çalışmasında örgüt kültürü algılaması açısından farklı dillerde eğitim-öğretim yapan ilköğretim okullarındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmada Kosova Prizren'de farklı dillerde eğitim-öğretim yapan okulların örgüt kültürü algılamalarında farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında kültürel boyutlardan en düşük seviyede görev kültürünün bulunduğu, üç dilde eğitim veren okullar ile yalnızca bir dil ve yalnızca iki dilde eğitim veren okulların örgüt kültürü algılamalarının farklılaştığı bulunmuştur.

Sarpkaya (2011) çalışmasında Köy Enstitülerindeki örgüt kültürünün ülkenin siyasi yapısında çok partili sisteme geçilmeden önce ve sonra olarak iki ayrı dönemde ne tür özellikler gösterdiğini ve örgüt kültürünün boyutlarından değerler, yaratılar ve yönetsel uygulamalardaki değişimi incelemiştir. Araştırmada 1946'dan önceki yıllarda Köy Enstitülerinde paylaşılan güçlü bir örgüt kültürünün var olduğu ve yöneticinin değişimine bağlı olarak değerler, yaratılar ve yönetsel uygulamalar yönünden örgüt kültüründe büyük bir değişim görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çit (2012) çalışmasında meslek liselerinde görev yapan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgütsel kültür arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin okulları ile ilgili en fazla destek kültürü ve en az başarı kültürü algısı taşıdıkları bulunmuştur. Ayrıca algıladıkları yönetime katılma düzeyi ile algıladıkları örgüt kültürü arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, beledikleri yönetime katılma düzeyi ile örgüt kültürü algıları içinden yalnızca başarı alt kültürü ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İpek (2012) çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin hem geleneksel hem de çağdaş örgüt kültürünü aynı seviyede

algıladıkları bulunmuştur. Demografik değişkenlere göre örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmalar bulunmuştur.

Önsal (2012) çalışmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur ve okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, okul türü, yaş, kıdem, görev süresi, eğitim durumu ve çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yalınkılıç (2012) çalışmasında öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin okullarında güçlü olmayan bir örgüt kültür algısı taşıdıkları bulunmuştur.

Balay, Kaya ve Cülha (2013) çalışmalarında örgüt kültürü ve örgütsel sinizm arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin cinsiyetleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri ve mesleki kıdemlerine göre örgüt kültürü algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının okullarındaki yöneticilerin yönetim stiline göre farklılaştığı bulunmuştur.

Güngör (2013) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin damgalama eğilimleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ise okul kültürü ve damgalama eğilimi arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karaköse (2013) çalışmasında üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının çalışma alanlarına bağlı olarak örgüt kültürü oluşturulmasının hangi düzeyde gerçekleştiğini incelenmiştir. Yönetim anlayışının cinsiyet ve unvana göre farklılaşmadığı, akademisyenlerin hizmet

yıllarına idari görevlerine göre farklılaştığı, örgütsel bağlılığın cinsiyet ve unvana göre farklılaşmadığı, akademisyenlerin hizmet yıllarına ve idari görevlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Öğrenci yöneliminin cinsiyet, akademisyenlerin meslekteki hizmet yılı, idari görevlerine göre farklılaştığı, unvanlarına göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur.

Ruçlar (2013) çalışmasında öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik algısını, öğretim elemanlarının demografik özellikleri ile örgütsel sessizlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretim elemanlarının örgüt kültürü algılarının cinsiyete, öğrenim düzeyine, unvana, çalıştıkları fakülteye, yöneticileri ile açıkça konuşabilme düşüncelerine göre farklılaşmadığı ancak yaşa, yönetim tarzına, yöneticiyle yüz yüze görüşme sıklığına göre farklılaştığı bulunmuştur.

Sönmez (2013) çalışmasında müdür yardımcısı ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasında var olan etkilerin hangi seviyede olduğunu ve bu görüşlerin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada örgüt kültürünün oluşturulmasında okul müdürlerinin etkilerini ölçek toplam puanında ve destek kültürü boyutunda cinsiyete göre erkek müdür yardımcısı ve öğretmenler lehine farklılaştığı bulgulanmıştır. Ayrıca yaş, mesleki unvan, kıdem, mezun olunan okul türü değişkenlerinde farklılaşmalar bulunmuştur. Okul türü ve branş değişkenlerinde ise farklılaşma bulunmamıştır.

Tanrıöğen (2013) çalışmasında liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü boyutlarının sıralanışı ise şu şekildedir: görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür. Ayrıca öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının yönetici ile çalışma süresine ve okuldaki çalışma süresine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Tokat (2013) çalışmasında okullarda öğretmen davranışlarını etkileyen örgüt kültürü boyutlarını, fiziksel-mekânsal koşullarını ve okulların örgüt kültürü ile fiziksel mekânsal koşulları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda örgüt kültürü ve fiziksel-mekânsal koşullar arasında bir

ilişki olduğu ve örgüt kültürünün eğitim-öğretim ortamlarının fiziksel-mekânsal koşullarını oluşumunu ya da değişimini etkilediği bulunmuştur.

Uç (2013) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sınıf düzeyi, medeni durum, kurumdaki mesleki kıdem, idari görevde bulunma durumu, algılanan gelir düzeyine göre örgüt kültürü algısında farklılaşma bulunmamıştır. Ancak cinsiyet, sınıf mevcudu ve mesleki kıdeme göre farklılaşma bulunmuştur.

Altuğ (2014) çalışmasında örgüt kültürü ile öğretmenlerin sendikalarla ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak yaş, medeni durum, çocuk sayısı, branş, kıdem, hane gelir düzeyi ve okul değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Çelik (2014) çalışmasında ilkokul ve ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının örgütsel değişim ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada örgüt kültürü ile örgütsel değişim arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Karaduman (2014) çalışmasında üniversitelerin hazırlık sınıflarında derse giren okutmanların örgüt kültürünün yöneticilerde algıladıkları liderlik tarzları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada okutmanların örgüt kültürünün cinsiyet, medeni durum, üniversite türü, görev değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak yaş, kıdem ve öğretmen sayısına göre farklılaştığı bulunmuştur.

Koç (2014) çalışmasında kargo işletmeleri çalışanları üzerinde örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre kargo şirketi çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyi ve algılanan örgüt kültürü seviyesinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasında zayıf bir ilişki olduğu, örgüt kültürünün duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel bağlılık üzerinde etkili olduğu, örgüt kültürü düzeyinin örgütsel bağlılık düzeyini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Köse (2014) çalışmasında kurum içindeki örgütsel yaşamın temel yapısını anlamada örgüt kültürünün rolü, kültürel boyutlarının, çalışanların örgütsel bağlılıklarını belirleyici etkilerini ortaya çıkarmak ve örgütler için çok önemli olan örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık kavramlarının sürekli etkileşim içinde olduğu varsayımı araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada örgüt kültürü algılarında cinsiyete, yaşa, kıdeme, çalışma pozisyonuna, gelir durumuna göre farklılaşma bulunmuştur ancak medeni durum ve eğitim durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

İplikçi ve Topsakal (2014) çalışmalarında üniversite personelinin sahip oldukları örgüt kültürü algısını belirlemeyi ve bu algının yaş, cinsiyet, kadro türü, çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada yaş, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde farklılaşma bulunmamıştır. Ancak kadro değişkeninde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Şimşek (2014) çalışmasında resmi okul ve eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt kültürü algılarını ve bu algıların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yöneticilerinin geleneksel ve çağdaş örgüt kültürü algılarında ölçeğin alt boyutlarında farklılaşmalar bulunmuştur.

Toytok (2014) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında cinsiyet, medeni durum ve okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak branş, yaş, çalıştığı okul türü ve mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Uysal (2014) çalışmasında örgüt kültürü kavramının belirleyici öğeleri ile örgüt kavramının örgütsel bağlılık kavramıyla olan ilişkisini incelemeyi ve örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin boyutlarını ortaya çıkarmayı

amaçlamıştır. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip örgütlerde, iş görenlerinin örgütsel bağlılıklarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Akkaşoğlu (2015) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ve okul yönetimine katılma düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada cinsiyete ve branşa göre örgüt kültürü algısında farklılaşma bulunmamıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü puanlarının mesleki kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Kaya (2015) çalışmasında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyine ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın görev kültürü boyutunda, en düşük ortalamanın ise bürokratik kültür boyutunda olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, branş ve kıdeme göre örgüt kültürü algılarında farklılaşma bulunmuştur.

Öztürk (2015) çalışmasında öğretmen algıları doğrultusunda ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeyinin öğretmen liderliğine olan etkisini belirlemeyi, bu ilişkide etkileşim düzeyinin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemeyi ve okul müdürlerinin ve öğretmenlerin örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada örgüt kültürü hem öğretmen liderliğinin hem de lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okulların örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Çevik (2016) çalışmasında ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel kültür algılarının işe yabancılaşma üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yaşa göre ise sadece bürokratik kültür alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Örgüt kültürü algıları ile yabancılaşma arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Gürsel (2016) çalışmasında ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki kurum kültürünü tespit etmeyi, örgüt içindeki iletişimlerini ve iş tatmin düzeylerini belirlemeyi, okul kültürüne ve iş tatmin düzeylerine ilişkin sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgüt kültürü üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu bulunmuştur. Yaş, toplam hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, mezuniyet değişkenlerine göre örgüt kültürü algısında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Kantarcıoğlu (2016) çalışmasında öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul kültürü alt boyutlarından "Destek Kültürü" ve "Başarı Kültürü" ile örgütsel sinizm ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Leblebici (2016) çalışmasında mesleki ve teknik eğitimde öğretmen algılarına göre örgüt kültürü, örgütsel imaj ve örgütsel özdeşleşme düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Regresyon analizine göre başarı kültürü ve örgütsel prestijin örgütsel özdeşleşmenin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sune (2016) çalışmasında ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi yöneticilerin kıdemleri yönünden incelemeyi amaçlamıştır. Yöneticilerin örgütsel özdeşleşme ve örgüt kültürü düzeyleri yüksektir ve bununla birlikte örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasında, kıdem değişkeni ile örgüt kültürü arasında, okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile okulların örgüt kültürü arasında yöneticilerin hizmet yılları göz önüne alındığında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre okul kültürü boyutları ile okul müdürlerinin çatışma yönetim davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin okullarında en fazla güç kültürü boyutunu hissettikleri, güç kültürünü sırasıyla rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürünün izlediği bulunmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin yaşına, kıdemine ve branşına göre başarı ve destek kültürü puan ortalamalarında farklılaşma bulunmuştur.

Çakır (2017) araştırmasında İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi öğretmenlerinin örgüt kültürü algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada görev kültürünün katılımcılar arasında en yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Görev kültürü cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Örgüt kültürü alt boyutları ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve örgüt kültürü iş motivasyonundaki değişimin yarısından fazlasını karşılamaktadır. Örgüt kültürünün alt boyutlarından görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürünün iş motivasyonu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca örgüt kültürü algılarında yaşa, çalışma şekline göre farklılaşma bulunmamıştır ancak eğitim düzeyine, kurumdaki hizmet süresine ve branşa göre farklılaşma bulunmuştur.

2.1.11. Örgüt Kültürü ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Sullivan-Duncan (2000) çalışmasında ülke çapındaki ikisi de kırsal olan iki bölgede bulunan ilkokullardaki öğretmenlerin ve ebeveynlerin örgüt kültürü algısını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada kadın öğretmenlerin okullarının örgüt kültürü ile ilgili erkek öğretmenlere göre daha yüksek pozitif algıya sahip olduğu, babaların ise annelere göre daha olumlu algıya sahip olduğu, bununla birlikte en büyük farklılaşmanın öğretmen ve ebeveyn algıları arasında bulunduğu bulunmuştur.

Mcgalliard (2001) çalışmasında öne çıkan üç kadın kolejinin örgüt kültürünü ortaya çıkarmayı ve her bir kurumun örgüt kültürünü sınıflandırmayı amaçlamıştır. Araştırmada klan kültürünün üç kurumda da baskın kültür olduğu, farklı kültürler kavramının araştırmacılara bir örgütün benzersiz yönlerini ayırt etmeleri için yardım edebileceğini ve bununla birlikte klan, adhokrasi, hiyerarşi ve pazar gibi örgüt tiplerinin örgüt etkililiğinin seçilen yönlerine katkı sağlayabileceği bulunmuştur.

Miller (2001) çalışmasında örgüt liderlerinin perspektifinden Johnston Toplum Koleji'nin örgüt kültürü anlayışını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada yerleşke yaşam bölgesindeki devam eden ilerleme ve gelişimin insanlara karşı kesintiye

uğramış dikkate bağlı olduğu, başarılı liderliğin örgüt kültürünü iç ve dış çevrenin gerektirdiği şekilde anlama, biçimlendirme, desteklemeye bağlı olduğu bulunmuştur. Schein'in kültürel yerleştirme mekanizmalarının açık etkililiğini kullanmanın bir kurumda örgüt kültürünü biçimlendirmek için etkili bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doollittle (2002) çalışmasında iki okul türünde örgüt kültürü algısında farklılıklar olup olmadığını belirlemek için yüksek ve düşük başarısı olan ortaokullardaki öğretmenlerin, müdürlerin ve ebeveynlerin algılanan örgüt kültürlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada düşük ve yüksek başarılı okullardaki müdür, öğretmen ve ebeveynlerin örgüt kültürü algılarında anlamlı farklılaşmalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sckerl (2002) çalışmasında bir kırsal dört yıllık arazisi bağışlanmış enstitüde mevcut baskın örgüt kültürünü belirlemeyi amaçlamıştır. Üniversitede kültür tipi, benzerlik ve gücün kurumsal düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada hiyerarşi ve klan kültürü tipleri kurumsal ve üniversite ve alt birim seviyelerinde baskın olduğu, değerlendirilen özellikler için küçük bir farklılık olduğu ve kültürün güçlü olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Siegel (2002) çalışmasında yeni öğretim üyelerinin kurumun mevcut örgüt kültürünü nasıl öğrendiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin birleştirilmiş kültürden yoksun oldukları bulunmuştur. Kültürü öğrenmenin informal ve tesadüfi yollarla gerçekleştiği bulunmuştur.

Young (2002) çalışmasında ülke çapındaki bölgelerdeki ortaokullarda siyah, yerli Amerikalı ve beyaz ebeveyn ve öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada ortaokullarda güçlü örgüt kültürü olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin algıları arasında, öğretmenlerin ve ebeveynlerin algıları arasında, ebeveynlerin algıları arasında istatistiksel olarak ırksal kaynaklı anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Araştırmada örneklemin fakülte ve öğrenci kaydında farklılaşma görülmüştür ve aynı şekilde farklılaşmayı ebeveynler de

göstermektedir. Beyaz ebeveynlerin örgüt kültürü görüşlerinin yerli Amerikalı ebeveynlerden ve siyah ebeveynlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Muller-Kimball (2004) çalışmasında ilk yıl lise müdür yardımcılarının okullarının örgüt kültürünü nasıl tanımladıklarını ve değerlendirdiklerini, bu yöneticilerin değerlendirmeleri esnasında edindikleri bilgiden nasıl faydalandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının tamamının okullarının örgüt kültürünü ilk yılları süresince tanımladıkları ve değerlendirdikleri bulunmuştur.

Reynolds (2004) çalışmasında şehirlerde ilkokul müdürlerinin okulların kadrolama zorluklarını nasıl algıladıkları ve üniversite temelli ATP (Alternatif Öğretmen Hazırlama) programlarının öğretmenleri kentler için nasıl hazırladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada zenci ebeveynler, öğretmenler ve müdürlerin örgüt kültürü algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Alleyne (2006) çalışmasında müdür, yönetim personeli ve tam zamanlı öğretim üyeleri arasındaki örgüt kültürü algısı ve liderlik algısını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada fakülte öğretim üyelerinin ve yönetim personelinin örgüt kültürü ve liderlik algıları arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kolejlerin tamamının öğretim üyeleri ve yönetici personeli çalıştıkları kurumun örgüt kültürünü etkileşimsel ve dönüşümsel olarak algılamaktadır.

Bray (2007) çalışmasında düşük gelirli İspanyol İngilizce Dili öğrencilerinin akademik başarısı için dilbilimsel açıdan çok çeşitliliğe sahip bir okulun örgüt kültürünü tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmada örgüt kültürünün en önemli yönünün düşük gelirli İspanyol İngilizce Dili öğrencilerini insanca kucaklaması olduğu, sıcak bir ortamın öğrenci başarısında etkin rol oynadığı ve öğrencilerin aileleri üzerinde de etki yarattığı bulgularına ulaşılmıştır.

Bikmoradi, Brommels, Shoghli, Zavareh ve Masiello (2009) çalışmalarında öğretim üyeleri tarafından devam ettirilen akademik kültür, değerler ve rutinleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada zayıf örgüt kültürü ve değerler negatif olarak hissedilen rutin davranışlarla birlikte bulunmuştur. Örgüt kültürü ve hem iş deneyimi

hem de akademik kademe arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Örgüt kültürü, değerler, rutinler, liderden memnuniyette tercih edilen ve algılanan durumlarda da farklılıklar bulunmuştur.

Allard (2010) çalışmasında çalışan-örgüt kültürü uçurumu ve performans arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma çalışan cinsiyeti, çalışanın örgütteki uzun ömrü ve yaşının çalışan-örgüt kültürü uçurumu ve performansı arasındaki ilişkiyi ve böylece de tüm hedeflerini yönetebileceği bulunmuştur.

Shachar, Gavin ve Shlom (2010) çalışmalarında ilkokullarda öğretmenlerin değişen örgüt kültürü algılarını incelemişlerdir. Araştırmada projenin sonunda okul kültürü algılarında bir bölgedeki üç okulun öğretmenlerinin belirgin bir gelişme kaydettikleri belirlenmiştir. Diğer bölgedeki öğretmenlerin okul kültürü değerlendirmelerinde ya hiçbir değişim olmadığı ya da belirgin bir düşme olduğu belirlenmiştir

Dela Cruz (2011) çalışmasında kurumsal performansı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kurumsal etkililiğin boyutlarının kurumsal performansın geçerli ve güvenilir göstergeleri olduğu bulunmuştur. Piyasa kültürü kurumsal kültürün en iyi belirleyicisi olduğu, adhokrasi, bürokrasi ve kabile kültürünün kurumsal kültürün en az etkili belirleyicileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Miller (2011) çalışmasında pozitif iş-yaşam dengesinin başarıya ile ilişkili olması nedeniyle örgütlerin aile dostu politikalarını çalışanların nasıl algıladıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcıların örgüt kültürünü güçlü ve besleyici olarak tanımladıkları bulunmuştur.

White (2011) çalışmasında ikili öğretmenlik hizmet dağıtım modelinin kullanımıyla ilgili idarecilerin ve öğretmenlerin algıları daha iyi anlamayı amaçlamıştır. Okul Kültürü Sıralama Anketinin üç tema, elektronik mülakat dokümanının dokuz tema içerdiği belirlenmiştir. Araştırmada oluşan temalar profesyonel işbirliği, katılımcı meslektaşlar arası işbirliği, özerklik/etkinlik alanlarında odaklandığı belirlenmiştir.

Jones (2012) çalışmasında okul performansını derinlemesine incelemeyi ve liderlik uygulamaları ile örgüt kültürünün okul performansı üzerindeki etkisini belirlemeyi

amaçlamıştır. Yüksek performanslı okulların öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ve örgüt kültürü algılarının düşük performanslı okulların öğretmenlerinin algılarından daha iyi olduğu bulunmuştur. Yüksek performanslı okullar ile düşük performanslı okulların örgüt algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, yüksek performanslı okulların öğretmen algılarının daha fazla istenilen düzeyde olduğu, düşük performanslı okulların öğretmen algılarının kararsız düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve ırka göre örgüt kültürü algılarında bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaufman (2013) çalışmasında yükseköğretimde kurumsal tipin bir fonksiyonu olarak örgüt kültürünün değişip değişmediğini ve örgüt kültürü tipi ve liderlik davranışı arasında uyumun olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları yerleşkelerinde klan kültürünün baskın olduğunu ve uyumlu lider davranışında genel bir eğilim olduğunu belirtmişlerdir. Doktora unvanı veren üniversitelerin dekanları yerleşkelerinde belirgin bir örgüt kültürü eğilimini ifade edemedikleri bulunmuştur.

O'dell (2014) çalışmasında başkanların liderlik uygulamaları ile Hıristiyan Kolej ve Üniversitelerinin örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada liderlik uygulamaları yolu biçimlendirme (modelleme), paylaşılan vizyondan esinleme, süreçle mücadele etme, harekete geçmek için diğerlerine imkân verme, cesaretlendirme ve diğer klan örgüt kültürü tipi arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Liderlik uygulamaları süreçle mücadele etme ile adhokrasi örgüt kültürü tipi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Manevi liderlik uygulamaları-Çalışan Ölçeği ve klan örgüt kültürü tipi arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Fuller (2015) çalışmasında örgüt kültürünün personel eğitimi ve profesyonel eğitimle bunun yanı sıra örgütteki çalışanların eğitim ve gelişme algılarıyla ilgili olduğu için örgüt kültürü hususunda tarihi siyahî iç şehir üniversitesindeki personelin yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcıların örgütün stratejik planları ve hedefleri olması gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Bununla birlikte örgüt

kültürünün örgütün tüm çalışanları araştırıldığında tam olarak anlaşılabilceği bulunmuştur.

Arekkuzhiyil (2016) çalışmasında yükseköğretim sektöründe çalışan öğretmenlerin bilgi paylaşım uygulamalarında örgüt kültürünün etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada örgüt kültürünün bilgi paylaşım uygulamalarına yön veren önemli bir unsur olduğu bulunmuştur. Örgüt kültürünün iletişim, güven ve örgüt yapısının yükseköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgi paylaşım uygulamalarını etkilediği bulunmuştur. Yükseköğretim enstitüsünde öğretmenlerin bilgi paylaşım uygulamalarını kolaylaştırmak için karşılıklı güven, bağımsız ve açık iletişim, engelsiz örgüt yapısı ile zenginleştirilen bir örgüt kültürüne sahip olmalarının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atwell (2016) araştırmasında Orta Doğudaki örgüt kültürü ve liderlik, okul müdürlerinin liderlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Klan ve market kültürlerinin bir kombinasyonunun etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik stillerini desteklediğini bulmuştur. Dört kültür karşısında ilişki eksikliği ya da negatif ilişki laissez faire liderleri ile bulunduğu, dönüşümsel liderlerin klan adhokrazi ve market kültürlerinde bulunduğu belirlemiştir. Ayrıca etkileşimsel liderlerin klan kültürlerinde bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlyas ve Abdullah (2016) çalışmalarında bir lisede liderlik, örgüt kültürü, duygusal değer ve iş memnuniyetinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada liderlik, örgüt kültürü, duygusal değer ve iş memnuniyetine dayalı öğretmen performansının merkez ya da yerel hükümet tarafından geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Murtedjo ve Suharningsih (2016) çalışmalarında öğretmen performansı, örgüt kültürü, iş motivasyonu ve iş memnuniyetini tanımlayarak örgüt kültürü, iş motivasyonu ve iş memnuniyeti arasında ilkökul öğretmenlerinin performansı üzerinde doğrudan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Devlet ilkokullarında örgüt kültürünün iyi seviyede olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgüt kültürü faktörleri ve iş motivasyonunun doğrudan ilkökul öğretmenlerinin performansı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tabatabaee, Koochi, Ghandali ve Tajik (2016) çalışmalarında Varamin Milli Eğitim Bakanlığı çalışanları arasındaki örgüt kültürü ve örgütsel aidiyet ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Varamin Eğitim Yönetimi'nde örgüt kültürünün öne çıkan boyutu kontrol olduğu bulunmuştur.

Vasyakin, Ivleva, Pozharskaya ve Shcherbakova (2016) araştırmalarında yüksek öğretim kurumunda Rusya Ekonomi Üniversitesi'nde olduğu gibi örgüt kültüründeki öğrenci katılımını araştırmak ve hangi örgüt kültürü prensiplerinin öğrenciler tarafından özümsemiği sonucuna varmak için yürütülen bir örgüt kültürü analizi sunmuşlardır. Araştırmada öğrencilerin görüşlerine göre üniversitede hiyerarşi kültürünün hâkim olduğu bulunmuştur.

Reardon (2017) araştırmasında yüksek öğrenimde bir kurumlar arası programın ana yerleşkeden site dışı yerleşkelere örgüt kültürünün nasıl iletildiği ve sürdürüldüğünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan kelimeler kültürün anlamı, açıklaması, öğrenilme şekli, ana yerleşkeden site dışı yerleşkeye nasıl iletildiği, sürdürüldüğü ile ilgili olduğu, kurumlar arası programın içinde olan katılımcılar ana yerleşke ve programın parçası olan site dışı yerleşke arasında ortak misyon, vizyon sırası ve değerler olduğu, teknoloji kullanımını içeren iletişimin başlıca bilgiyi iletme şekli olduğu, destek personelinin site dışı yerleşkelerle işbirliği, koordinasyonun kültürün iletilmesi ve sürdürülmesinde önemli rol oynadığı bulunmuştur.

2.2. Eğitsel Risklere İlişkin Kuramsal Çerçeve

2.2.1. Riskin Tanımı

Risk kavramına ilişkin literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Geniş anlamda incelendiğinde risk kavramına ilişkin iki farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Birinci yaklaşımda risk, belirsizlik anlamında kullanılmaktadır. Belirsizlik anlamı ile risk hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır. İkinci yaklaşımda ise

risk tehdit/tehlike anlamı içermektedir. Bu anlama göre ise risk yalnızca olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Ene, 2013). Risk kavramına ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yapılan bazı tanımlar Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Risk tanımları

Tanım	Araştırmacı
Risk sıkıntıya maruz kalma durumudur.	Gallati (2003)
Risk gelecekteki bir sonuç veya olayla ilgili belirsizliktir.	Banks (2004)
Risk potansiyel sorun, tehlike veya kaybı ifade etmektedir. Risk kelimesi belirli bir zaman aralığında belirlenen bir hedefe ulaşamama ve bu sebeple zarara uğrama olasılığıdır. Ayrıca risk gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlara ve tehlikelere işaret etmektedir.	Şahin (2008)
Risk kavramı, “proje hedeflerini olumlu/olumsuz etkileyebilen belirsiz olayların yığılımlı etkisidir.	Ene (2013)
Risk herhangi bir olayın olma olasılığı ile olayın gerçekleşmesinin ardından meydana gelebilecek pozitif ve negatif etkilerin birleşimidir.	Arıkan (2014)

2.2.2. Risk Kavramının Ortaya Çıkışı

Risk ilk canlının dünya üzerine adım atması ile başlamıştır. Bu sebeple riskin tarihsel gelişimi çok eskilere dayanmaktadır. Dünyaya gelen ilk canlı aslında dünyaya gelirken ölümle kalım arasındaki ilk riskini almıştır. İnsanların ilk çağlarda vahşi yaşamda hayatta kalma çabaları da risk almaya devam ettiklerinin bir göstergesidir. İnsanlar birbiri ile ilişki kurmaya başladıkça farklı riskler ortaya çıkmaya başlamıştır.

İlk insan sürecinden toplum olmaya doğru giden süreçte de insan yaşamında benzer riskler devam etmiştir. Avcı ve toplayıcı toplumlarında yaşayan insanlar için her ava ya da yiyecek bulmaya çıkış riskler içermektedir. Avlanacak hayvanın türüne göre alınan risk de, insanın elde edeceği kazanç da artmıştır. İnsanların göçebe yaşama geçmeleri ile birlikte ve çobanlık toplumları dönemlerinde hangi bölgede ne kadar yaşayacakları ve ardından nereye göç edileceğine karar vermeleri; tarım toplumlarında ise ekilecek ürün seçimine ve ne kadar ekileceğine karar vermek de riski her zaman beraberinde getirmiştir (Tekşen,2014). İnsanoğlunun riskle karşılaşması tarihin ilk dönemlerine dayanmakta iken risk kavramının kullanılmaya başlanması riskin ortaya çıkması kadar eski değildir.

“Risk” XV ve XVI. yüzyıllarda ilk kez bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. Kavramı coğrafi keşifler ile ortaya çıkmakla birlikte bu kavram deniz-aşırı ülkelere yapılan yolculuklar; yeni yerler, yeni şeyler keşfetme güdüsü ve iktisadî amaçlar için kullanılmıştır. Bu yolculuklar esnasında korsanların saldırılarıyla, fırtınalarla karşılaşma olasılığı her zaman var olmuştur (Yalçınkaya ve Özsoy). Risk kavramının XV ve XVI. yüzyılda kullanıldığı dönemdeki kapsamı günümüze gelene kadar genişlemiştir ve günümüzde pek çok durum ve olay risk olarak nitelendirilmektedir.

2.2.3. Örgüt ve Risk İlişkisi

Örgütler her ne kadar insan, enerji, zaman ve para gibi kaynaklara yeterli oranda sahip olsalar ve örgüt yöneticileri görevlerini mükemmel olarak yerine getirseler bile örgütlerin sahip olduğu amaçları olumsuz yönde etkileyecek birtakım olayların ya da durumların oluşma ve açığa çıkma olasılığı daima vardır. Ortaya çıkan bu durum, öncelikle örgüt yöneticileri olmak üzere çalışan bütün personelin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayışından kaynaklanabildiği gibi örgütsel süreçlerin etkili bir şekilde yürütülememesinden veya örgüt içindeki ve dışındaki değişimler nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir (Bursalıoğlu, 1998). Örgütlerde karşılaşılan bu tür durumlar kurumsal risk yönetimi ile etkin bir katılımı makul bir orana çekilerek, örgüt güvence altına alınabilmektedir. Örgütler doğru miktarda, doğru riskleri aldıklarında, bu riskleri örgütün strateji ve gelecek hedefleri ile bağdaştırdıklarında, oluşabilecek riskleri örgüt çalışanlarına anlatıp farkındalık oluşturduklarında risk almak kurumsal kültürün bir parçası haline gelecektir. Bu sayede örgüt çalışanları aynı risk dilinde konuşmaya başlayacak ve sonuç olarak örgüt konumunu güçlendirecek, örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları artacaktır.

2.2.4. Eğitim ile İlgili Riskler

Eğitim, belirlenen bir gaye neticesinde ortaya çıkan, bireylere kasıtlı ve istendik bir şekilde toplumdaki bireylere yetenek, tutum, ahlak ve diğer davranış biçimlerinin kazandırıldığı bir süreçtir. Eğitim alan bireylerde değişim ve bununla birlikte gelişim görülmesi, eğitim sürecinden geçen bireylerin kendileri aşamalı olarak yenilemeleri,

dünyada yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamaları beklenmektedir (Çınar, 2016).

Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan öğrenciler, eğitim-öğretim sürecini yöneten öğretmenler ve yöneticiler, öğrencileri bu sürece hazırlayan veliler eğitim-öğretim süreci içinde pek çok farklı riskle karşı karşıya kalabilmektedirler.

Öğrencilerin Karşılaşabileceği Riskler: Öğrenciler eğitim hayatları süresince sınav başarısızlıkları, akran zorbalığı, istismar, boşanmış ebeveyne sahip olma, motivasyon düşüklüğü öğretmen yetersizlikleri, okulun konumu, okulun fiziki durum yetersizlikleri, okul binasının büyüklüğü, çok katlı okullar, öğretmen-öğrenci kuşak çatışması, şiddete maruz kalma, okulda disiplin eksiklikleri ve maddi yetersizlikler gibi pek çok riskle karşı karşıya kalabilmektedirler.

Öğretmenlerin Karşılaşabileceği Riskler: Görev yaptıkları süreçte öğretmenlerin eğitim kurumlarında karşılaşabileceği riskler şu şekilde sıralanabilir: eğitim araç-gereçlerinin yetersizliği, okulun türü, okulun konumu, şiddete maruz kalma, meslektaşları ile anlaşamama, motivasyon düzeyi düşük yöneticiler ile çalışma, saygısız veli ve öğrenci davranışlarına maruz kalma, yatılı bir okulda görev yapma, öğretmen-öğrenci kuşak çatışması, öğrenci profili, sık sık denetime maruz kalma, sorumluluk bilinci olmayan öğrenciler, düşük motivasyonlu/öğrenme isteği olmayan öğrenciler, okul binasının büyüklüğü gibi pek çok riske maruz kalabilmektedirler.

Yöneticilerin Karşılaşabileceği Riskler: Görev yaptıkları süreçte yöneticilerin eğitim kurumlarında karşılaşabileceği riskler şu şekilde sıralanabilir: okulun maddi yetersizlikleri, eğitim araç gereç yetersizlikleri, okul türü, okulun konumu, şiddet, motivasyonu düşük düzeyde olan öğretmenlerle çalışma, ders motivasyon düzeyi düşük olan öğrenciler, sorumluluk bilinci olmayan öğrenciler, sık sık denetime maruz kalma, veli/öğrenmen/öğrenci ile etkili iletişim kuramama, öğrenci profili ve okul binasının büyüklüğü.

Öğrenci Velilerinin Karşılaşabileceği Riskler: Velilerin karşılaşılabileceği riskler şu şekilde sıralanabilir: öğrencinin eğitim giderlerini sağlamada yaşanan zorluklar, öğretmenler ve yöneticiler ile etkili iletişim kuramama, öğretmen veya okul tercih edememe, sorumluluk bilinci olmayan öğrenciler/öğretmenler/yöneticiler.

Risklerin önlenme konusunda yapılan geç müdahaleler ve zamanında alınmayan tedbirler çoğu zaman daha büyük problemlere yol açmakta ve telafisi mümkün olmayan zararlara sebebiyet verebilmektedir. Eğitim-öğretim süreci içinde oluşabilecek riskleri tamamen ortadan kaldırmak mümkün olmasa da en alt düzeye indirmek hedeflenmelidir. Süreç içinde yaşanan riskler eğitimin etkinliği, verimliliği noktalarında problemlere yol açmakta ve dolayısıyla eğitim sürecinde pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Okul ve ailenin yetersiz kaldığı, problemlerin ya da oluşabilecek risklerin engellenemediği bu tür durumlarda aileler uzman yardımı alma yoluna gitmektedir.

2.2.5. Risk Yönetimi

Örgütlerde risk yönetiminin rolünde son yıllarda çok büyük değişiklikler ortaya çıkmış ve risk yönetimi günümüzde çok önemli bir hale gelmiştir. Bugünün başarılı organizasyonları belirsizlik ortamından nasıl kurtulacaklarını bulmak yerine oluşan ya da oluşabilecek riskleri fırsatlara dönüştürme yoluna gitmektedirler. Bu sebeple geçmişin geleneksel bakış açısıyla oluşturulan risk yönetimi sistemi bugünün koşullarında yetersiz kalmaktadır. Örgütler farklı risk türlerini de dikkate almaya ve bu riskleri etkin bir biçimde yönetmeye başlamışlardır (Akçakanat, 2012).

Proaktif diğer bir adıyla önleyici çalışmalarda, problemler oluşmadan alınması gereken tedbirlerin alınması sağlanmaktadır. Önleyici çalışmalar birçok sektör için daha az maliyetli olmaktadır. Bununla birlikte reaktif diğer bir tabirle tepkisel yaklaşım sorun ortaya çıktıktan sonra sorunun çözümü ile ilgilenmektedir. Bir kişinin hastalandıktan sonra tedavisinin yapılması veya herhangi bir terör eylemi ortaya çıktıktan sonra olayın aydınlatılması, failerin bulunması, yakalanması ve zararların telafi edilmesi gibi çalışmalar reaktif çalışmalara örnek gösterilmektedir. Ancak gerçekleşmesi muhtemel sorunları önceden tahmin ederek koruyucu hekimlik veya

proaktif polislik gibi önleyici bir takım adımlar atmak sorunların çözümünde daha az maliyeti gerektirmekte ve sorunların gerçekleşmesi durumunda oluşması muhtemel sosyal veya ekonomik zararları en alt seviyelere indirebilmektedir (Beren, 2013).

2.2.6. Eğitsel Riskle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Korkmaz (2002) çalışmasında fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi, akademik risk alma düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu ve akademik risk alma davranışının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bozanoğlu (2004) çalışmasında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısının, yıl tekrarı yapmış, akademik okuldan atılma riski taşıyan lise 1. sınıf öğrencilerinde akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmada sınav kaygısı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği ve deney grubundaki son ölçümde sınav kaygısındaki istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir azalma olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrencilere akademik etkinliklerde seçim hakkı vermeleri gerektiği ve öğretmenlerin geri bildirim konusunda kendilerini geliştirmelerinin gerektiği ifade edilmiştir.

Karahan, Sardoğan, Gençoğlu ve Yılan (2006) araştırmalarında lise öğrencilerinde trafik, madde kullanımı ve toplumsal konumla ilgili risk alma davranışını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada özsaygı düzeyine göre öğrencilerin madde kullanımı ve toplumsal konumla ilgili risk alma davranışı arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Cinsiyete göre trafik, madde kullanımı ve toplumsal konumla ilgili risk alma davranışında farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinde özsaygı azaldıkça madde kullanımı ve toplumsal konumla ilgili risk alma ve tehlikeye atılma eğiliminin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Siyez (2006) çalışmasında 15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışlar ile koruyucu faktörler ve risk faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Koruyucu faktörlerin problem davranışlar ile arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve risk faktörlerinin problem davranışlar ile arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Problem davranışların koruyucu faktörler ile risk faktörleri tarafından yordanmasında kişilik sistemi içerisinde bulunan koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin, algılanan çevre sistemi ve davranış sistemi içerisinde bulunan faktörlere oranla problem davranışları yordama gücünün daha fazla olduğu bulunmuştur.

Gülgez (2007) çalışmasında liseye devam eden öğrencilerin olumsuz risk alma davranışlarını çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, psikolojik belirtiler) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Risk alma davranışında cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmalar bulunmuştur. Öğrencilerin toplam olumsuz risk alma davranışları ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır

Tümkaya (2007) çalışmasında ses semptomlarının görülmesi yönünden mesleksi risk grubu olan ses kalite bozukluğunun (disfoni) yaygınlığını tespit etmek, ses yükü ile fiziksel risk faktörlerin disfoni ile ilişkisini ortaya çıkarmayı ve disfoniye neden olan larengeal lezyonları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ses yükünü artırdığını düşünülen risk faktörleri öğretmenlerin aktif çalışma saatleri ve çalıştıkları eğitim-öğretim kademesi olduğu bulunmuştur. Yaş, cinsiyet, işitme kaybı, solunum yolu ile ilgili alerjik rahatsızlıklar, yakın tarihte geçirilen üst solunum yolu enfeksiyon rahatsızlıkları, reflü ve sigara kullanımının ise fiziksel risk faktörleri olduğu bulunmuştur.

Maya (2008) çalışmasında teknik lise müdürlerinin döner sermaye işlerinin yönetiminde karşılaştıkları riskler ve yönetme yöntemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada teknik lise müdürlerinin okullarında bazı risklerle karşılaşmadıklarını belirtmeleri sebebiyle döner sermayeye bağlı risklerin farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erbaş (2009) çalışmasında lise son sınıf öğrencilerinde denetim odağı inancı ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre, Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler diğer lise öğrencilerine göre risk puanları yüksektir. Akademik başarısı 1.00-2.49 arasında olan öğrenciler diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre, sınıfta kalmış olan öğrenciler diğer öğrencilere göre, iki veya daha fazla disiplin cezası almış öğrenciler disiplin cezası olmayan öğrencilere göre risk alma puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Uludağlı ve Sayıl (2009) çalışmalarında ergenlerin, ebeveyn ve akran ilişkileri ile saldırgan davranışlarının risk alma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada risk alma davranışının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinde yakın ve karşı cinsten arkadaşına, üniversite öğrencilerinde ise karşı cinsten arkadaşına sahip olmanın risk alma davranışını ters yönde yordadığı, üniversite öğrencilerinde risk alma davranışının annenin eğitim düzeyi ile pozitif, anne-babanın ergeni takip etmesi ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Gençtanırım-Kuru (2010) çalışmasında aile, arkadaş, öğretmen desteği boyutlarından oluşan destek; intihar eğilimi, sosyal içe dönüklük, somatik yakınmalar, anksiyete-depresyon boyutlarından meydana gelen içe yönelim ile akademik başarı değişkenlerinin ergenlerde anti-sosyal davranışlar, madde kullanımı, beslenme alışkanlıkları, okul terki göstergeleri ile ifade edilen riskli davranışları yordama güçlerini bir model ile test etmiştir. Araştırmada ergenlerde riskli davranışların yordanması için geliştirilen modelin anlamlı olduğu bulunmuştur.

İpek (2010) çalışmasında suça sürüklenen çocukların okul dönemlerini incelemeyi, okul hayatına ilişkin faktörlerin çocukların suça sürüklenmesindeki etkilerini değerlendirmeyi, okul döneminde barındırdıkları risk faktörlerini belirlemeyi ve belirlenen riskleri azaltmada ya da ortadan kaldırmada etkili olacak koruyucu faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ailesel risk faktörleri genel olarak ailelerin çocuk yetiştirmedeki yetersizliklerinden ve ekonomik olarak sıkıntı yaşamaları sebebiyle ortaya çıktığı bulunmuştur. Okula ilişkin risk faktörlerinde çocukların genellikle okulla sıkı bir bağ kuramaması sebebiyle oluştuğu belirlenmiştir.

Koçak (2010) çalışmasında üniversite öğrencilerinde riskli davranışların, algılanan risk, algılanan fayda ve dürtüsellik ile ilişkisini ve ayrıca dürtüsellik riskli davranışlar ile onun yordayıcıları olan algılanan risk ve fayda arasındaki düzenleyici etkisini yaş, cinsiyet ve benlik algısı gibi değişkenlerin etkisi kontrol altına tutulduktan sonra araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada algılanan riskin riskli davranışlarla negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Algılanan faydanın ve dürtüsellik riskli davranışlarla pozitif ilişki içinde olduğu ve algılanan faydanın riskli davranışları yordamada algılanan riskten daha fazla etkili olduğu bulgulanmıştır.

Tunç (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme kararı vermeden önceki süreçle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, risk taşıyan öğrencileri tespiti için Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderme kararlarında en önemli nedenin öğrencilerin akademik yetersizlikler yaşamaları olduğu bulunmuştur.

Yeşilkaya (2011) çalışmasında ilköğretim okullarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel risk faktörleri ile ilgili algılarını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmek, öğrencilerin çevresel risk faktörleri algısı ile umutsuzlukları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, çevresel risk faktörlerinin öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada Çevresel Risk Faktörleri Algısı Ölçeği ile öğrencilerin umutsuzluğu arasında ölçeğin alt boyutları açısından ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daşcı (2012) çalışmasında ilköğretim 4-8. sınıf düzeyi öğrencilerinin düşünme düzeylerini Piaget'in bilişsel gelişim basamaklarına uygun olarak geliştirilmiş etkinliklerle ortaya çıkarmak ve öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ile fen ve teknoloji dersinde risk alma davranışlarını karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine göre risk alma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ve bilişsel gelişim düzeylerine göre fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kınay (2012) çalışmasında gençler ve çocuklar arasında sıkça karşılaşılan bilgi güvenliği ile ilgili davranışları ortaya çıkarmak, bilgi güvenliğine dikkat çekmek ve siber zorbalık duyarlılığının bilgi güvenliği ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre bilgisayar ve internet kullanımı konusunda daha çok riskli davranış göstermekte olduğunu ve bununla birlikte daha fazla korumacı davranış sergilediklerini bulmuştur. Öğrencilerin yaşları arttıkça riskli davranış puanlarının da arttığı ve interneti bir saatten az kullanan öğrencilerin riskli davranış, korumacı davranış, suça maruziyet, tehlike algısı puanlarının düşük olduğu ancak siber zorbalığa ilişkin puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Peker (2012) çalışmasında akran baskısı, ana-baba tutumları, çok boyutlu algılanan sosyal destek ve yaş değişkenlerinin 15-17 yaşa arası lise öğrencilerinde risk alma davranışı düzeylerini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin risk alma davranışlarının en iyi yordayıcısının akran baskısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde bulunan arkadaşan algılanan sosyal destek değişkeni ve Ana Baba Tutum Ölçeği'nde bulunan demokratik ana-baba tutumu değişkenlerinin lise öğrencilerinde risk alma davranışının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tuncer (2012) çalışmasında lise öğrencilerinin kasıtlı ya da kasıtsız yaralanmaya neden olabilecek riskli davranışlarının yaygınlığını ortaya çıkarmayı ve 2000 yılı verileri ile kıyaslamayı amaçlamıştır. Araştırmada motorlu araç kullanma ile yüksek sınıf düzeyi, cinsiyet, aile geliri arasında ilişki bulunmuştur ancak anne-baba eğitim seviyesi ile arasında ilişki bulunmamıştır. Kesici alet taşıma ile cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi arasında ilişki bulunmuştur fakat aile gelir seviyesi, sınıf düzeyi arasında ilişki bulunmamıştır. İntihar girişimi yaygınlığı ile anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet arasında ilişki bulunmuştur ancak sınıf düzeyi ve aile gelir seviyesi arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Özer (2013) çalışmasında "Risk Altındaki Çocuklarımızı Kültür ve Sanatla Geliştirme Derneği'ne (RİSKADER)" bağlı merkezlerden eğitim alan çocuklar ve gençlerin gelişim süreçlerinin incelenerek çalışmaların sanat eğitimindeki yeri ve öneminin çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Sanat eğitiminin

risk altındaki çocuklarda olumlu etkiler oluşturduğu bulunmuştur. RİSKADER'in uyguladığı özgün sanat eğitimi modelinin öğrencilere faydalı olduğu, ayrıca RİSKADER'in sanat eğitiminde yeterli imkânlarla ve çağdaş ve bir eğitim anlayışına sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karagöz (2014) çalışmasında risk altındaki 10-14 yaş arasındaki kız çocuklarının çizdikleri resimlerdeki çalışan insan, gelecekteki meslek algıları, gelecek beklentileri ile kompozisyon kurgulamalarındaki belirgin farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada kız çocuklarının çalışan insana yönelik algılarının sınırlı olduğu ve gelecek hayallerinin bir kısmının gerçeklikten uzak, bir kısmının ise meslek edinme ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Katipoğlu (2014) çalışmasında Milli Eğitim Denetçilerinin görüşlerine göre risk odaklı kurum denetim modelinin benimsenmesi ve okullarda uygulanabilir bulma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada; risk odaklı denetim modelinin genel anlamda Milli Eğitim Denetçileri tarafından benimsendiği ve okullarda uygulanabilir bulunduğu belirtilmiştir. Fakat modelin uygulamaya konulmasında eğitim kurumu temsilcilerinin de katılımıyla okul türlerine göre kalite standartlarının oluşturulması, uzman denetçilerden oluşan e-denetim sisteminin kurulması ve risk analizi, bilgi kullanımı, iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi alanlarda eğitim denetçilerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tekşen (2014) araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okullarında algıladıkları risk ve tehditleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin risk algılarının ölçeğin alt boyutlarında cinsiyet, okulun bulunduğu yer, okul türü, hizmet süresi ve branşa göre farklılaştığı bulunmuştur.

Yorğun (2014) çalışmasında aile, arkadaş, eğitim, benlik saygısı ve gündelik sıkıntılar ile bazı demografik değişkenlerin okul terkinin anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul terki riskini yordayan değişkenlerin; cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, okul değiştirme, kardeş sayısı, gündelik sıkıntılar-aile sıkıntıları, arkadaş çevresi sıkıntıları, öğretim yaşamı

sıkıntıları, geniş çevre sıkıntıları olduğu bulunmuştur. Ayrıca nitel veri analizinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okul terki yaşamasında rol oynayan en önemli etkenin akran etkisi ve akademik başarısızlık olduğu, okul terkinin en sık görüldüğü sınıf düzeyinin 9. sınıf olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zarfsaz (2014) çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıfta risk alma, sessizliğe yönelik tutumlarını açıklamayı ve analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin birçoğunun risk alma ve sınıfta konuşmanın önemini bildiği, sınıf katılımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler için en fazla engelleyici faktörlerin öğretmelerin dikkat gerektiren tutumları, endişe ve özgüven, anlam belirsizliğine yönelik hoşgörü olduğu bulunmuştur.

Çelik (2015) çalışmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin inme alarm belirtileri ve risk faktörlerine yönelik farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcıların danışman ve eğitimci rollerine, inme risk faktörlerine sahip olmalarına ve inme için riskli yaş grubunda bulunmalarına rağmen inme alarm belirtileri ve risk faktörleri farkındalıklarının beklenen düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çoban (2015) çalışmasında çoktan seçmeli testler yanıtlanırken sergilenen tahmin davranışının test yönergesi, risk alma eğilimi, cinsiyet ve testteki maddelerin ölçtüğü bilişsel düzeye göre değişim gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada düzeltme yapıldığında test puanlarının ortalamalarının ve güvenilirliğinin farklılık gösterdiği ancak geçerliliğinin değişmediği, tahmin davranışının ise yönerge, cinsiyet, testteki maddelerin ölçtüğü bilişsel düzeye göre farklılaştığı, risk alma eğilimine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dönmez (2015) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının çocukların karşılaştıkları riskler hakkındaki algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarınca en riskli görülen risk boyutunun cinsellik olduğu, cinselliği sırasıyla zararlı iletişimler, hesaplar, siber zorbalık, zararlı içerikler ve özel bilgilerle ilgili risklerin izlediği bulunmuştur.

Koç (2015) çalışmasında matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre 8. sınıf öğrencilerinin matematikte akademik risk alma davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ölçekte bağımlı değişkeninin en iyi yordayıcısının "matematik konularında davranışlarındaki farkındalık" değişkeni olduğu, "güç işlemleri tercih etme eğilimi" bağımlı değişkeni için en iyi yordayıcısının "matematik farkındalık" değişkeni olduğu bulunmuştur. Ayrıca "başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi" bağımlı değişkeninin en iyi yordayıcısının "matematik konularında davranışlarındaki farkındalık" değişkeni olduğu, "başarısızlık sonrası toparlanma" bağımlı değişkenini en iyi yordayan değişkenin "matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme" değişkeni olduğu bulunmuştur.

Koç (2015) çalışmasında 3-6 yaş arasındaki çocuklarda en çok karşılaşılan risk durumlarını ve en sık rastlanan kazaları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada risk değerlendirmesi sonucunda öğrencilerin okul servisi ile yaptıkları yolculukların aşırı tehlikeli durumlar arz ettiği bulunmuştur. Ayrıca servislerde hostes bulunmaması ve yaş gruplarına uygun güvenlik tedbirlerinin alınmamasının çoklu ölümlere yol açabileceği bu sebeple okul servisi ile yapılan yolculukların aşırı risk grubu içerisinde değerlendirildiği belirtilmiştir.

Özgü (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık-mağduriyet kategorileri ile ilişkili olarak incelenmesi amaçlamıştır. Sınıf düzeyinin okul terk riski davranışı üzerindeki etkisi anlamsız bulunmuştur. Cinsiyetin erkek olması, okul devamsızlık gün sayısı ve zorbalık yapma davranışı ile terk riski arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Zorbalık davranışına maruz kalma anti sosyal davranmaya bağlı terk riskini artırdığı bulunmuştur. Akademik ortalamanın artması terk riskini, aylık gelirin artması başarısızlık ve anti sosyal davranmaya bağlı terk riskini, annenin eğitim düzeyinin artması sessiz davranmaya bağlı terk riskini, babanın eğitim düzeyinin artması başarısızlık nedeniyle terk riskini azalttığı bulunmuştur.

Özyürek, Gümüş ve Öztapak (2015) çalışmalarında ilkokul ve ortaokullarda sık karşılaşılan risk göstergeleri ve bu risk göstergelerine yönelik psikolojik danışman olarak görev yapan öğretmenlerin müdahale yaklaşımlarını incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmada en sık karşılaşılan risk göstergelerinin başında kural koymakta ve uygulamakta zorlanan ebeveynlerin geldiği bulunmuştur.

Sütçü (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerine yönelik Okul Terk Riski Ölçeğini geliştirmeyi ve ölçütlere dayalı geçerlik kapsamında okul terk riski ölçeğinden alınan puanlar ile öğrencilerin cinsiyetleri, anne babalarının birlikte yaşama durumları, okul devamsızlığı, akademik başarıları ve ailelerinin gelir düzeyleri arasındaki ilişkileri bulmayı amaçlamıştır. Ebeveynleri ayrı olan öğrencilerin sessiz davranma veya anti-sosyal davranma puanlarının birlikte yaşayanlardan daha yüksek olduğu ve okula özürsüz devamsızlık yapma ile terk riski arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Devamsızlığın üç terk riski boyutunda da hemen hemen aynı etkiye sahip olduğu ve devamsızlığın terk riskini artırdığı ve başarı düzeyi ile terk riski arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Akkaya (2016) çalışmasında rol model içerikli animasyonların fen bilimleri dersinde 4. sınıf öğrencilerinin risk alma davranışı ve öğrenmeye etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma davranışı sergilemelerine ve öğrenmelerine pozitif yönde katkı sağladığı görülürken normal öğrencilerde (üstün yetenekli olarak tanılanmayan) de zihinsel risk alma ve öğrenmelerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin, Radziemska, Fronczyk (2016) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin çevresel, teknolojik konulardaki risk algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Üniversite öğrencilerinin çevresel ve sosyal risk faktörlerinden en çok sosyal riskleri önemli gördükleri bulunmuştur.

Çetiner (2016) çalışmasında duygusal davranış bozukluğu açısından risk grubunda olan ilkokul öğrencilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların akademik alanlarda başarısızlık yaşadığı, ilerleyen yaşlarda artan problem davranışları sebebiyle toplumda olumsuz sonuçlarla karşılaştıkları bulunmuştur.

Koçtürk (2016) çalışmasında tekrarlanan cinsel istismara maruz kalan, bir defa cinsel istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin sosyal destek, riskli davranış, akılcı olmayan inanç ve psikolojik belirti düzeyleri ile ailesel ve bireysel muhtemel risk faktörlerini incelemeyi amaçlamıştır. Toplumdan algılanan destek, sigara ve alkol kullanımı, intihar ve okul terki boyutlarında belirlenen riskli davranışlar ile depresyon, olumsuz benlik, bedenselleştirme ve düşmanlık boyutlarında psikolojik belirtiler açısından tekrarlanan cinsel istismara maruz kalan ergenlerin puan ortalamaları ile karşılaştırma grubundaki ergenlerin ve bir kez cinsel istismara maruz kalan ergenlerin puan ortalamaları incelenmiştir. Aralarında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Ögel vd. (2016) çalışmalarında kurum bakımı altındaki çocukların risk ve ihtiyaçlarını belirlemeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmeyi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasını amaçlamışlardır. Araştırmada ölçeğin riskli davranışları tespit eden, risk altındaki çocuk ve ergenlerin risk ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesinde güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur.

Özdemir (2016) araştırmasında çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, akran zorbalığı ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ergenlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, akran zorbalığı ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile ergenlik dönemi riskli davranışları arasındaki ilişkide sapkın arkadaşların aracılık rolü üstlendiğini bulunmuştur. Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile riskli davranışlar arasındaki ilişkide sapkın arkadaşlar tam aracılık rolü gösterirken, akran zorbalığı ve psikolojik sağlamlığın riskli davranışlarla ilişkisinde sapkın arkadaşların kısmi aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur.

Turgut (2016) çalışmasında Türkiye'de 9-16 arasındaki çocukların mobil internet erişim ve kullanımı, internet kullanım becerileri ve etkinlikleri, internette karşılaştıkları riskler ve etkileri ile karşılaşılan risklerle başa çıkma stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada çocukların internet kullanırken sakıncalı resimler ve siber zorbalık riskleri ile karşılaştıkları, internetteki risklerle kendi

kendilerine mücadele etmeye çalıştıkları ve yardım almaları gerektiği durumlarda ise ailelerine anlattıkları bulunmuştur.

Çavuş, Çavuş ve Görpelioğlu (2017) araştırmasında Ankara'da bulunan okullarda okuyan 11-19 yaş arası gençlerde riskli davranışların sıklığını, dağılımını ve etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada sigara ve uyuşturucunun kural dışı davranışlara zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2017) çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının cinsiyet, eğitim durumu, yönetsel pozisyon, yöneticilik süresi ve çalışılan okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada dönüşümcü liderlik tarzı ile yenilikçilik arasında ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; etkileşimci liderlik tarzı ile yenilikçilik ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; liberal liderlik tarzı ile yenilikçilik ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulunmuştur.

Oflas (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin toplumsal cinsiyet rollerine, kültürlerarası duyarlılığa, risk faktörlerine ve kişisel değişkenlere göre yordanmasını amaçlamıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri, kültürlerarası duyarlılık düzeyi ve risk faktörlerine sahip olma değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Topçu (2017) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında risk oluşturan fiziki ortamlar için alınan güvenlik önlemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kurumda karşılaştıkları riskleri yönetmek yerine okul idaresine bildirmeyi ve okul idaresinin müdahalesini tercih ettikleri bulunmuştur.

2.2.7. Eğitsel Riskle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ferrante vd. (2010) çalışmalarında çocukların sigaraya başlama yaşı, tütün alışkanlıkları ve farklı okul yaş gruplarına göre risk algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça sigara içme riskinde artış olduğu bulunmuştur.

Kozaryn (2010) çalışmasında sınıf, davranışlar (okuldan kaçma), okul iklimi algısı, genelde psikoaktif madde kullanımında okulun önemi gibi okulla ilişkili faktörlerdeki değişikliklerin etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin çoğunluğu için okulun negatif deneyimlerin kaynağı olduğu ve bu yüzden ergenlerin problemleri davranış riskini artırdığı bulunmuştur. Ayrıca kötüye giden öğrenci davranışları uyuşturucu kullanımını artırmaktadır. Aile ve yaşıt risk faktörleri kontrol edildiğinde bile öğrencilerin iyiye giden okul değer algısı ve okul başarıları da risk faktörüdür.

Okopi (2011) çalışmasında risk davranışlarını belirlemeyi, üniversite öğrencileri arasındaki erken uyarı sinyallerini belirlemeyi ve cinsiyetin risk davranışları üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada annesi az eğitilmiş olan çocuklar ile çiğ ya da yıkanmamış sebze tüketen, sağlıksız su içen ve yemekten önce ellerini yıkamayan çocuklarda bağırsak parazitinin daha fazla görüldüğü bulunmuştur. Yeterli su kaynağının sağlanmasının ve öğrenciler ile ebeveynlerine hijyen eğitimi verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sprouls (2011) çalışmasında öğretmenlerin duygusal ve davranışsal hastalıklar için yüksek risk grubu ve düşük risk grubu olarak tanımlanan öğrencilere karşı farklı geri bildirim kullanım derecesini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal ve davranışsal hastalıklar için yüksek risk grubundaki öğrencilere nadiren pozitif stratejiler kullandığı bulunmuştur. Yüksek riskli öğrencilere öğretmenlerin negatif strateji kullanmada aşırı bağımlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tuck (2013) çalışmasında risk altındaki lise öğrencileri için alternatif çevrimiçi okulları incelemiştir. Araştırmada risk altındaki bireyler için kullanılan sosyal

organizasyon ve sanal ve/veya çevrimiçi programların riskli lise öğrencilerine hizmet veren liselerde de kullanılmasının fayda sağlayacağını sonucuna ulaşmıştır.

Anderson (2014) çalışmasında Queensland Eyaleti Eğitim Öğretim ve İstihdam Departmanı'ndan alınan en son sınıf tekrarı verilerinin analizi yapılmıştır. Araştırmada yerli öğrencilerin yerli olmayan öğrencilere oranla daha fazla sınıf tekrarı riskine sahip oldukları bulunmuştur. Hazırlık sınıfının zorunlu olması, sınıf tekrarına müdahale uygulamasının yerinin alternatif uygulamaların alması (değer verme, önceki öğrenme deneyimleri ile öğrenmeyi destekleme), öğretmenlerin çocukların, özellikle yerli çocukların yeterliklerine daha fazla değer vermesi önerilmiştir.

Andersson, Gunnarsson, Rosen ve Aberg (2014) çalışmalarında meslek liseleri öğrencilerinin gelecekteki potansiyel iş çevreleri risklerine ilişkin bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Öğrencilerin işverenlerin bilmek zorunda olduğu kanunla, davranış risk analizi ve riskleri önleme konularında az bilgiye sahip olduğu bulunmuştur.

Teklemariam, Dejenie ve Tomass (2014) çalışmalarında bağırsak kurdu enfeksiyonlarının yaygınlığını ve ilkökul öğrencileri arasındaki ortak risk faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Erkek çocukların kız çocuklara göre bağırsak kurdu enfeksiyonu riskinin daha yüksek olduğu, yemekten önce elleri yıkama, el tırnakları temizliği ve yüzme alışkanlığının çocuklarda görülen bağırsak kurdu enfeksiyonu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuklara sağlık eğitiminin verilmesinin, kişisel hijyeni artırmanın, içilebilir temiz su sağlamanın öğrencilerdeki bağırsak kurtlarını yok etmede önemli olduğu, bu konulara sağlık kuruluşlarının odaklanması gerektiği ve konu ile ilgili çözümler geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Daka ve Shaweno (2014) çalışmalarında ortaokul ve hazırlık okulunda okuyan gençler arasında riskli davranış büyüklüğünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada riskli cinsel birliktelik oranının yüksek boyutta olduğu, riskli cinsel deneyim yaşamamanın başlıca sebebinin akran baskısı ya da para ihtiyacı olduğu,

öğrencilerin yaşadıkları çevre, cinsiyet, yaş ve HIV testi uygulamasının riskli cinsel davranışla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

AlMakadma ve Ramisetty-Mikler (2015) çalışmalarında güzide okul davranışlarını, okul devamsızlığı, kavgaya karışma, okulda suiistimale yönelik disiplin ile okul çevresi, okul ve ev bağlanışlığı bağlantısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrenci bağlanışlığının üç risk davranışını azalttığı, ebeveyn denetiminin şaşılacak derecede okul asmayı azalttığı, okul güvenliğinin okul kavgalarını azalttığı bulunmuştur.

Ceresnik (2015) çalışmasında ergenlerin okul benlik algısı ve risk davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çocuklarda ve gençlerde ön açıklamalı, yöneticinin önünde araçsal yardım tercihi yoluyla veya duygusal ifade ve yüz yüze getirme desteğiyle çocuklarda ve ergenlerde öz algılanmanın güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Dolzan, Sartori, Charkhabi ve Paola (2015) çalışmalarında okul bağlılığının sağlık risk davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi ve bunun yanı sıra öz-yeterliliğin okul bağlılığı ve sağlık risk davranışları arasındaki ilişkide arabulucu rolünü test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okul bağlılığının sağlık risk davranışlarının azalmasında olumlu etkiye sahip olduğu ve bununla birlikte öz-yeterliliğin okul bağlılığı ve sağlık riski davranışları arasında kısmi aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada okul bağlılığı ve öğrenci kişisel etkililik algısının sağlık riski davranışlarını sınırlandırmadaki önemli vurgulanmıştır.

Kitamura, Imai, Nishida, Takemura ve Yamanaka'nın (2015) çalışmalarında okullarda oluşan pek çok yaralanmanın önlenmesi için birçok okul kaynağından veri toplamayı amaçlamışlardır. Yaralanma verilerini sadece bir okuldaki almanın yaralanmaları anlamada yeterli olmayacağı düşünülerek çalışmada birden çok okuldaki yaralanma bilgileri kullanılarak özel okullarda ciddi yaralanmaları önceden tahmin edebilmek amacıyla bir sistem geliştirildiği belirtilmiştir. Araştırmada sistemin etkililiği 5817 okul yaralanma verisi kullanılarak doğrulanmıştır.

Caplan, Feldman, Eisenhower ve Blacher (2016) çalışmalarında öğrenci-öğretmen ilişki kalitesi için potansiyel risk ya da koruyucu faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrenci muhalif davranışı, otizm şiddeti, öğretmenin öğrenim derecesi araştırmanın yapıldığı bir yıllık süreçte öğrenci-öğretmen çatışmasındaki değişiklikleri tahmin ettiği bulunmuştur. Öğretmenin hazırlıklı olması, otizm spektrum bozukluğu eğitimleri ve sınıf düzenlemesinin öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ilgili olmadığı bulunmuştur.

Chen, Yen, Hwang ve Wan (2017) çalışmalarında okul öncesi çocuklarda kıl kurdu enfeksiyonunun mevcut durumu ve enfeksiyonun okul öncesi çocuklarla ilişkili risk faktörlerini belirlenmesi amaçlamışlardır. Araştırmada uygulanan çok değişkenli analizler sonucunda risk faktörlerini gösteren beş önemli gösterge tespit edilmiştir. Bu göstergeler şu şekildedir: ablaya sahip olma, abiye sahip olma, tuvaletten sonra nadiren el yıkama, kendi başına yıkanma ve su geçirmez serme yatak kullanarak uyuma.

Rothman vd. (2017) çalışmalarında potansiyel risk faktörlerinin okula yürümek, mamur çevre ve sosyal faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada tek yön yol yoğunluğu, okul geçiş görevlisi bulunması ve yüksek sosyal dezavantajın daha yüksek çocuk yaya-motorlu taşıt çarpışmaları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra daha yüksek yerleşim alanı kullanım yoğunluğunun koruyucu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Daha fazla yürümenin riskli olmadığı ancak mamur risk faktörünün çocuk yaya-motorlu taşıtlar çarpışmaları için tanımlandığı bulunmuştur.

Centeio, Cance, Barcelona ve Castelli (2018) araştırmalarında fiziksel aktiflik, aerobik zindelik ve okul devamsızlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada fiziksel aktifliğe olumlu bakan ergenlerin negatif bakan, düşük forma sahip ergenlere göre "İleri Aerobik Kardiyovasküler Dayanıklılık Koşu Testinde" daha yüksek skorlar elde ettikleri, mil uzaklıkta daha hızlı koştukları ve özürsüz devamsızlıklarının daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Xin vd. (2018) çalışmalarında çevrimiçi aktiviteler, nüfus özellikleri ile ilişkin olarak internet bağımlılığının yaygınlığı ve ergenler arasında aile ve okul ile ilgili risklerin

incelenmesi amaçlamışlardır. Araştırmada şiddetli internet bağımlılığının yaygın olmadığı ancak tüm katılımcıların dörtte birinden daha fazlasında zayıf internet bağımlılığı olduğu bulunmuştur. İnternet bağımlılığı oranının cinsiyete, sınıfa, aile ilişkilerinin niteliğine, okul durumuna göre değiştiği saptanmıştır. Planlama ve uygulama müdahaleleri yapıldığında bu faktörlerin dikkate alınması önerilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmiş ve araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin nasıl toplanıp analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının eğitsel risk algıları ile ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada örgüt kültürü ve eğitsel risk ilişkisi incelendiği için tarama modeli tercih edilmiştir

İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). İki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesinin belirlenmesinin amaçlandığı ilişkisel tarama modelinde aralarında ilişki aranacak değişkenler ilişkisel bir çözümlmeye olanak sağlayacak şekilde ayrı ayrı sembolleştirilmektedir (Karasar, 2012). Betimsel araştırma bir durumun, sosyal ortamın ya da ilişkinin özel detaylarını resmini sunmakta ve "nasıl?" ve "neden?" ("Nasıl oldu?", "Kimler dahil?") sorularına odaklanmaktadır (Neuman, 2007). Betimsel araştırmaların spektrumu çok çeşitli türde araştırma içermekle birlikte özel bir bireyin, durumun, grubun, örgütün, kabilenin, alt kültürün, etkileşimin, sosyal objenin derinlemesine tanımını yapmaktadır (Mouton ve Mararis, 1996).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Kastamonu merkez ve ilçelerinde bulunan 317 okulda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı örgün eğitim 2016-2017 istatistiklerine göre Kastamonu ili ve ilçelerinde çalışan 2130 kadın, 1982 erkek ve toplamda 4112 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2017).

Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen Kastamonu merkez ilçe ve 19 ilçesinde 107 eğitim kurumunda görev yapmakta olan 692 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak 1100 anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 722'si geri dönmüş ve bunların 692'si analize alınmıştır.

3.3. Öğretmenlerin İl Merkezi ve İlçelere Göre Dağılımı

Kastamonu il merkezi ve Kastamonu'ya bağlı tüm ilçeler araştırma kapsamına alınmıştır. Kastamonu merkez ilçe ve merkeze bağlı 19 ilçeden toplanan verilerin frekans tablosu Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin il merkezi ve ilçelere göre dağılımı

No	Uygulama Yeri	Anket Sayısı	No	Uygulama Yeri	Anket Sayısı
1.	Merkez	364	11.	Doğanyurt	14
2.	Abana	9	12.	Hanönü	8
3.	Ağlı	24	13.	İhsangazi	9
4.	Araç	32	14.	İnebolu	15
5.	Azdavay	8	15.	Küre	10
6.	Bozkurt	25	16.	Pınarbaşı	15
7.	Cide	16	17.	Seydiler	28
8.	Çatalzeytin	6	18.	Şenpazar	14
9.	Daday	36	19.	Taşköprü	10
10.	Devrekâni	39	20.	Tosya	10

Tablo 3.1 incelendiğinde Kastamonu il merkezinde araştırmaya katılan 364 öğretmen bulunmaktadır. İlçelerden araştırmaya katılan öğretmen sayıları şu şekildedir; Abana 9, Ağlı 24, Araç 32, Azdavay 8, Bozkurt 25, Cide 16, Çatalzeytin 6, Daday 36, Devrekâni 39, Doğanyurt 14, Hanönü 8, İhsangazi 9, İnebolu 15, Küre 10, Pınarbaşı 15, Seydiler 28, Şenpazar 14, Taşköprü 10, Tosya 10. Araştırmaya ilçelerde görev yapan toplamda 328 öğretmen katılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 3 farklı bölümden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” (Ek 5), örgüt kültürü algılarını belirlemek amacıyla ise “Örgüt Kültürü Ölçeği” (Ek 4), eğitsel risk algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği” (Ek 6) kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin izinler ölçekleri geliştiren yazarlardan elektronik posta yoluyla alınmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel Bilgiler Formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, buldukları okuldaki görev süreleri, görev türü, okul türünü belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılara uygulanan form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Eğitim Yönetimi alanında iki uzmandan görüş alınarak Kişisel Bilgiler Formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Bilgiler Formuna yazdıkları branşlar analizler yapılmadan önce gruplandırılmıştır. Otuz altı öğretmenlik branşı 6 kategoriye ayrılmıştır. Analizler öncesi oluşturulan kategoriler şu şekildedir: Sınıf öğretmenleri: Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri. Sayısal bilimler öğretmenleri: Fen ve Teknoloji öğretmenleri, ilköğretim matematik öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenleri, teknoloji ve tasarım öğretmenleri, biyoloji öğretmenleri, fizik öğretmenleri, matematik öğretmenleri, kimya öğretmenleri. Yabancı dil öğretmenleri: İngilizce öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ve Almanca öğretmenleri. Sosyal Bilimler öğretmenleri: sosyal bilgiler öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri, çocuk gelişimi öğretmenleri, tarih öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, zihinsel engelliler öğretmenleri ve felsefe öğretmenleri. Meslek dersleri öğretmenleri: Elektrik ve elektronik teknolojileri öğretmenleri, endüstriyel otomasyon teknolojileri öğretmenleri, tesisat teknolojileri ve iklimlendirme öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenleri, muhasebe ve finansman öğretmenleri, yiyecek ve içecek hizmetleri öğretmenleri, el sanatları öğretmenleri, moda ve iç mekân tasarımı öğretmenleri, gemi inşa öğretmenleri, gemi yönetimi ve kaptanlığı öğretmenleri. Sanat öğretmenleri:

müzik öğretmenleri, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, görsel sanatlar öğretmenleri.

Örgüt Kültürü Ölçeği: Örgüt Kültürü Ölçeği (ÖKÖ) İpek (1999) tarafından örgüt kültürü algısını belirlemek için geliştirilmiştir. İpek ÖKÖ’de birbirinden bağımsız 4 alt boyut bulmuştur. Ölçek 36 madde ve güç faktörü, rol faktörü, başarı faktörü, destek faktörü alt boyutlarından oluşmaktadır. Örgüt kültürü ölçeğinin güç kültürü boyutunda ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik (alpha) katsayısı ,60, rol kültürü boyutunda ölçeğin iç tutarlılığı gösteren (alpha) güvenilirlik katsayısı ise ,69, başarı kültürü boyutunda ölçeğin iç tutarlılığın göstergesi olarak hesaplanan (alpha) güvenilirlik katsayısı ,78, destek kültürü boyutunda ölçeğin iç tutarlılığı gösteren (alpha) güvenilirlik katsayısı ise ,90 olarak bulunmuştur (İpek, 1999). Bu çalışmada Örgüt Kültürü Ölçeğinin yapılan analiz sonucunda hesaplanan (alpha) güvenilirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur. Ayrıca örgüt kültürü ölçeğinin iç boyutlarında bulunan güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: güç kültürü ,73, rol kültürü ,76, başarı kültürü ,78, destek kültürü ,89.

Ölçeğin güç kültürü faktöründe 7 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 nolu maddeler), rol kültürü faktöründe 9 madde (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 nolu maddeler), başarı kültürü faktöründe 10 madde (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 nolu maddeler) ve destek kültürü ölçeğinde 10 madde (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 nolu maddeler) bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmesi şu şekilde yapılmıştır: (1) Hiç Uygun Değil, (2) Çok Az Uygun, (3) Biraz Uygun, (4) Oldukça Uygun, (5) Tamamen Uygun. Buna göre ölçekten alınabilecek toplam en alt puan 36 ve en üst puan ise 180’dir.

Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği: Araştırmada eğitsel risk faktörlerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitimsel risk algısını belirlemek için Tekşen (2014) tarafından geliştirilen ölçek toplamda 8 faktör (teknoloji ve medya, sorumluluk üslenme, öğrenci yapısı, okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, çatışma ve yatılılık) ve 29 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada anketin altı boyutu (teknoloji ve medya, öğrenci yapısı, okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık) kullanılmıştır.

Sorumluluk üstlenme ve çatışma boyutları uzman görüşü alınarak çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının ,87 olduğu belirtilmiştir. Araştırmada yapılan analizde ise ölçeğin güvenirlik katsayısı ,86 olarak bulunmuştur. Ayrıca Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeğinin iç boyutlarında bulunan güvenirlik katsayıları şu şekildedir: denetim faktörü ,80, okulun fiziki durumu, 83, inisiyatif kullanma ,77, yatılılık ,90, teknoloji ve medya ,83 ve öğrenci yapısı ,71.

Ölçeğin teknoloji ve medya boyutunda 6 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6 nolu maddeler), sorumluluk üstlenme boyutunda 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12 nolu maddeler), öğrenci yapısı boyutunda 4 madde (13, 14, 15, 16 nolu maddeler), okulun fiziki durumu boyutunda 3 madde (17, 18, 19 nolu maddeler), denetim boyutunda 3 madde (20, 21, 22 nolu maddeler), inisiyatif kullanma boyutunda 3 madde (23, 24, 25 nolu maddeler), çatışma boyutunda 2 madde (26, 27 nolu maddeler) ve yatılılık boyutunda 2 madde (28, 29 nolu maddeler) bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmesi şu şekilde yapılmıştır: (1) Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algılarım, (2) Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak Algılarım, (3) Riskli Bir Durum Olarak Algılarım, (4) Çok Riskli Bir Durum Olarak Algılarım, (5) Tamamen Riskli Bir Durum Olarak Algılarım. Buna göre ölçekten alınabilecek toplam en alt puan 21 ve en üst puan ise 105'tir.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular

Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Örnekleme ilişkin demografik bulgular

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	386	55,8
	Erkek	306	44,2
Yaş	30 yaş ve altı	239	34,6
	31-40 yaş arası	288	41,6
	41 yaş ve üstü	165	23,8
Branş	Sınıf	132	19,1
	Sayısal	173	25,0
	Yabancı Dil	171	24,7
	Sosyal Bilimler	146	21,1
	Meslek Dersleri	18	2,6
	Sanat Dersleri	52	7,5
Okulun Bulunduğu Yer	İl Merkezi	364	52,6
	İlçe Merkezi	328	47,4
Okul Düzeyi	İlkokul	128	18,5
	Ortaokul	351	50,7
	Lise	188	27,2
	Diğer	25	3,6
Okul Türü	İlkokul	127	18,4
	Ortaokul	270	39,0
	Anadolu Lisesi	73	10,5
	Meslek Lisesi	71	10,3
	Fen Lisesi	14	2,0
	Eğitim Merkezi	21	3,0
	RAM	10	1,4
	YİBO	77	11,1
	ÇPAL	29	4,2
Hizmet Yılı	1-10 Yıl Arası	314	53,2
	11-20 Yıl Arası	214	30,9
	21 Yıl ve Üstü	110	15,9
Kurumdaki Hizmet Yılı	1-3 Yıl Arası	376	54,3
	1-4 Yıl Arası	316	45,7

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin 386'sı (% 55,8) kadın ve 306'sının (% 44,2) erkektir. Öğretmenlerin 239'u (% 34,6) 30 yaş ve altı, 288'i (% 41,6) 31-40 yaş arası, 165'i (23,8) 41 yaş ve üstü yaş grubundadır. Öğretmenlerin 132'si (% 19,1) sınıf öğretmeni, 173'ü (% 25,0) sayısal bilimler öğretmenleri, 171'i (% 24,7) yabancı dil öğretmenleri, 146'sı (% 21,1) sosyal bilimler öğretmenleri, 18'i (% 2,6) meslek dersleri öğretmenleri, 52'si (% 7,5) sanat dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 364'ü (% 52,6) il merkezinde, 328'i (% 47,4) ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 128'i ilkokul (% 18,5), 351'i (% 50,7) ortaokul, 188'i (27,2) lise ve 25'i (% 3,6) diğer okul türlerinde (RAM ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 314'ü (% 53,2) 1-10 yıl arası hizmet yılına, 214'ü (% 30,9) 11-20 yıl arası hizmet yılına, 110'u (% 15,9) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin 376'sı kurumunda (% 54,3) 1-3 yıl arası hizmet yılına, 316'sı kurumunda (% 45,7) hizmet yılına sahiptir.

Tablo 4.2. Örgüt kültürü dağılımının normalliği analizi

	<i>Güç Kültürü</i>	Rol Kültürü	Başarı Kültürü	Destek Kültürü
N	692	692	692	692
Ortalama	23,84	30,74	34,73	38,18
Medyan	24,00	31,00	35,00	39,00
Mod	25,00	31,00	37,00	40,00
Çarpıklık	-,19	-,31	-,32	-,63
Basıklık	,22	,56	,23	,62

Araştırmada öncelikle parametrik testler mi non-parametrik testler mi uygulanması gerektiğine Normallik Testi yapılarak karar verilmiştir. Örgüt kültürüne ilişkin dağılımın normalliği testi (Tablo 4.2) sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,00 ile +1,00 arasında olduğu bulunmuştur. Verilerin normal bir dağılım gösterdiği söylenilebilir. Dağılım normal olduğu için parametrik testlerle analizler yapılmıştır.

Tablo 4.3. Eğitsel riskler dağılımının normalliği analizi

	Teknoloji	Öğrenci Yapısı	Okulun Fiziki Durumu	Denetim	İnisiyatif Kullanma	Yatıllık
N	692	692	692	691	691	692
Ortalama	19,07	8,79	7,08	6,40	5,59	6,06
Medyan	19,00	8,00	6,00	6,00	5,00	6,00
Mod	18,00	8,00	6,00	3,00	3,00	6,00
Çarpıklık	-,19	1,13	,62	,74	,74	,06
Basıklık	-,37	3,48	-,27	-,22	-,22	-1,04

Tablo 4.3'te eğitsel risklere ait normallik testi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen eğitsel risklere ilişkin dağılımın normalliği testi sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,00 ile +1,00 arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre verilerin normal bir dağılım gösterdiği söylenilebilir. Dağılım normal olduğu için parametrik testlerle analizler yapılmıştır.

4.4. Örgüt kültürü ölçeği boyutlarına ilişkin puanlar

Örgüt Kültürü Boyutları	\bar{x}	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Madde Sayısı	Ortalama Puan
Güç Kültürü	23,84	7	35	7	14
Rol Kültürü	30,74	9	45	9	18
Başarı Kültürü	34,73	10	50	10	20
Destek Kültürü	38,18	10	50	10	20

Tablo 4.4'te örgüt kültürü ölçeği boyutlarına ilişkin puanlar verilmiştir. Güç kültürü; $\bar{x}=23,84$, en düşük puan=7, en yüksek puan 35, madde sayısı=7, ortalama puan=14, rol kültürü; $\bar{x}=30,74$, en düşük puan=9, en yüksek puan=45, madde sayısı= 9, ortalama puan=18, başarı kültürü; $\bar{x}=34,73$, en düşük puan=10, en yüksek puan=50, madde sayısı=10, ortalama puan=20, destek kültürü; $\bar{x}=38$, en düşük puan=10, en yüksek puan=50, madde sayısı= 10, ortalama puan=20 olarak bulunmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü algılarının ortalamasının üstünde olduğu bulunmuştur.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü algısında cinsiyete, yaşa, bransa, okulun bulunduğu yere, çalıştıkları okul düzeyine, okul türüne, hizmet yılına ve kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir.

Cinsiyet: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgüt kültürü algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.5. Örgüt kültürü algısında cinsiyete göre farklılaşma t-testi

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	F	T	Sd	p
Güç kültürü	(1) Kadın	386	23,89	4,59	,46	,32	690	,74
	(2) Erkek	306	23,78	4,71				
Rol kültürü	(1) Kadın	386	30,78	5,29	,76	,23	690	,81
	(2) Erkek	306	30,68	5,55				
Başarı kültürü	(1) Kadın	386	34,48	6,45	4,00	-1,08	619,68	,27
	(2) Erkek	306	35,05	7,18				
Destek kültürü	(1) Kadın	386	38,58	7,77	,23	1,49	690	,13
	(2) Erkek	306	37,68	8,03				

Tablo 4.5 incelendiğinde güç kültürü $t_{(Sd:690)}=,32$, $p=,74$ ve $p>,05$, rol kültürü $t_{(Sd:690)}=,23$, $p=,81$ ve $p>,05$, başarı kültürü $t_{(Sd:619,68)}=-1,08$, $p=,27$ ve $p>,05$ ve destek kültürü $t_{(Sd:690)}=1,49$, $p=,13$ ve $p>,05$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgüt kültürü algısında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yaş: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı ile örgüt kültürü algısı arasındaki farklılaşmanın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre 4 faktörde de p değeri ,05'ten büyük (güç kültürü $p=,63$, rol kültürü $p=,60$, başarı kültürü $p=,10$, destek kültürü $p=,88$) olduğu için varyansın homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü algısı ile yaş arasında farklılığın faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Örgüt kültürü algısında yaşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p
Güç Kültürü	(1) 30 ve altı	239	23,57	4,79	,93	,39
	(2) 31-40 arası	288	24,12	4,38		
	(3) 41 ve üstü	165	23,76	4,86		
	(4) Toplam	692	23,84	4,64		
Rol Kültürü	(1) 30 ve altı	239	30,51	5,76	86	,42
	(2) 31-40 arası	288	30,65	5,06		
	(3) 41 ve üstü	165	31,21	5,46		
	(4) Toplam	692	30,74	5,41		
Başarı Kültürü	(1) 30 ve altı	239	34,46	6,32	1,44	,23
	(2) 31-40 arası	288	34,51	6,83		
	(3) 41 ve üstü	165	35,52	7,32		
	(4) Toplam	692	34,73	6,78		
Destek Kültürü	(1) 30 ve altı	239	38,28	7,65	,08	,91
	(2) 31-40 arası	288	38,22	8,01		
	(3) 41 ve üstü	165	37,96	8,07		
	(4) Toplam	692	38,18	7,89		

Yaşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.6) güç kültürü $F_{(Sd:2-689)}=,93$, $p=,39$ ve $p>,05$), rol kültürü $F_{(Sd:2-689)}=,86$, $p=,42$ ve $p>,05$), başarı kültürü $F_{(Sd:2-689)}=1,44$, $p=,23$ ve $p>,05$, destek kültüründe $F_{(Sd:2-689)}=,08$ ve $p=,91$ ve $p>,05$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Branş: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile örgüt kültürü algıları arasındaki farkın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre güç kültürü $L_{(Sd:5-686)}=1,14$, $p=,33$ ve $p>,05$, rol kültürü $L_{(Sd:5-686)}=1,13$, $p=,24$ ve $p>,05$ faktörlerinde varyans homejendir ancak başarı kültürü $L_{(Sd:5-686)}=2,81$, $p=,01$ ve $p<,05$ ve destek kültürü $L_{(Sd:5-686)}=2,84$, $p=,01$ ve $p<,05$ faktörlerinde varyansın homojen olmadığı bulunmuştur. Homojen dağılım gösteren faktörlerde farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile homojen dağılım göstermeyen verilerde ise farklılaşmaya Tamhane Testi ile bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile örgüt kültürü algıları arasındaki farklılaşmanın faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Örgüt kültürü algısında branşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	p
Güç Kültürü	Sınıf	132	24,10	4,44	1,81	,10
	Sayısal Bilimler	173	23,72	4,59		
	Yabancı Dil	171	23,81	4,93		
	Sosyal Bilimler	146	23,26	4,52		
	Meslek Dersleri	18	23,61	3,86		
	Sanat Dersleri	52	25,44	4,75		
	Toplam	692	23,84	4,64		
Rol Kültürü	Sınıf	132	31,33	5,20	2,74	,01*
	Sayısal Bilimler	173	30,97	5,10		
	Yabancı Dil	171	30,21	5,90		
	Sosyal Bilimler	146	29,91	5,53		
	Meslek Dersleri	18	30,38	4,01		
	Sanat Dersleri	52	32,65	4,78		
	Toplam	692	30,74	5,41		
Başarı Kültürü	Sınıf	132	35,34	7,07	2,47	,03*
	Sayısal Bilimler	173	35,27	5,75		
	Yabancı Dil	171	34,78	7,22		
	Sosyal Bilimler	146	33,40	7,05		
	Meslek Dersleri	18	32,05	9,12		
	Sanat Dersleri	52	35,96	5,51		
	Toplam	692	34,73	6,78		
Destek Kültürü	Sınıf	132	38,81	7,57	2,21	,05
	Sayısal Bilimler	173	38,47	7,00		
	Yabancı Dil	171	38,60	8,38		
	Sosyal Bilimler	146	36,89	8,37		
	Meslek Dersleri	18	34,22	10,73		
	Sanat Dersleri	52	39,26	6,81		
	Toplam	692	38,18	7,89		

Branşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.7) güç kültürü $F_{(Sd:5-686)}=1,81$, $p=,10$ ve $p>,05$, ve destek kültürü $F_{(Sd:5-686)}=2,21$, $p=,05$ ve $p>,05$ faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, rol kültürü $F_{(Sd:5-686)}=2,74$, $p=,01$ ve $p<,05$ ve başarı kültürü $F_{(Sd:5-686)}=2,47$, $p=,03$ ve $p<,05$ faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Gruplar arası farklılaşmaya post-hoc tukey testi ve LSD testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.8. Rol kültürü algısında branşa göre farklılaşma post hoc tukey testi

Faktör	Branş	Branş	Ortalama Farkı	P	Anlamlı Farklılık
Rol Kültürü	(1) Sınıf	(2) Sayısal Bilimler	,35	,99	
		(3) Yabancı Dil	1,12	,46	
		(4) Sosyal Bilimler	1,42	,23	
		(5) Meslek Dersleri	,94	,98	
		(6) Sanat Dersleri	-1,32	,66	
		(2) Sayısal Bilimler	(1) Sınıf	-,35	,99
	(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	,76	,77	
	(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	1,06	,49	
	(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	,58	,99	
	(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	-1,67	,36	
	(3)Yabancı Dil	(1) Sınıf	-1,12	,46	(3)-(6)
	(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,76	,77	
	(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	,29	,99	
	(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	-,17	1,00	
	(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	-2,44	,04*	
	(4) Sosyal Bilimler	(1) Sınıf	-1,42	,23	(4)-(6)
	(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	-1,06	,49	
	(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,29	,99	
	(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	-,47	,99	
	(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	-2,74	,02*	
	(5) Meslek Dersleri	(1) Sınıf	-,94	,98	
	(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,58	,99	
	(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	,17	1,00	
	(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	,47	,99	
(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	-2,26	,63		
(6) Sanat Dersleri	(1) Sınıf	1,32	,66	(6)-(3)	
(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	1,67	,36	(6)-(4)	
(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	2,44	,04*		
(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	2,74	,02*		
(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	2,26	,63		

Branşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.8) rol kültürü faktöründe yabancı dil öğretmenleri ile sanat öğretmenleri arasında (ortalama farkı=-2,44, $p=,04$ ve $p<,05$) sanat dersleri öğretmenlerinin lehine, sosyal bilimler dersleri öğretmenleri ile sanat dersleri öğretmenleri arasında (ortalama farkı=-2,74, $p=,02$ ve $p<,05$) sanat dersleri öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.

Tablo 4.9. Başarı kültürü algısında branşa göre farklılaşma LSD testi

Faktör	Branş	Branş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Farklılık	
Başarı kültürü	(1) Sınıf	(2) Sayısal Bilimler	,06	,92	(1)-(4)	
		(3) Yabancı Dil	,55	,48		
		(4) Sosyal Bilimler	1,93	,01*		
		(5) Meslek Dersleri	3,28	,05		
		(6) Sanat Dersleri	-,62	,57		
		(2) Sayısal Bilimler	(1) Sınıf	-,06		,92
	(3) Yabancı Dil	,48	,50			
	(4) Sosyal Bilimler	1,86	,01*			
	(5) Meslek Dersleri	3,2	,05			
	(6) Sanat Dersleri	-,68	,51			
	(3) Yabancı Dil	(1) Sınıf	-,55	,48	(3)-(6)	
	(2) Sayısal Bilimler	-,48	,50			
	(4) Sosyal Bilimler	1,38	,06			
	(5) Meslek Dersleri	2,73	,10			
	(6) Sanat Dersleri	-1,17	,27			
	(4) Sosyal Bilimler	(1) Sınıf	-1,93	,01*		(4)-(1)
	(2) Sayısal Bilimler	-1,86	,01*	(4)-(2)		
	(3) Yabancı Dil	-1,38	,06			
	(5) Meslek Dersleri	1,34	,42			
	(6) Sanat Dersleri	-2,55	,01*			
	(5) Meslek Dersleri	(1) Sınıf	-3,28		,05	
	(2) Sayısal Bilimler	-3,21	,05			
	(3) Yabancı Dil	-2,73	,10			
	(4) Sosyal Bilimler	-1,34	,42			
(6) Sanat Dersleri	-3,90	,03*				
(6) Sanat Dersleri	(1) Sınıf	,62	,57	(6)-(4)		
(2) Sayısal Bilimler	,68	,51	(6)-(5)			
(3) Yabancı Dil	1,17	,27				
(4) Sosyal Bilimler	2,55	,01*				
(5) Meslek Dersleri	3,90	,03*				

Tablo 4.9’da verilen LSD Testi analiz sonuçları incelendiğinde başarı kültürü faktöründe branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında (ortalama farkı=1,93, p=,01 ve p<,05) sınıf öğretmenleri lehine, sayısal dersi öğretmenleri ile sosyal dersi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=1,86, p=,01 ve p<,05) sayısal dersi öğretmenleri lehine, sanat dersleri öğretmenleri ile sosyal bilimler dersi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=2,55 p=,42 ve p<,05) sanat dersi öğretmenleri lehine, meslek dersi öğretmenleri ile sanat dersi öğretmenleri arasında (ortalama farkı =3,90, p=,03 ve p<,05) sanat dersi öğretmenleri lehinedir.

Okulun Bulunduğu Yere: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin okulun bulunduğu yere göre örgüt kültürü algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Test uygulanmıştır.

Tablo 4.10. Örgüt kültürü algısında okulun bulunduğu yere göre farklılaşma t-testi

Faktör	Konum	N	\bar{x}	Ss	F	t	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Güç Kültürü	(1) İl Merkezi	364	23,85	4,62	,15	,03	690	,97	
	(2) İlçe	328	23,84	4,67					
Rol Kültürü	(1) İl Merkezi	364	30,90	5,29	,24	,83	690	,40	
	(2) İlçe	328	30,56	5,54					
Başarı Kültürü	(1) İl Merkezi	364	34,49	7,02	,96	-,99	690	,32	
	(2) İlçe	328	35,00	6,52					
Destek Kültürü	(1) İl Merkezi	364	37,49	8,01	,58	-2,43	690	,01*	(1)-(2)
	(2) İlçe	328	38,95	7,67					

Tablo 4.10 incelendiğinde güç kültürü faktörü $t_{(Sd:690)}=,03$, $p=,97$ ve $p>,05$, rol kültürü faktörü $t_{(Sd:690)}=,83$, $p=,40$ ve $p>,05$, başarı kültürü faktörü $t_{(Sd:690)}=-,99$, $p=,32$ ve $p<,05$, destek kültürü faktörü $t_{(Sd:690)}=-2,43$ ve $p=,01$ ve $p<,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ancak destek kültürü faktöründe ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla destek kültürüne sahip oldukları bulunmuştur.

Okul Düzeyleri: Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyleri ile örgüt kültürü algısı arasındaki farkın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testi sonuçlarına göre güç kültürü ($p=,74$ ve $p>,05$), rol kültürü ($p=,92$ ve $p>,05$), başarı kültürü ($p=,97$ ve $p>,05$), destek kültürü ($p=,34$ ve $p>,05$) faktörlerinde varyansların homejen olduğu bulunmuştur. Homojen dağılım gösteren verilerde gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.11. Örgüt kültürü algısında okul düzeylerine göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	P
Güç Kültürü	İlkokul	128	23,87	4,25	,03	,99
	Ortaokul	351	23,80	4,93		
	Lise	188	23,92	4,35		
	Diğer	25	23,72	4,69		
	Toplam	692	23,84	4,64		
Rol Kültürü	İlkokul	128	30,53	5,28	,34	,79
	Ortaokul	351	30,66	5,57		
	Lise	188	31,06	5,20		
	Diğer	25	30,40	5,42		
	Toplam	692	30,74	5,41		
Başarı Kültürü	İlkokul	128	34,64	6,91	5,11	,00*
	Ortaokul	351	35,60	6,56		
	Lise	188	33,50	6,93		
	Diğer	25	32,36	6,51		
	Toplam	692	34,73	6,78		
Destek Kültürü	İlkokul	128	37,90	7,55	5,23	,00*
	Ortaokul	351	39,25	7,52		
	Lise	188	6,643	8,52		
	Diğer	25	36,16	7,88		
	Toplam	692	38,18	7,89		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyleri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir. Okul düzeylerinin bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre başarı kültürü $F_{(Sd:3-688)}=5,11$, $p=,00$ ve $p<,01$) ve destek kültürü $F_{(Sd:3-688)}=5,23$, $p=,00$ ve $p<,01$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Güç kültürü ve rol kültüründe farklılaşma bulunmamıştır. Başarı kültürü ve destek kültürü faktörlerinde varyansların homojen dağılması sebebiyle farklılaşmaya Tukey testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.12. Başarı kültürü algısında okul düzeyine göre farklılaşma post hoc tukey testi

Faktör	Okul Düzeyi	Okul Düzeyi	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Farklılık	
Başarı Kültürü	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	-,95	,51		
		(3) Lise	1,14	,44		
		(4) Diğer	2,28	,40		
		(2) Ortaokul	(1) İlkokul	,95	,51	(2)-(3)
	(3) Lise	(3) Lise	(3) Lise	2,10	,00*	
		(4) Diğer	(4) Diğer	3,24	,09	
		(1) İlkokul	(1) İlkokul	-1,14	,44	(3)-(2)
	(4) Diğer	(2) Ortaokul	(2) Ortaokul	-2,10	,00*	
		(4) Diğer	(4) Diğer	3,24	,85	
		1) İlkokul	1) İlkokul	-2,28	,40	
		(2) Ortaokul	(2) Ortaokul	-3,24	,09	
			(3) Lise	-1,14	,85	

Tablo 4.12’de verilen Tukey Testi incelendiğinde başarı kültürü faktöründe ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri ($p=.00$ ve $p<.01$, ortalama farkı=2,10) arasında ortaokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Tablo 4.13. Destek kültürü algısında okul düzeyine göre farklılaşma post hoc tukey testi

Faktör	Okul Düzeyi	Okul Düzeyi	Ortalama Farkı	P	Anlamlı Farklılık	
Destek Kültürü	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	-1,35	,34		
		(3) Lise	1,26	,49		
		(4) Diğer	1,74	,73		
		(2) Ortaokul	(1) İlkokul	1,35	,34	(2)-(3)
	(3) Lise	(3) Lise	(3) Lise	2,61	,00*	
		(4) Diğer	(4) Diğer	3,09	,22	
		(1) İlkokul	(1) İlkokul	-1,26	,49	(3)-(2)
	(4) Diğer	(2) Ortaokul	(2) Ortaokul	-2,61	,00*	
		(4) Diğer	(4) Diğer	,48	,99	
		(1) İlkokul	(1) İlkokul	-1,74	,73	
		(2) Ortaokul	(2) Ortaokul	-3,09	,22	
			(3) Lise	-,48	,99	

Tablo 4.13 incelendiğinde destek kültürü faktöründe ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri ($p=.00$ ve $p<.01$, ortalama farkı=2,61) arasında ortaokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Okul Türü: Öğretmenlerin okul türleri ile örgüt kültürü algıları arasındaki farkın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Levene Testine göre güç kültürü ($p=,30$ ve $p>,05$), rol kültürü ($p=,40$ ve $p>,05$), başarı kültürü ($p=,79$ ve $p>,05$), destek kültürü ($p=,11$ ve $p>,05$) faktörlerinde varyansın homejen olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.14. Örgüt kültürü algısında okul türüne göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	P
Güç Kültürü	İlkokul	127	23,77	4,28	1,28	,26
	Ortaokul	270	23,53	4,97		
	A.L. ve F.L	87	23,78	4,68		
	M.L.	70	23,50	4,07		
	E.M. ve RAM	31	24,35	4,68		
	YİBO	77	24,67	4,66		
	ÇPAL	30	25,36	3,90		
	Toplam	692	23,84	4,64		
Rol Kültürü	İlkokul	127	30,30	5,20	1,87	,08
	Ortaokul	270	30,32	5,38		
	A.L. ve F.L	87	31,58	5,73		
	M.L.	70	30,02	4,71		
	E.M. ve RAM	31	31,25	5,86		
	YİBO	77	31,87	5,99		
	ÇPAL	30	32,06	4,40		
	Toplam	692	30,74	5,41		
Başarı Kültürü	İlkokul	127	34,55	6,88	2,44	,02*
	Ortaokul	270	35,60	6,63		
	A.L. ve F.L	87	33,52	6,47		
	M.L.	70	33,60	7,79		
	E.M. ve RAM	31	32,96	6,52		
	YİBO	77	35,74	6,38		
	ÇPAL	30	33,20	6,38		
	Toplam	692	34,73	6,78		
Destek Kültürü	İlkokul	127	37,87	7,57	2,72	,01*
	Ortaokul	270	39,18	7,42		
	A.L. ve F.L	87	36,39	7,94		
	M.L.	70	36,45	9,18		
	E.M. ve RAM	31	36,70	8,12		
	YİBO	77	39,61	7,70		
	ÇPAL	30	37,63	8,81		
	Toplam	692	38,18	7,89		

Tablo 4.14'e göre güç kültürü $F_{(Sd:6-685)}=1,28$, $p=,26$ ve $p>,05$, rol kültürü $F_{(Sd:6-685)}=1,87$, $p=,08$ ve $p>,05$ faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, başarı kültürü $F_{(Sd:6-685)}=2,44$, $p=,02$ ve $p<,05$) ve destek kültürü $F_{(Sd:6-685)}=2,72$, $p=,01$ ve $p<,05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Başarı kültürü ve destek kültürü faktörlerinde farklılaşmaya LSD testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.15. Başarı kültürü algısında okul türüne göre farklılaşma LSD testi

Faktör	Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkı	P	Anlamlı Farklılık
Başarı Kültürü	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	-1,04	,15	
		(3) A.L. ve F. L.	1,03	,27	
		(4) M.L.	,95	,34	
		(5) E.M. ve RAM	1,59	,24	
		(6) YİBO	-1,18	,22	
		(7) ÇPAL	1,35	,32	
		(2) Ortaokul	(1) İlkokul	1,04	,15
	(3) A.L. ve F.L.		2,07	,01*	(2)-(4)
	(4) M.L.		2,00	,02*	(2)-(5)
	(5) E.M ve RAM		2,63	,04*	
	(6) YİBO		-,14	,87	
	(7) ÇPAL		2,40	,06	
	(3) A.L. ve F.L.		(1) İlkokul	-1,03	,27
		(2) Ortaokul	-2,07	,01*	(3)-(6)
		(4) M.L.	-,07	,94	
		(5) E.M. ve RAM	,56	,69	
		(6) YİBO	-2,21	,03*	
		(7) ÇPAL	,32	,81	
		(4) M.L.	(1) İlkokul	-,95	,34
	(2) Ortaokul		-2,00	,02*	
	(3) A.L. ve F.L.		,07	,94	
	(5) E.M ve RAM		,63	,66	
	(6) YİBO		-2,14	,05	
	(7) ÇPAL		,40	,78	
	(5) E.M ve RAM		(1) İlkokul	-1,59	,24
		(2) Ortaokul	-2,63	,04*	
		(3) A.L. ve F.L.	-,56	,69	
		(4) M.L.	-,63	,66	
(6) YİBO		-2,77	,05		
(7) ÇPAL		-,23	,89		
(6) YİBO		(1) İlkokul	1,18	,22	
	(2) Ortaokul	,14	,87		
	(3) A.L. ve F.L.	2,21	,03		
	(4) M.L.	2,14	,05		
	(5) E.M. ve RAM	2,77	,05		
	(7) ÇPAL	2,54	,08		
	(7) ÇPAL	(1) İlkokul	-1,35	,32	
(2) Ortaokul		-2,40	,06		
(3) A.L. ve F.L.		-,32	,81		
(4) M.L.		-,40	,78		
(5) E.M. ve RAM		,23	,89		
(6) YİBO		-2,54	,08		

Başarı kültüründe (Tablo 4.15) ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=2,07, p=,01 ve p<,05) ortaokul öğretmenleri lehine, ortaokul öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=2,00, p=,02 ve p<,05) ortaokul öğretmenlerinin lehine, ortaokul öğretmenleri ile E. M. ve RAM öğretmenleri arasında (ortalama farkı=2,63, p=,04,

p<.05) ortaokul öğretmenleri lehine, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri ile YİBO öğretmenleri arasında (ortalama farkı=-2,21, p=,03 ve p<,05) YİBO öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmuştur.

Tablo 4.16. Destek kültürü algısında okul türüne göre farklılaşma LSD testi

Faktör	Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkı	P	Anlamlı Farklılık	
Destek Kültürü	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	-1,30	,12		
		(3) A.L. ve F. L.	1,48	,17		
		(4) M.L.	1,41	,22		
		(5) E.M. ve RAM	1,16	,45		
		(6) YİBO	-1,73	,12		
		(7) ÇPAL	,24	,88		
		(2) Ortaokul	(1) İlkokul	1,30	,12	(2)-(3)
		(3) A.L. ve F.L.	2,79	,00*		
		(4) M.L.	2,72	,09		
		(5) E.M ve RAM	2,47	,67		
		(6) YİBO	-,42	,30		
		(7) ÇPAL	1,54			
		(3) A.L. ve F.L.	(1) İlkokul	-1,48	,17	(3)-(2)
			(2) Ortaokul	-2,79	,00*	(3)-(6)
			(4) M.L.	-,06	,95	
			(5) E.M. ve RAM	-,31	,84	
			(6) YİBO	-3,21	,00*	
			(7) ÇPAL	-1,24	,45	
		(4) M.L.	(1) İlkokul	-1,41	,22	(4)-(6)
			(2) Ortaokul	-2,72	,01	
			(3) A.L. ve F.L.	,06	,95	
			(5) E.M ve RAM	-,25	,88	
			(6) YİBO	-3,15	,01*	
			(7) ÇPAL	-1,17	,49	
		(5) E.M ve RAM	(1) İlkokul	-1,16	,45	
			(2) Ortaokul	-2,47	,09	
			(3) A.L. ve F.L.	,31	,84	
			(4) M.L.	,25	,88	
		(6) YİBO	-2,90	,08		
		(7) ÇPAL	-,92	,64		
	(6) YİBO	(1) İlkokul	1,73	,12	(6)-(3)	
		(2) Ortaokul	,42	,67	(6)-(4)	
		(3) A.L. ve F.L.	3,21	,00*		
		(4) M.L.	3,15	,01*		
		(5) E.M. ve RAM	2,90	,08		
		(7) ÇPAL	1,97	,24		
	(7) ÇPAL	(1) İlkokul	-,24	,88		
		(2) Ortaokul	-1,54	,30		
		(3) A.L. ve F.L.	1,24	,45		
		(4) M.L.	1,17	,49		
		(5) E.M. ve RAM	,92	,64		
		(6) YİBO	-1,97	,24		

Tablo 4.16'da verilen destek kültürü LSD Testi analiz sonuçları incelendiğinde destek kültüründe ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=2,79, $p=00$ ve $p<,01$) ortaokul öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca YİBO öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=3,21, $p=.00$, $p<01$) YİBO öğretmenleri lehine, YİBO öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında (ortalama farkı=3,15, $p=.01$ ve $p<,05$) YİBO öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Hizmet Yılı: Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı ile örgüt kültürü algıları arasındaki farkın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre güç kültürü ($p=.86$ ve $p>,05$), rol kültürü ($p=.26$ ve $p>,05$), başarı kültürü ($p=.16$ ve $p>,05$), destek kültürü ($p=.94$ ve $p>,05$) faktörlerinde varyansın homojen olduğu bulunmuştur. Bu sebeple gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.17. Örgüt kültürü algısında hizmet yılına göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Hizmet Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p
Güç Kültürü	1-10 Yıl Arası	368	23,77	4,65	,11	,88
	11-20 Yıl Arası	214	23,96	4,68		
	20 Yıl ve Üzeri	110	23,88	4,58		
	Toplam	692	23,84	4,64		
Rol Kültürü	1-10 Yıl Arası	368	30,53	5,57	,56	,56
	11-20 Yıl Arası	214	30,97	5,32		
	21 Yıl ve Üzeri	110	30,97	5,01		
	Toplam	692	30,74	5,41		
Başarı Kültürü	1-10 Yıl Arası	368	34,44	6,52	1,18	,30
	11-20 Yıl Arası	214	34,83	6,91		
	21 Yıl ve Üzeri	110	35,56	7,39		
	Toplam	692	34,73	6,78		
Destek Kültürü	1-10 Yıl Arası	368	38,12	7,79	,30	,73
	11-20 Yıl Arası	214	38,49	8,15		
	20 Yıl ve Üzeri	110	37,80	7,77		
	Toplam	692	38,18	7,89		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.17'de verilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre güç kültürü $F_{(Sd:2-689)}=.11$, $p=.88$ ve

$p > ,05$, rol kültürü $F_{(Sd:2-689)} = ,56$, $p = ,56$ ve $p > ,05$, başarı kültürü $F_{(Sd:2-689)} = 1,18$, $p = ,30$ ve $p > ,05$, destek kültürü $F_{(Sd:2-689)} = ,30$, $p = ,73$ ve $p > ,05$ faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Kurumdaki Hizmet Yılı: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin kurumdaki hizmet yıllarına göre örgüt kültürü algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.18. Örgüt kültürü algısında kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşma t-testi

Faktör	Kurumdaki Hizmet Yılı	N	\bar{x}	Ss	F	t	Sd	P																																		
Güç Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	23,94	4,65	,14	,62	690	,53																																		
	4 Yıl ve Üzeri	316	23,72	4,63					Rol Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	30,90	5,52	,00	,86	690	,38	4 Yıl ve Üzeri	316	30,54	5,28	Başarı Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	35,06	6,64	1,00	1,37	690	,17	4 Yıl ve Üzeri	316	34,35	6,94	Destek Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	38,78	7,70	,28	2,19	690
Rol Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	30,90	5,52	,00	,86	690	,38																																		
	4 Yıl ve Üzeri	316	30,54	5,28					Başarı Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	35,06	6,64	1,00	1,37	690	,17	4 Yıl ve Üzeri	316	34,35	6,94	Destek Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	38,78	7,70	,28	2,19	690	,02*	4 Yıl ve Üzeri	315	37,46	8,07								
Başarı Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	35,06	6,64	1,00	1,37	690	,17																																		
	4 Yıl ve Üzeri	316	34,35	6,94					Destek Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	38,78	7,70	,28	2,19	690	,02*	4 Yıl ve Üzeri	315	37,46	8,07																					
Destek Kültürü	1-3 Yıl Arası	376	38,78	7,70	,28	2,19	690	,02*																																		
	4 Yıl ve Üzeri	315	37,46	8,07																																						

Tablo 4.18 incelendiğinde güç kültürü faktörü $t_{(Sd:690)} = ,62$, $p = ,53$ ve $p > ,05$, rol kültürü faktörü $t_{(Sd:690)} = ,00$, $p = ,38$ ve $p > ,05$, başarı faktörü $t_{(Sd:690)} = 1,37$, $p = ,17$ ve $p > ,05$, destek kültürü faktörü $t_{(Sd:690)} = 2,19$, $p = ,02$ ve $p < ,05$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet yıllarına göre örgüt kültürü algısında güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü faktörlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak destek kültüründe ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılaşma 1-3 yıl urumda hizmet yılı olan öğretmenlerle, 4 yıl ve üstü kurumda hizmet yılı öğretmenler arasında ve 1-3 yıl kurumda hizmet yılı olan öğretmenler lehine bulunmuştur.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmaya katılan öğretmenlerin risk algılarının cinsiyete, yaşa, bransa, okulun bulunduğu yere, çalıştıkları okul düzeyine, okul türüne, hizmet yılına ve kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Cinsiyet: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre risk algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.19. Toplam risk algısında cinsiyete göre farklılaşma t-testi

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	F	t	Sd	p
Kadın	386	52,90	12,30	6,38	-,24	613,31	,80
Erkek	305	53,16	13,84				

Tablo 4.19. incelendiğinde $t_{(Sd=613,31)}=-,24$, $p=,80$ olarak bulunmuştur. Toplamda cinsiyete göre risk algı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p>,05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.20. Risk algısında cinsiyete göre farklılaşma t-testi

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	F	t	Sd	P
Öğrenci yapısı	Kadın	386	8,82	3,65	1,46	,21	689	,83
	Erkek	305	8,76	3,62				
Okulun fiziki durumu	Kadın	386	6,96	2,89	9,36	-1,14	620,76	,25
	Erkek	305	7,23	3,20				
Denetim	Kadın	386	6,27	2,83	3,86	-1,30	689	,19
	Erkek	305	6,57	3,14				
İnisiyatif kullanma	Kadın	386	5,34	2,34	9,24	-2,78	586,67	,00*
	Erkek	305	5,90	2,83				
Yatıllık	Kadın	386	6,28	2,53	,74	2,58	690	,01*
	Erkek	305	5,78	2,49				
Teknoloji	Kadın	386	19,22	5,26	,00	,79	647,91	,42
	Erkek	305	18,89	5,34				

Tablo 4.20 incelendiğinde öğrenci yapısı faktörü $t_{(Sd=689)}=,21$ ve $p=,83$, okulun fiziki durumu faktörü $t_{(Sd=620,76)}=-1,14$ ve $p=,25$ denetim faktörü $t_{(Sd=689)}=-1,30$ ve $p=,19$,

inisiyatif kullanma faktörü $t_{(Sd=586,67)}=-2,78$ ve $p=,00$, yatılılık faktörü $t_{(Sd=690)}=2,58$ ve $p=,01$, teknoloji faktörü $t_{(Sd=,79)}=,79$ ve $p=,42$ olarak bulunmuştur. Buna göre inisiyatif kullanma ve yatılılık faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu ($p<,05$ ve $p<,01$) bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin inisiyatif kullanmayı $p<,01$ düzeyinde kadın öğretmenlere göre daha fazla riskli algıladıkları bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin yatılılık faktörünü $p<,05$ düzeyinde erkek öğretmenlere göre daha riskli olarak algıladıkları bulunmuştur.

Yaş: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile risk algıları arasındaki farkın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene sonuçlarına bakılmıştır. Levene testine göre 6 faktörde de p değeri ,05'ten büyük (teknoloji $p=,93$, öğrenci yapısı $p=,25$, okulun fiziki durumu $p=,17$, denetim $p=,88$, inisiyatif kullanma $p=,42$, yatılılık $p=,19$) olduğu için varyanslar homojendir. Varyans homojen dağılım gösterdiği için gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.21. Toplam risk algısında yaşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p
Toplam	30 ve altı	239	52,13	12,84	1,36	,25
Risk	31-40 arası	288	53,02	12,66		
	41 ve üstü	164	54,31	13,74		
	Toplam	691	53,02	12,99		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin risk algısı ile yaşı arasındaki ilişkinin faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.21'de verilmiştir. Yaşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre toplamda yaşa göre risk algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p>,05$) görülmemiştir.

Tablo 4.22. Risk algısında yaşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Teknoloji	30 ve altı	239	19,01	5,39	,05	,94
	31-40 arası	288	19,06	5,24		
	41 ve üstü	164	19,19	5,27		
	Toplam	691	19,07	5,29		
Öğrenci Yapısı	30 ve altı	239	8,74	3,46	,03	,96
	31-40 arası	288	8,81	3,45		
	41 ve üstü	164	8,83	4,17		
	Toplam	691	8,79	3,63		
Okulun Fiziki Durumu	30 ve altı	239	6,89	2,86	,75	,47
	31-40 arası	288	7,13	3,11		
	41 ve üstü	165	7,26	3,15		
	Toplam	292	7,08	3,03		
Denetim	30 ve altı	239	6,30	2,91	1,56	,21
	31-40 arası	288	6,28	2,99		
	41 ve üstü	164	6,76	3,03		
	Toplam	691	6,40	2,97		
İnisiyatif kullanma	30 ve altı	239	5,31	2,57	5,44	,00*
	31-40 arası	288	5,50	2,43		
	41 ve üstü	164	6,15	2,77		
	Toplam	691	5,59	2,58		
Yatılılık	30 ve altı	239	5,85	2,58	1,37	,25
	31-40 arası	288	6,21	2,42		
	41 ve üstü	165	6,09	2,61		
	Toplam	692	6,06	2,52		

Yaşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.22) inisiyatif kullanma faktöründe $F_{(Sd:2-688)}=5,44$ ve $p=,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunurken ($p<,01$) teknoloji faktörü $F_{(Sd:2-688)}=,05$, $p=,94$ ve $p>,05$) öğrenci yapısı faktörü $F_{(Sd:2-688)}=,03$, $p=,96$ ve $p>,05$), okulun fiziki durumu $F_{(Sd:2-689)}=,75$, $p=,47$ ve $p>,05$), denetim faktörü $F_{(Sd:2-688)}=1,56$, $p=,21$ ve $p>,05$) ve yatılılık faktöründe ise $F_{(Sd:2-689)}=1,37$, $p=,25$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca inisiyatif kullanma faktörü için farklılaşma tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.23. Risk algısında yaşa göre farklılaşma post hoc tukey testi

Yaş	Yaş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Farklılık
(3) 41 yaş ve üstü	(1) 30 yaş ve altı	,83	,00*	(3)-(1)
	(2) 31-40 yaş arası	,65	,02*	(3)-(2)

Tablo 4.23'te verilen Tukey Testi incelendiğinde 30 yaş ve altı öğretmenlerle 41 yaş ve üstü öğretmenler arasında (ortalama farkı= -,83 ve p=,00 ve p<,05) farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler lehinedir. Ayrıca 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında (ortalama farkı=,65 ve p=,02 ve p<,05) farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma 41 yaş ve üstü yaş grubu öğretmenler lehinedir.

Branş: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile risk algıları arasındaki farklılaşmanın olup olmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre 6 faktörde de p değeri .05'ten büyük (teknoloji faktörü p=,10, öğrenci yapısı faktörü p=,29, okulun fiziki durumu faktörü p=,13, denetim faktörü ,40, inisiyatif kullanma faktörü p=,23, yatılılık faktörü p= ,27) olduğu için varyansların homojen olduğu görülmüştür. Varyans homojen dağılım gösterdiği için gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.24. Toplam risk algısında branşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	p
Toplam	Sınıf	131	51,68	12,19	1,11	,34
Risk	Sayısal Bilimler	173	54,16	12,50		
	Yabancı Dil	171	53,59	13,14		
	Sosyal Bilimler	146	51,57	13,19		
	Meslek Dersleri	18	54,88	19,47		
	Sanat Dersleri	52	54,09	12,74		
	Toplam	691	53,02	12,99		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile risk algıları arasındaki farklılaşmanın faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.24'te verilmiştir. Branşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre p=,34 olarak bulunmuştur

ve toplamda branşa göre risk algısında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p>,05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.25. Risk algısında branşa göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji	Sınıf	131	18,96	5,01	,56	,72
	Sayısal Bilimler	173	18,82	4,79		
	Yabancı Dil	171	19,59	5,58		
	Sosyal Bilimler	146	18,79	5,54		
	Meslek Dersleri	18	19,77	7,16		
	Sanat Dersleri	52	19,07	5,27		
	Toplam	691	19,07	5,29		
Öğrenci Yapısı	Sınıf	131	8,15	3,32	2,25	,04*
	Sayısal Bilimler	173	9,27	3,92		
	Yabancı Dil	171	9,19	3,53		
	Sosyal Bilimler	146	8,39	3,54		
	Meslek Dersleri	18	8,50	4,48		
	Sanat Dersleri	52	8,75	3,43		
	Toplam	691	8,79	3,63		
Okulun Fiziki Durumu	Sınıf	132	6,78	2,81	1,88	,09
	Sayısal Bilimler	173	7,53	3,18		
	Yabancı Dil	171	6,74	2,85		
	Sosyal Bilimler	146	6,97	3,05		
	Meslek Dersleri	18	7,83	3,98		
	Sanat Dersleri	52	7,46	3,08		
	Toplam	692	7,08	3,03		
Denetim	Sınıf	131	6,42	3,09	,30	,90
	Sayısal Bilimler	173	6,46	2,78		
	Yabancı Dil	171	6,38	3,09		
	Sosyal Bilimler	146	6,26	2,91		
	Meslek Dersleri	18	5,94	3,90		
	Sanat Dersleri	52	6,75	2,84		
	Toplam	691	6,40	2,97		
İnisiyatif Kullanma	Sınıf	131	5,50	2,44	,80	,54
	Sayısal Bilimler	173	5,79	2,67		
	Yabancı Dil	171	5,50	2,65		
	Sosyal Bilimler	146	5,39	2,37		
	Meslek Dersleri	18	5,44	2,47		
	Sanat Dersleri	52	6,05	2,99		
	Toplam	691	5,59	2,58		
Yatılılık	Sınıf	132	5,83	2,53	1,96	,08
	Sayısal Bilimler	173	6,27	2,42		
	Yabancı Dil	171	6,16	2,48		
	Sosyal Bilimler	146	5,75	2,64		
	Meslek Dersleri	18	7,38	3,07		
	Sanat Dersleri	52	6,00	2,35		
	Toplam	692	6,06	2,52		

Branşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.25) öğrenci yapısı faktöründe $F_{(Sd:5-685)}=2,25$, $p=,04$ ve $p<,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunurken, teknoloji faktörü $F_{(Sd:5-685)}=,56$, $p=,72$ ve $p>,05$),

okulun fiziki durumu faktörü $F_{(Sd:5-686)}=1,88$, $p=,09$ ve $p>,05$), denetim $F_{(Sd:5-685)}=,30$, $p=,90$ ve $p>,05$, inisiyatif kullanma faktörü $F_{(Sd5-685)}=,80$, $p=,54$ ve $p>,05$, yatılılık faktöründe $F_{(Sd:5-686)}=1,96$, $p=,08$ ve $p>,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Öğrenci yapısı faktöründe farklılaşmaya LSD Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.26. Öğrenci yapısı faktöründe branşa göre farklılaşma LSD testi

Faktör	Branş	Branş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Farklılık
Başarı kültürü	(1)Sınıf	(2)Sayısal Bilimler	-1,12	,00*	(1)-(2)
		(3) Yabancı Dil	-1,04	,01*	(1)-(3)
		(4) Sosyal Bilimler	-,23	,58	
		(5) Meslek Dersleri	-,34	,70	
		(6) Sanat Dersleri	-,59	,31	
		(2) Sayısal Bilimler	(1) Sınıf	1,12	,00*
	(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	,07	,84	(2)-(4)
	(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	,88	,03*	
	(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	,77	,38	
	(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	,52	,35	
	(3) Yabancı Dil	(1) Sınıf	1,04	,01*	(3)-(1)
	(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,07	,84	(3)-(4)
	(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	,80	,04*	
	(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	,69	,43	
	(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	,44	,43	
	(4) Sosyal Bilimler	(1) Sınıf	,23	,58	(4)-(2)
	(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,88	,03*	(4)-(3)
	(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	-,80	,04*	
	(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	-,10	,90	
	(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	-,35	,53	
	(5) Meslek Dersleri	(1) Sınıf	,34	,70	
	(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,77	,38	
	(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	-,69	,43	
	(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	,10	,90	
(6) Sanat Dersleri	(6) Sanat Dersleri	-,25	,80		
(6) Sanat Dersleri	(1) Sınıf	,59	,31		
(2) Sayısal Bilimler	(2) Sayısal Bilimler	-,52	,35		
(3) Yabancı Dil	(3) Yabancı Dil	-,44	,43		
(4) Sosyal Bilimler	(4) Sosyal Bilimler	,35	,53		
(5) Meslek Dersleri	(5) Meslek Dersleri	,25	,80		

Branşın bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.26) sınıf öğretmenleri ile sayısal bilimler öğretmenleri arasında (ortalama farkı=-1,12, $p=,00$ ve $p<,01$) ve sayısal bilimler öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında (ortalama farkı=-1,04, $p=,01$ ve $p<,05$) yabancı dil öğretmenleri lehine, sayısal öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında

(ortalama farkı=,88, $p=,03$ ve $p<,05$) ve sayısal öğretmenleri lehine, yabancı dil öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında ve yabancı dil öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmuştur.

Okulun Bulunduğu Yere: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin okulun bulunduğu yere göre risk algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Test uygulanmıştır.

Tablo 4.27. Toplam risk algısında okulun bulunduğu yere göre farklılaşma t-testi

Konum	N	\bar{x}	Ss	F	T	Sd	P
İl Merkezi	364	53,28	13,55	5,23	,56	688,861	,57
İlçe	327	52,72	12,35				

Tablo 4.27 incelendiğinde $t_{(Sd=688,86)}=-,56$ ve $p=,57$ olarak bulunmuştur. Toplamda okulun bulunduğu yere göre risk alma davranışında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p>,05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.28. Risk algısında okulun bulunduğu yere göre farklılaşma t-testi

Faktör	Konum	N	\bar{x}	Ss	F	t	sd	P
Teknoloji	İl Merkezi	364	18,79	5,21	1,00	-1,48	689	,13
	İlçe	327	19,39	5,38				
	Toplam	691						
Öğrenci yapısı	İl Merkezi	364	8,90	3,86	2,55	,79	689	,43
	İlçe	327	8,68	3,37				
	Toplam	691						
Okulun fiziki durumu	İl Merkezi	364	7,08	3,11	,89	,00	690	1,00
	İlçe	328	7,08	2,95				
	Toplam	692						
Denetim	İl Merkezi	364	6,52	3,00	,46	1,10	689	,27
	İlçe	327	6,27	2,94				
	Toplam	691						
İnisiyatif kullanma	İl Merkezi	364	5,93	2,66	7,02	3,67	688,70	,00*
	İlçe	327	5,21	2,44				
	Toplam	691						
Yatılılık	İl Merkezi	364	6,04	2,46	2,34	-,139	690	,89
	İlçe	328	6,07	2,60				
	Toplam	692						

Levene Testinde inisiyatif kullanma faktöründe ($p=,00$) varyansın homojen dağılmadığı görülmüştür. Tablo 4.28 incelendiğinde teknoloji faktörü $t_{(Sd=689)}=-1,48$ ve $p=,13$, öğrenci yapısı faktöründe $t_{(Sd=689)}=,79$ ve $p=,43$, okulun fiziki durumu faktöründe $t_{(Sd=690)}=,00$ ve $p=1,00$, denetim faktöründe $t_{(Sd=689)}=-1,10$ ve $p=,27$, inisiyatif kullanma faktöründe $t_{(Sd=688,70)}=3,67$ ve $p=,00$, yatılılık faktöründe $t_{(Sd=690)}=-,13$ olarak ve $p=,89$ olarak bulunmuştur. İnisiyatif kullanma faktöründe istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma il merkezinde çalışan öğretmenlerin lehinedir. İl merkezinde çalışan öğretmenler ($\bar{x}=5,93$) ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=5,21$) göre inisiyatif kullanmayı ,01 düzeyinde daha fazla riskli olarak algıladıkları bulunmuştur.

Okul Düzeylerine Göre Risk Alguları Farklılığı: Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyleri ile risk alguları arasındaki farkın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre okulun fiziki durumu faktörü ($p=.01$ ve $p<,05$) ve inisiyatif kullanma faktörlerinde ($p=.00$ ve $p<.01$) varyansların homojen olmadığı bulunmuştur. Diğer 4 faktörde ise (teknoloji faktörü $p=,42$, öğrenci yapısı faktörü $p=,44$, denetim faktörü $p=,70$, yatılılık faktörü $p=,94$) p değeri ,05'den büyük olduğu için varyanslar homojendir. Farklılaşmanın bulunduğu faktörde varyans homojen olmadığı için gruplar arası farklılaşmaya Tamhane Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.29. Toplam risk algısında okul düzeyine göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	F	P
Toplam Faktör	İlkokul	128	51,21	12,69	1,65	,17
	Ortaokul	350	52,88	12,66		
	Lise	188	54,50	13,94		
	Diğer	25	52,92	11,00		
	Toplam	691	53,02	12,99		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi ile risk alguları arasındaki farklılaşmanın faktörler boyutunda incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.29'da verilmiştir. Okul düzeylerinin bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre $p=,17$ olarak bulunmuştur ve öğretmenlerin toplam risk algılarında okul düzeylerine göre farklılaşma ($p>,05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.30. Risk algısında okul düzeyine göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	P
Teknoloji	İlkokul	128	18.69	5,37	,44	,71
	Ortaokul	350	19.25	5,20		
	Lise	188	19.08	5,49		
	Diğer	25	18.52	4,76		
	Toplam	691	19.07	5,29		
Öğrenci Yapısı	İlkokul	128	8.10	3,29	2,00	,11
	Ortaokul	350	8.90	3,85		
	Lise	188	9.05	3,46		
	Diğer	25	8.84	3,26		
	Toplam	691	8.79	3,63		
Okulun Fiziki Durumu	İlkokul	128	6.67	2,82	1,42	,23
	Ortaokul	351	7.07	2,93		
	Lise	188	7.38	3,36		
	Diğer	25	7.00	2,73		
	Toplam	692	7.08	3,03		
Denetim	İlkokul	128	6.60	3,12	1,29	,27
	Ortaokul	350	6.20	2,91		
	Lise	188	6.56	3,01		
	Diğer	25	7.04	2,76		
	Toplam	691	6.40	2,97		
İnisiyatif Kullanma	İlkokul	128	5.41	2,45	4,38	,00*
	Ortaokul	350	5.34	2,37		
	Lise	188	6.15	2,93		
	Diğer	25	5.72	2,71		
	Toplam	691	5.59	2,58		
Yatılılık	İlkokul	128	5.73	2,57	1,17	,31
	Ortaokul	351	6.09	2,50		
	Lise	188	6.25	2,53		
	Diğer	25	5.80	2,53		
	Toplam	692	6.06	2,52		

Okul düzeylerinin bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 30) inisiyatif kullanma faktöründe $F_{(Sd:3-687)}=4,38$, $p=,00$ ve $p<0,01$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunurken, teknoloji faktörü $F_{(Sd:3-687)}=,44$, $p=,71$ ve $p>,05$, öğrenci yapısı faktörü $F_{(Sd:3-687)}= 2,00$, $p=,11$ ve $p>,05$, okulun fiziki durumu faktörü $F_{(Sd:3-687)}=1,42$ $p=,23$ ve $p>,05$, denetim faktörü $F_{(Sd:3-687)}=1,29$, $p=,27$ ve $p>,05$, yatılılık faktörü $F_{(Sd:3-688)}=1,17$, $p=,31$ ve $p>,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. İnisiyatif kullanma faktöründe varyansın homojen dağılmaması sebebiyle bu faktörde gruplar arası farklılaşmaya Tamhane Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.31. İnisiyatif kullanma faktörüne göre okul düzeyinde farklılaşma tamhane testi

Faktör	Okul Düzeyi	Okul Düzeyi	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Farklılık
(1) İlkokul	(2) Ortaokul	(3) Lise	,071	1,00	
		(4) Diğer	-,74	,08	
			-,30	,99	
(2) Ortaokul	(1) İlkokul	(3) Lise	-,07	1,00	(2)-(3)
		(4) Diğer	-,81	,00*	
			-,37	,98	
(3) Lise	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	,74	,08	(3)-(2)
		(4) Diğer	,81	,00*	
			,43	,97	
(4) Diğer	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	,30	,99	
		(3) Lise	,37	,98	
			-,43	,97	

Tablo 4.31'de verilen Tamhane Testi analiz sonuçları incelendiğinde inisiyatif kullanma faktöründeki farklılaşmanın lise öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri (ortalama farkı=,81 ve p=,00 ve p<,05) arasında ve lise öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.

Risk Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşması: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türleri ile risk algıları arasındaki farklılaşmanın belirlenebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmıştır. Öncelikle varyansın homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre okulun fiziki durumu (p=,00 ve p<,05) ve inisiyatif kullanma (p=,00 ve p<,01) faktörlerinde varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. Diğer 4 faktörde ise (teknoloji faktörü p=,07, öğrenci yapısı faktörü p=,74, denetim faktörü p=,37, yatılılık faktörü p=,88) p değeri ,05'den büyük olduğu için varyanslar homojendir.

Tablo 4.32. Toplam risk algısında okul türüne göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	p
Toplam Faktör	İlkokul	127	51,64	12,88	1,19	,30
	Ortaokul	270	52,46	12,90		
	A.L. ve F.L	87	55,50	13,45		
	M.L.	70	52,70	14,98		
	E.M. ve RAM	31	52,09	10,65		
	YİBO	76	54,00	11,64		
	ÇPAL	30	55,83	13,00		
	Toplam	691	53,02	12,99		

Okul türlerinin bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 32) $p=,30$ olarak bulunmuştur ve toplamda okul türüne göre risk alma davranışında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p>,05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.33. Risk algısında okul türüne göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji	İlkokul	127	18,68	5,40	,63	,70
	Ortaokul	270	19,03	5,37		
	A.L. ve F.L.	87	19,39	4,94		
	M.L.	70	18,75	6,13		
	E.M. ve RAM	31	18,70	4,86		
	YİBO	76	20,01	4,43		
	ÇPAL	30	19,03	5,64		
	Toplam	691	19,07	5,29		
Öğrenci Yapısı	İlkokul	127	8,19	3,30	1,21	,29
	Ortaokul	270	9,01	3,96		
	A.L. ve F.L.	87	9,00	3,35		
	M.L.	70	8,88	3,51		
	E.M. ve RAM	31	8,67	3,39		
	YİBO	76	8,42	3,35		
	ÇPAL	30	9,66	3,72		
	Toplam	691	8,79	3,63		
Okulun Fiziki Durumu	İlkokul	127	6,67	2,85	2,36	,02*
	Ortaokul	270	6,90	2,99		
	A.L. ve F.L.	87	7,73	3,55		
	M.L.	70	7,20	3,42		
	E.M. ve RAM	31	6,54	2,70		
	YİBO	77	7,88	2,54		
	ÇPAL	30	6,76	2,58		
	Toplam	692	7,08	3,03		
Denetim	İlkokul	127	6,70	3,13	1,57	,15
	Ortaokul	270	6,20	2,90		
	A.L. ve F.L.	87	6,73	2,89		
	M.L.	70	6,01	3,18		
	E.M. ve RAM	31	6,83	2,89		
	YİBO	76	6,05	2,88		
	ÇPAL	30	7,33	2,88		
	Toplam	691	6,40	2,97		
İnisiyatif Kullanma	İlkokul	127	5,49	2,52	3,92	,00*
	Ortaokul	270	5,27	2,37		
	A.L. ve F.L.	87	6,51	3,19		
	M.L.	70	5,38	2,42		
	E.M. ve RAM	31	5,64	2,47		
	YİBO	76	5,51	2,35		
	ÇPAL	30	6,83	2,96		
	Toplam	691	5,59	2,58		
Yatılılık	İlkokul	127	5,88	2,57	,527	,78
	Ortaokul	270	6,04	2,48		
	A.L. ve F.L.	87	6,12	2,47		
	M.L.	70	6,45	2,58		
	E.M. ve RAM	31	5,67	2,52		
	YİBO	77	6,07	2,62		
	ÇPAL	30	6,20	2,67		
	Toplam	692	6,06	2,52		

Okul türünün bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.33) okulun fiziki durumu $F_{(Sd:6-685)}=2,36$, $p=,02$ ve $p<,05$ ve inisiyatif kullanma $F_{(Sd:6-684)}=3,92$, $p=,00$ ve $p<,01$ faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu bulunurken, teknoloji faktörü $F_{(Sd:6-684)}=,63$, $p=,70$ ve $p>,05$, öğrenci yapısı faktörü $F_{(Sd:6-684)}=1,21$, $p=,29$ ve $p>,05$, denetim faktörü $F_{(Sd:6-684)}=1,57$, $p=,152$ ve $p>,05$ ve yatılılık faktöründe $F_{(Sd:6-685)}=,52$, $p=,78$ ve $p>,05$ ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Okulun fiziki durumu ve inisiyatif kullanma faktörlerinde varyansların homojen dağılmaması sebebiyle bu faktörlerde gruplar arası farklılaşmaya Tamhane Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.34. Okulun fiziki durumu faktöründe okul türüne göre farklılaşma tamhane testi

Faktör	Okul Düzeyi	Okul Düzeyi	Ortalama Farkı	P	Anlamlı Farklılık
Okulun Fiziki Durumu	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	-,22	1,00	(1)-(6)
		(3) A.L. ve F.L.	-1,05	,37	
		(4) M.L.	-,52	,99	
		(5) E.M. ve RAM	,12	1,00	
		(6) YİBO	-1,20	,04*	
		(7) ÇPAL	-,08	1,00	

Tablo 4.34'te verilen Tamhane Testi analiz sonuçları incelendiğinde okulun fiziki durumu faktöründe ilkökul öğretmenleri ile YİBO öğretmenleri arasındaki ortalama farkı -1,20 ve $p=,04$ olarak bulunmuştur. Okulun fiziki durumu faktöründe ilkökul öğretmenleri ile YİBO öğretmenleri arasında YİBO öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Tablo 4.35. İnisiyatif kullanma faktöründe okul türüne göre farklılaşma tamhane testi

Faktör	Okul Düzeyi	Okul Düzeyi	Ortalama Farkı	P	Anlamlı Farklılık
İnisiyatif Kullanma	(2) Ortaokul	(1) İlkokul	-,22	1,00	(2)-(3)
		(3) A.L. ve F.L.	-1,24	,02*	
		(4) M.L.	-,11	1,00	
		(5) E.M. ve RAM	-,37	1,00	
		(6) YİBO	-,24	1,00	
		(7) ÇPAL	-1,56	,16	

İnisiyatif kullanma faktöründe ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasındaki (Tablo 4.35) ortalama farkı -1,24 ve $p=,02$ olarak bulunmuştur. Ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Hizmet Yılı: Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile risk algıları arasında farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmıştır. Öncelikle varyansın homejen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testine göre teknoloji ($p=,55$ ve $p>,05$), öğrenci yapısı ($p=,42$ ve $p>,05$) okulun fiziki durumu ($p=,40$ ve $p>,05$), denetim ($p=,22$ ve $p>,05$), inisiyatif kullanma ($p=,77$ ve $p>,05$), yatılılık ($p=,50$ ve $p>,05$) faktörlerinde varyansın homojen dağıldığı bulunmuştur. Bu sebeple gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc-Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.36. Toplam risk algısında hizmet yılına göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Hizmet Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p
Toplam Faktör	1-10 Yıl Arası	368	53,09	12,83	,81	,44
	11-20 Yıl Arası	214	52,28	13,19		
	21 Yıl ve Üzeri	109	54,22	13,16		
	Toplam	691	53,02	12,99		

Hizmet süresinin bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.36) $p=,44$ ve $p>,05$ olarak bulunmuştur ve toplamda hizmet süresine göre risk algısında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 4.37. Risk algısında hizmet yılına göre farklılaşma tek yönlü anova testi

Faktör	Hizmet Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji	1-10 Yıl Arası	368	19,35	5,26	1,24	,28
	11-20 Yıl Arası	214	18,64	5,43		
	20 Yıl ve Üzerinde	109	19,00	5,09		
	Toplam	691	19,07	5,29		
Öğrenci Yapısı	1-10 Yıl Arası	368	8,87	3,50	,36	,69
	11-20 Yıl Arası	214	8,62	3,51		
	20 Yıl ve Üzerinde	109	8,88	4,26		
	Toplam	691	8,79	3,63		
Okulun Fiziki Durumu	1-10 Yıl Arası	368	7,03	2,92	,19	,82
	11-20 Yıl Arası	214	7,08	3,17		
	20 Yıl ve Üzerinde	110	7,23	3,13		
	Toplam	692	7,08	3,03		
Denetim	1-10 Yıl Arasında	368	6,41	3,03	,73	,48
	11-20 Yıl Arasında	214	6,24	2,89		
	20 Yıl ve Üzerinde	109	6,66	2,95		
	Toplam	691	6,40	2,97		
İnisiyatif Alma	1-10 Yıl Arasında	368	5,39	2,55	4,31	,01*
	11-20 Yıl Arasında	214	5,60	2,54		
	20 Yıl ve Üzerinde	109	6,22	2,66		
	Toplam	691	5,59	2,58		
Yatılılık	1-10 Yıl Arası	368	6,01	2,55	,18	,44
	10-20 Yıl Arası	214	6,07	2,43		
	20 Yıl ve Üzeri	110	6,18	2,64		
	Toplam	692	6,06	2,52		

Tablo 4.37'e göre teknoloji $F_{(Sd:2-688)}=1,24$, $p=,28$ ve $p>,05$, öğrenci yapısı $F_{(Sd:2-688)}=,36$ ve $p>,05$, okulun fiziki durumu $F_{(Sd:2-689)}=,19$, $p=,82$ ve $p>,05$, denetim $F_{(Sd:2-688)}=,73$, $p=,48$ ve $p>0,05$, yatılılık $F_{(Sd:2-689)}=,18$, $p=,44$, $p>,05$ faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken inisiyatif kullanma $F_{Sd:2-688)}=4,31$, $p=,01$ ve $p<0,05$ faktöründe istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Gruplar arası farklılaşmaya Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.38. Risk algısında hizmet yılına göre farklılaşma post hoc tukey testi

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Farklılık
(1) 1-10 Yıl Arası hizmet yılı	(2) 10-20 Yıl Arası	-,21	,60	
	(3) 20 Yıl ve Üzeri	-,82	,01	
(2) 11-20 Yıl Arası	(1) 1-10 Yıl Arası	,21	,60	
	(3) 20 Yıl ve Üzeri	-,61	,10	
(3) 20 Yıl ve Üzeri	(1) 1-10 Yıl Arası	,82	,01*	(3)-(1)
	(2) 11-20 Yıl Arası	,61	,10	

Tablo 4.38'de verilen Tukey Testi incelendiğinde 1-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenler ile 20 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenler arasında 20 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Kurumdaki Hizmet Yılı: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin kurumdaki hizmet yıllarına göre risk algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Test uygulanmıştır.

Tablo 4.39. Toplam risk algısında kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşma t-testi

Kurumdaki Hizmet Yılı	N	\bar{x}	Ss	F	t	Sd	P
1-3 Yıl arası	376	52,08	12,11	6,79	-2,05	627,58	,04*
4 ve üstü	315	54,13	13,91				
Toplam	691						

Tablo 4.39 incelendiğinde $t_{(Sd=689)}=-2,05$ ve $p=,04$ olarak bulunmuştur. Toplamda cinsiyete göre risk alma davranışında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu ($p<,05$) bulunmuştur. Farklılaşma 4 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler lehinedir.

Tablo 4.40. Risk algısında kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşma t-testi

Faktör	Kurumdaki Hizmet Yılı	N	\bar{x}	Ss	F	T	Sd	p
Teknoloji	1-3 Yıl arası	376	19,07	5,24	,63	-,02	689	,97
	4 Yıl ve üstü	315	19,08	5,36				
Öğrenci Yapısı	1-3 Yıl arası	376	8,75	3,69	,00	-,33	689	,74
	4 Yıl ve üstü	315	8,84	3,57				
Okulun Fiziki Durumu	1-3 Yıl arası	376	6,85	2,85	6,70	-2,09	635,21	,03*
	4 Yıl ve üstü	316	7,34	3,22				
Denetim	1-3 Yıl arası	376	6,16	2,74	12,03	-2,28	621,48	,02*
	4 Yıl ve üstü	315	6,68	3,21				
İnisiyatif Kullanma	1-3 Yıl arası	376	5,47	2,41	4,07	-1,33	628,66	,18
	4 Yıl ve üstü	315	5,73	2,76				
Yatıllık	1-3 Yıl arası	376	5,75	2,51	,06	-3,47	690	,00*
	4 Yıl ve üstü	316	6,42	2,50				

Levene Testinde okulun fiziki durumu ($p=,01$ ve $p<,05$), denetim ($p=,00$ ve $p<,01$), inisiyatif kullanma ($p=,04$ ve $p<,05$) faktörlerinde varyansların homojen olmadığı, teknoloji ($p=,42$ ve $p>,05$), öğrenci yapısı ($p=,96$ ve $p>,05$) ve yatılılık ($p=,79$ ve $p>,05$) faktörlerinde ise varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Tablo 4.40 incelendiğinde teknoloji faktörü $t_{(Sd:689)}=-,02$, öğrenci yapısı faktörü $t_{(Sd:689)}=-,332$, okulun fiziki durumu faktörü $t_{(Sd:635,214)}=-2,09$, denetim faktörü $t_{(Sd:621,484)}=-2,280$, inisiyatif kullanma faktörü $t_{(Sd:628,665)}=-1,33$, yatılılık faktörü $t_{(Sd:690)}=-3,47$ olarak bulunmuştur. Ayrıca teknoloji faktörü $p=,97$, öğrenci yapısı faktörü $p=,74$, okulun fiziki durumu faktörü $p=,03$, denetim faktörü $p=,02$, inisiyatif kullanma faktörü $p=,18$, yatılılık faktörü $p=,00$ 'dır. Buna göre okulun fiziki durumu faktöründe 4 yıl ve üstü kurumda hizmet yılına sahip öğretmenler lehine ($p=,03$ ve $p<,05$), denetim faktöründe 4 yıl ve üstü kurumda hizmet yılına sahip öğretmenler lehine ($p=,02$ ve $p<,05$) farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca yatılılık faktöründe 4 yıl ve üstü kurumda hizmet yılına sahip öğretmenler lehine ($p=,00$ ve $p<,01$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algıları ile eğitsel riske yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?" şeklindedir. Araştırmanın bu bölümünde değişkenler arası Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.41'de örgüt kültürü ile eğitsel riskler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik değişkenler arası Korelasyon Analizi verilmiştir.

Tablo 4.41. Korelasyon analizi testi

Risk \ Örgüt Kültürü	Güç Kültürü		Rol Kültürü		Başarı Kültürü		Destek Kültürü	
	R	P	R	p	R	p	R	p
Öğrenci Yapısı	-,09	,01	-,06	,01	-,14	,00	-,11	,00
Okulun Fiziki Durumu	-,03	,18	-,06	,04	-,05	,08	-,07	,03
Denetim	,01	,31	-,01	,39	-,05	,07	-,11	,00
İnisiyatif Kullanma	,01	,39	,06	,05	,01	,37	-,06	,05
Yatılılık	,01	,33	-,05	,08	-,06	,04	-,06	,06
Teknoloji	-,08	,01	-,06	,05	-,06	,05	-,02	,25

Dağılımın normalliği testinde dağılım normal bulunmuştur. Çoklu doğrusal regresyon yapabilmek için sağlanması gereken diğer bir şart değişkenler arasında

yüksek korelasyonun olmaması gerekliliğidir. Yapılan Korelasyon Analizinde yüksek bir korelasyon olmadığı görülmektedir ($r < ,80$). En yüksek korelasyon değeri rol kültürü ile inisiyatif kullanma değişkenleri arasında bulunmuştur ($r = ,14$). Yapılan saçılma diyagramı sonucunda da veriler arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı gözlemlenmiştir. Hesaplanan Mahalanobis değerleri incelendiğinde çalışmaya katılan 6 katılımcının Mahalanobis değerlerinin uç sınırlar dışında olduğu görülmüş ve regresyon analizi yapılırken bu değerler işlem dışı bırakılmıştır ve 642 veri üzerinden çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Örgüt Kültürü Ölçeği boyutları ile Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algısı Ölçeği boyutları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakıldığında; güç kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ($r = -,09$, $p = ,01$) ve güç kültürü ile teknoloji arasında negatif yönde ($r = -,08$, $p = ,01$) anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca rol kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ($r = -,06$, $p = ,01$) ve rol kültürü ile okulun fiziki durumu arasında ($r = -,06$, $p = ,04$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer yandan başarı kültürü ile öğrenci yapısı arasında ($r = -,14$, $p = ,00$) negatif yönde, başarı kültürü ile yatılılık arasında ($r = -,06$, $p = ,04$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Destek kültürü ile öğrenci yapısı arasında ($r = -,11$, $p = ,00$), destek kültürü ile okulun fiziki durumu arasında ($r = -,07$, $p = ,03$) negatif yönde, destek kültürü ile denetim arasında ($r = -,11$, $p = ,00$) arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Örgüt kültürü üzerine etkisi olduğu düşünülen eğitsel risklerin okulun (fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık ve teknoloji) örgüt kültürünü yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi (Tablo 4.42) sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.42.Çoklu regresyon analizi testi

Örgüt Kültürü		Risk	Güç Kültürü	Rol Kültürü	Başarı Kültürü	Destek Kültürü
Öğrenci Yapısı	B		-,10	-,10	-,17	-,09
	T		-2,14	-2,25	-3,61	-2,08
	P		,03	,02	,00	,03
Okulun Fiziki Durumu	B		-,04	-,07	-,02	-,02
	T		-,90	-1,57	-,47	-,46
	P		,36	,11	,63	,64
Denetim	B		,04	,01	-,02	-,08
	T		1,06	,39	-,49	-1,83
	P		,28	,69	,62	,06
İnisiyatif Alma	B		,04	,12	,09	,00
	T		1,06	2,82	2,10	,08
	P		,28	,00	,03	,93
Yatılılık	B		,05	-,01	-,02	-,01
	T		1,37	-,41	-,46	-,33
	P		,17	,67	,64	,73
Teknoloji	B		-,07	-,01	,01	,03
	t		-1,59	-,39	,22	,87
	P		,11	,69	,82	,38
R ²			,01	,02	,03	,02
F			2,07	2,57	3,22	2,36
P			,05	,01	,00	,02

*p<,05

**p<,01

***p<,001

Öğrenci yapısı, okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık ve teknoloji risklerinin birlikte güç kültürü ile anlamlı bir ilişki sergilemediği ($R=0,13$, $R^2=0,01$) bulunmuştur ($F=2,07$, $p=0,05$). Söz konusu 6 değişken güç kültüründeki değişimin sadece %1'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin güç kültürü üzerindeki görece önem sırası öğrenci yapısı $\beta=-0,10$, teknoloji $\beta=-0,07$, yatılılık $\beta=0,05$, denetim ve inisiyatif kullanma $\beta=0,04$ ve okulun fiziki yapısı $\beta=0,04$ 'tür. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında sadece öğrenci yapısının ($p<0,05$) güç kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle güç kültürü arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğrenci yapısı ile ($r=0,09$, $p=0,01$) diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=0,08$, $p=0,03$), okulun fiziki durumu ile ($r=-0,03$, $p=0,18$) diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-0,03$, $p=0,36$), denetim ile ($r=0,019$, $p=0,18$), kontrol altına alındığında ($r=0,04$, $p=0,28$), inisiyatif kullanma ile ($r=0,01$, $p=0,39$), kontrol altına alındığında ($r=0,04$, $p=0,28$), yatılılık ile ($r=0,01$, $p=0,33$), kontrol altına alındığında ($r=0,04$, $p=0,28$), teknoloji ile ($r=-0,08$, $p=0,01$) kontrol altına alındığında ($r=-0,06$, $p=0,11$) düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin rol kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği ($R=0,15$, $R^2=0,02$) bulunmuştur ($F=2,57$, $p=0,01$ ve $p<0,05$). Söz konusu 6 değişken güç kültüründeki değişimin sadece %2'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin rol kültürü üzerindeki görece önem sırası öğrenci yapısı $\beta=-0,10$, teknoloji $\beta=-,01$, yatılılık $\beta=-,01$, denetim $\beta=-,02$, inisiyatif kullanma $\beta=,09$ ve okulun fiziki durumu $\beta=-,07$ 'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında öğrenci yapısının ($p=0,02$ ve $p<0,05$) inisiyatif kullanma ($p=0,00$ $p<0,05$) rol kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin rol kültürü üzerindeki görece önem sırası; inisiyatif kullanma $\beta=,12$, öğrenci yapısı $\beta=-,10$, okulun fiziki durumu $\beta=-,07$, denetim $\beta=,01$, yatılılık $\beta=-,01$ ve teknoloji $\beta=-,01$ 'dir. Yordayıcı değişkenlerle rol kültürü arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenci yapısı ile ($r=-,08$, $p=,01$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,08$, $p=,02$), okulun fiziki durumu ile ($r=-,06$, $p=,04$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,06$, $p=,11$), denetim ile ($r=-,01$, $p=,39$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=,01$, $p=,69$), inisiyatif kullanma ile ($r=,06$, $p=,05$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=,11$, $p=,00$), yatılılık ile ($r=-,05$, $p=,08$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,01$, $p=,67$), teknoloji ile ($r=-,06$, $p=,05$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,01$, $p=,69$) düzeyinde korelasyon gözlemlenmektedir.

Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin başarı kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği ($R=,17$, $R^2=,03$) bulunmuştur ($F=3,22$, $p= 0,00$ ve $p<,01$). Söz konusu 6 değişken güç kültüründeki değişimin sadece %3'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin başarı kültürü üzerindeki görece önem sırası; öğrenci yapısı $\beta=-,17$, inisiyatif kullanma $\beta=,09$, denetim $\beta=-,02$, okulun fiziki durumu $\beta=-,02$ ve yatılılık $\beta=-,02$ 'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında öğrenci yapısının ($p=0,00$ ve $p<0,00$) inisiyatif kullanma ($p=0,03$ $p<0,05$) başarı kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle başarı kültürü arasındaki ilişkilere

bakıldığında; öğrenci yapısı ile ($r=-,14$ $p=,00$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,14$, $p=,00$), okulun fiziki durumu ile ($r=-,05$, $p=,08$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,01$, $p=,63$), denetim ile ($r=,05$, $p=,07$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,02$, $p=,62$), inisiyatif kullanma ile ($r=,01$, $p=,37$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=,08$, $p=,03$), teknoloji ile ($r=-,06$, $p=,05$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=,00$, $p=,82$) düzeyinde korelasyon gözlemlenmektedir.

Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin destek kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği ($R=,14$, $R^2=,02$) bulunmuştur ($F=2,36$, $p=,02$ ve $p<0,05$). Söz konusu 6 değişken güç kültüründeki değişimin sadece %2'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin destek kültürü üzerindeki görece önem sırası; öğrenci yapısı $\beta=-,09$, denetim $\beta=-,08$, teknoloji $\beta=,03$, okulun fiziki durumu $\beta=-,02$, yatılılık $\beta=-,01$, inisiyatif kullanma $\beta=,00$ 'dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında öğrenci yapısının ($p=,03$ ve $p<0,05$) destek kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle destek kültürü arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenci yapısı ile ($r=-,11$, $p=,00$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,08$, $p=,03$), okulun fiziki durumu ile ($r=-,07$, $p=,03$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,01$, $p=,64$), denetim ile ($r=-,11$, $p=,00$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-,07$, $p=,06$), inisiyatif kullanma ile ($r=-,06$, $p=,05$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=,00$, $p=,93$), teknoloji ile ($r=-,02$, $p=,25$), diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=,03$, $p=,38$) düzeyinde korelasyon gözlemlenmektedir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri çeşitli değişkenlere göre tartışılarak yorumlanmış ve literatürdeki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda destek kültürü, başarı kültürü, rol kültürü ve güç kültürü algılarının ortalamanın üzerinde olduğu ve öğretmenlerin okullarında destek kültürünü başarı kültürüne oranla daha fazla algıladıkları bulunmuştur. Literatür incelendiğinde örgütlerde farklı örgüt kültürlerinin hâkim olduğu ve başat örgüt kültürünün örgütten örgüte farklılaşabileceği görülmektedir. Mcgalliard (2001) çalışmasında araştırma yaptığı üç kadın kolejinde klan kültürünün baskın kültür olduğunu bulmuştur. Scerl (2002) çalışmasında klan ve hiyerarşi örgüt kültürü tiplerinin kurumsal ve üniversite alt birimlerinde baskın olduğunu ve örgüt kültürünün güçlü olmadığını bulmuştur. Young (2002) çalışmasında ortaokullarda güçlü örgüt kültürü olmadığını bulmuştur. Terzi (2005) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında ilk sırada görev kültürü olduğu, görev kültürünü sırasıyla başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürünün izlediğini bulmuştur. Kılıç (2006) çalışmasında okullarda yapıcı örgüt kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Sönmez (2006) çalışmasında meslek liselerinde rol kültürünün başat kültür olduğu ve rol kültürünü sırasıyla güç kültürü, destek kültürü ve başarı kültürünün izlediğini bulmuştur. Pulat (2010) çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgüt kültürünü sırasıyla başarı kültürü, rol kültürü, destek kültürü ve güç kültürü boyutlarında algıladıklarını bulmuştur. Başa (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında kültürel boyutlardan en düşük seviyede görev kültürü boyutunun olduğunu bulmuştur. Sarpkaya (2011) çalışmasında 1946'dan önceki yıllarda Köy Enstitüleri'nde paylaşılan güçlü bir örgüt kültürünün var olduğu ve yöneticinin değişimine bağlı olarak değerler, yaratılar ve yönetsel uygulamalar yönünden örgüt kültüründe büyük bir değişimin yaşandığını bulmuştur. Çit (2012) çalışmasında öğretmenlerin okulları ile ilgili en fazla destek kültürü, en az ise başarı kültürü algısı taşıdıklarını bulmuştur. İpek (2012) çalışmasında Örgüt Kültürü Ölçeğinin güç kültürü ve rol kültürü boyutlarını geleneksel örgüt kültürü, başarı ve destek kültürü boyutlarını ise çağdaş örgüt kültürü olarak tanımlamıştır. Çalışmasında

öğretmenlerin hem geleneksel hem de çağdaş örgüt kültürü boyutlarını birbirine yakın ve orta düzeyde algıladıklarını bulmuştur. Önsal (2012) çalışmasında okulların örgüt kültürünün güçlü olduğu ancak geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu bulmuştur. Özdemir (2012) çalışmasında ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Yalınkılıç (2012) çalışmasında öğretmenlerin okullarında güçlü olmayan bir örgüt kültürü algısı taşıdıklarını bulmuştur. Balay vd. (2013) çalışmalarında öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Kaufman (2013) çalışmasında yüksek öğrenimde klan kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Tanrıöğen (2013) ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü boyutlarının sırasıyla; görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür şeklinde olduğunu bulmuştur. Şimşek (2014) çalışmasında algılanan örgüt kültürü geleneksel örgüt kültürü boyutunda orta düzeyde ve çağdaş örgüt kültürü boyutunda ise yüksek düzeyde bulmuştur. Uysal (2014) çalışmasında çalışanların örgüt kültürü algı düzeyini yüksek bulmuştur. Kaya (2015) çalışmasında öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyine ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın görev kültürü boyutunda ve en düşük ortalamanın ise bürokratik kültür boyutunda olduğunu bulmuştur. Kantarcıoğlu (2016) Ermeni Azınlık Okulları'nın okul kültürü algısında bürokratik kültüre kıyasla görev kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü yönünden yüksek algıya sahip olduklarını bulmuştur. Leblebici (2016) çalışmasında örgüt kültürü boyutlarını görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültürü şeklinde sıralandığını bulmuştur. Murtedjo ve Suharningsih (2016) devlet ilkokullarında örgüt kültürünün iyi seviyede olduğunu bulmuştur. Sune (2016) çalışmasında öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerini yüksek bulmuştur. Tabatabaee vd. (2016) çalışmalarında Varamin Bölgesi Eğitim Yönetiminde örgüt kültürünün öne çıkan boyutunun kontrol boyutu olduğunu bulmuşlardır. Vasyakin vd. (2016) araştırmalarında üniversitede hiyerarşi kültürünün hâkim olduğunu bulmuşlardır. Yılmaz (2016) çalışmasında öğretmenlerin okullarında en fazla güç kültürü boyutunu hissettikleri, güç kültürünü sırasıyla rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürünün izlediği bulmuştur. Çakır (2017) çalışmasında örgüt kültürü boyutlarından görev kültürü boyutunun en yüksek seviyede olduğunu bulmuştur.

Çalışmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının 4 alt boyutta da ortalamanın üzerinde çıkmış olması araştırmanın yapıldığı okullarda destek kültürü, başarı

kültürü, rol kültürü ve güç kültürünün olduğu göstermektedir. Destek kültürü ve başarı kültürü çağdaş örgüt kültürleridir. Rol kültürü ve güç kültürü ise geleneksel örgüt kültürleridir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin çalışanların motivasyonlarını artıran ve insani değerleri ön planda tutan çağdaş örgüt kültürlerinin okullarında başat örgüt kültürü olması için çaba göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problem öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerinin neler olduğu ve öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerinin; cinsiyete, yaşa, bransa, okulun bulunduğu yere, okul düzeyine, okul türüne, hizmet yılına, kurumdaki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışmada birinci alt problemde yer alan cinsiyet, yaş, branş, okulun bulunduğu yer, okul düzeyi, okul türü, hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyete göre örgüt kültürü algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının cinsiyete göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Terzi, 1999; Allard, 2010; Pulat, 2010; Jones, 2012; Yalınkılıç, 2012; Balay vd., 2013, Ruçlar, 2013; Altuğ, 2014; Karaduman, 2014; Şimşek, 2014; Toytok, 2014; Akkaşoğlu, 2015; Çevik, 2016), bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Sullivan-Duncan, 2000; Doollittle, 2002; Reynolds, 2004; Terzi, 2005; Sönmez, 2006; Çimen, 2009; Oğulluk, 2010; İpek, 2012; Önsal, 2012, Sönmez, 2013; Tanrıöğen, 2013, Uç, 2013; Çelik, 2014; İplikçi ve Topsakal, 2014; Köse, 2014; Kaya, 2015; Gürsel, 2016; Çakır, 2017).

Bu çerçevede öğretmenlerin kurumlarındaki örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin ortak bir paydada buluşması nedeniyle kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt kültürü algısı cinsiyete göre değişim göstermiyor olabilir. Ayrıca cinsiyete göre örgüt kültürü algısının farklılaşmadığı örgütlerde kadın ve erkeklerin ortak değer, düşünce ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle bu örgütlerde görev

yapan çalışanların uyumlu çalıştıkları düşünülebilir ve örgütün veriminin buna bağlı olarak artacağı öngörülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının yaş değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşa göre örgüt kültürü algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının yaşa göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Allard, 2010; Oğulluk, 2010; Gürsel, 2016; Çakır, 2017), bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Önsal, 2012; Ruçlar, 2013; Sönmez, 2013; Altuğ, 2014; Karaduman, 2014; Köse, 2014; Toytok, 2014; Çevik, 2016; Gürsel, 2016; Yılmaz, 2016; Çakır, 2017).

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşma bulunmamasında en güçlü etkenin söz konusu örgütlerde öğretmenlerin %76.02'sinin 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş arası öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla araştırmanın katılımcılarının üçte ikisi genç ve orta yaş öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmada 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin toplamdaki oranı 23.08'dir. Bu bağlamda öğretmenler genç, orta yaş ve yaşlı öğretmenler olarak gruplandırıldığında örgütte bütün yaş grubundaki öğretmenlerin bütünleştiği söylenebilir. Yaşa göre farklılaşmanın bulgulandığı çalışmalarda ise örgüt çalışanları arasında örgütsel bütünleşmenin sağlanamadığı düşünülebilir. Bu çerçevede örgüt kültürünün yaş düzeyine göre algılanmasının farklılaşmaması örgütteki kuralların her çalışan tarafından aynı düzeyde algılandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi yaşına özgü farklı düşüncelere ve kültüre sahip olsa da sonuç olarak ortak, evrensel bir paydada buluşarak örgüt içinde bir uyum yakaladıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının branş değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin branşa göre örgüt kültürü algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma rol kültürü ve başarı kültüründedir. Rol faktöründe yabancı dil öğretmenleri ile sanat dersi öğretmenleri arasında sanat dersleri öğretmenlerinin lehinedir. Yine Rol

Kültüründe sosyal bilimler dersleri öğretmenleri ile sanat dersleri öğretmenleri arasında sanat dersleri öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Başarı kültüründe ise; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine, sayısal dersi öğretmenleri ile sosyal dersi öğretmenleri arasında sayısal dersi öğretmenleri lehinedir. Ayrıca sanat dersleri öğretmenleri ile sosyal bilimler dersi öğretmenleri arasında sanat dersi öğretmenleri lehine, meslek dersi öğretmenleri ile sanat dersi öğretmenleri arasında sanat dersi öğretmenleri lehinedir.

Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının branşa göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Altuğ, 2014; Şimşek, 2014; Toytok, 2014; Kaya, 2015; Yılmaz, 2016; Çakır, 2017) bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Sönmez, 2006; Oğulluk, 2010; Pulat, 2010; Sönmez, 2013; Akkaşoğlu, 2015).

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre sanat dersi öğretmenlerinin yabancı dil dersi öğretmenlerine göre rol kültürü algılarının yüksek olması; sanat dersi öğretmenlerinden okul için her yıl çeşitli faaliyetler (koro, sergi, müzikli gösteriler, okul içinde pano hazırlama, sportif faaliyetler ve yarışmalar vb.) hazırlamaları konusunda sorumlularından kaynaklanıyor olabilir. Sanat dersi öğretmenlerine yıl içinde gerçekleştirilmesi istenen faaliyetler okul müdürü tarafından resmi olarak bildirilmektedir ve sanat dersi öğretmenlerinin branşlarına göre sanatsal ve sportif faaliyetler için çalışma yapmaları ve öğrencilerini hazırlamaları beklenmektedir. Okulda yapılan faaliyetlerde görev alan sanat dersi öğretmenlerinden bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası yarışmalarda öğrencilerinin başarılı olması hususunda çaba göstermeleri beklenmektedir. Sanatsal ve sportif alanlarda elde edilen başarılar okulun prestijine ve tanıtımına katkı sağlamaktadır. Ayrıca yıl içinde hazırladıkları faaliyetler sebebiyle okullarındaki örgüt lideri ve diğer kurumların örgüt liderleri ile iletişimlerinin daha yüksek seviyede olması sebebiyle sanat dersi öğretmenlerinin rol kültürü algılarının yabancı dil dersi öğretmenlerine ve sosyal dersi öğretmenlerine göre rol kültürü algılarının yüksek olması şaşırtıcı değildir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin başarı kültürü algısında sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine farklılaşma bulunması akademik eğitimin ilk basamağının ana sınıfı ve ilkokul olması, ana sınıfı ve ilkokul yılları öğrencinin eğitiminin temellerinin atıldığı süreçler olması nedeniyle olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin (ana sınıfı ve sınıf) öğrencilerini sosyal bilimler öğretmenlerine göre daha fazla görmeleri, daha fazla benimsemeleri, daha çok iletişim kurmaları ve bu sebeple öğrenci daha iyi tanımaları (sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, çocuk gelişimi, tarih, coğrafya, özel eğitim, zihinsel engelliler) sebebi ile olabilir. Bray'ın (2007) çalışması araştırma bulgularını desteklemektedir. Çalışmada okul deneyiminin ilkokulun başlangıcından itibaren önemli olmakla birlikte devam edilecek diğer okullar üzerinde azımsanmayacak şekilde etkili ve anlamlı olduğunu bulunmuştur.

Sayısal bilimler öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretmenlerine göre başarı kültürü algılarının sosyal bilimlerden yüksek olması nitelikli liselere ve tıp fakültesi, mühendislik gibi bölümleri kazanmak için sayısal derslerin daha fazla katsayıya sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sanat dersleri öğretmenlerinin sosyal bilimler dersleri ve meslek dersleri öğretmenlerine göre başarı kültürü algılarının yüksek olması sanat dersi öğretmenlerinin alanları ile ilgili yarışmalara düzenli olarak öğrenci hazırlamaları, bu tür faaliyetler esnasında öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri, başarı odaklı ve kazanmaya yönelik çalışmalar yapmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ancak destek kültürü faktöründe anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla destek kültürüne sahip oldukları bulunmuştur. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının okulun bulunduğu yere göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde okulun bulunduğu yer değişkeni ile ilgili sonuçlar bulunmaktadır. Şimşek (2014) araştırmasında okulun bulunduğu yer değişkenine göre geleneksel örgüt kültürü boyutunda köyde ve il merkezinde çalışan yöneticiler arasında farklılaşma bulmuştur. Farklılaşma il merkezinde çalışanlar lehinedir. Çağdaş örgüt kültüründe ise farklılaşma ilçede ve il merkezinde çalışan yöneticiler arasında ve il merkezinde çalışan yöneticiler lehinedir. Bir başka çalışmada Bray (2007) mahalle çevresi ve yoksulluk konularını azaltmanın yolları aranması gerektiğini ve okul örgüt kültürü güçlü bir vizyon, misyon ve strateji hedefleri ile mahalle çevresi ve yoksullukla ilgili konularda hedeflerini başarmak için düşük gelirli İspanyol İngilizce Dili öğrencilerinin akademik başarısını geliştirebileceğini savunmaktadır. Reardon (2017) çalışmasında örgüt kültürünün yüksek öğrenimde yerleşkeden site dışı yerleşkelere iletilmesi ve sürdürülmesinde teknolojinin bilgiyi iletme şekli olduğu, site dışı yerleşkelerle işbirliği ve koordinasyonun kültürün iletilmesi ve sürdürülmesinde önemli rol oynadığını bulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre ilçede çalışan öğretmenler il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek destek kültürü algısına sahiptir. İlçede çalışan öğretmenlerin il merkezindeki öğretmenlere kıyasla sayıları daha azdır. Bu nedenle birbirlerini daha çok görme ve ortak paylaşım olanağına sahiptirler. Fakat il merkezlerinde ve özellikle kozmopolit şehirlerde bu şekilde sıcak bir iletişimden söz etmek güçtür. Aynı zamanda il merkezlerinde ilçe merkezlerine göre sosyal imkânlar daha fazladır. İlçe merkezinde ise sosyal imkânlar kısıtlı olabilmektedir. İlçe merkezindeki öğretmenler bu nedenle daha fazla birlikte zaman geçirerek paylaşımda bulunuyor olabilirler. Bu sebeple ilçelerde destek kültürünün daha yüksek çıkması şaşırtıcı olmamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Güç kültürü ve rol kültüründe okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak başarı kültürü ve destek kültüründe anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Başarı kültüründe farklılaşma ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ve ortaokul öğretmenleri lehine bulunmuştur. Destek kültüründe ise yine farklılaşma ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında

ve ortaokul öğretmenleri lehinedir. Toytok (2014) çalışması bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre örgüt kültürü ölçeğinin geneli ve alt boyutlarının tamamında farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin algıları yüksek iken lise öğretmenlerinin algıları düşük düzeydedir.

Bu çerçevede ortaokul öğretmenlerinin başarı kültürü algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek bulunması ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerini nitelikli liseler için sınavlarına hazırlıyor olması ve bu sınavlara 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sadece bir kez girme şansının olması nedeniyle başarı odaklı kurum kültürüne sahip oldukları söylenebilir. Diğer taraftan lise öğretmenlerinin ise öğrencilerinin üniversite sınavlarına birden fazla girme şansının olması, öğrencilerinin yaş ortalamalarının ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olması ve dolayısıyla öğrencilerin kendi sınav sorumluluklarını alabilecek düzeyde olmaları lisede çalışan öğretmenlerin sorumluluk duygularını azalttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi sorumluluklarını taşıyabilecek yaşta olmaları öğretmenlerin kişisel görevlerini yerine getirmede ortaokul öğretmenleri kadar özverili davranmalarını engelliyor olabilir. Başarı kültürü algıları yüksek olan öğretmenler elde ettikleri başarıdan manevi kazanç sağlarlar ve haz alırlar. Sağladıkları manevi kazanç ve yaptıkları işten aldıkları haz onların manevi ödülüdür.

Diğer taraftan araştırmada ortaokul öğretmenlerinin destek kültürü algıları lise öğretmenlerine göre daha yüksek çıkması ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları örgütlerin lise öğretmenlerinin çalıştıkları örgütlere göre çalışanların bağlılık duygusunun yüksek olduğu ve çalışanların aralarında sıcak ilişkiler olduğu örgütler oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algıları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmen algılarına göre güç kültürü ve rol kültüründe anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak başarı kültürü ve destek kültüründe anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma başarı kültüründe ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehinedir. Ortaokul öğretmenleri ile meslek lisesi

öğretmenleri arasında farklılaşma ortaokul öğretmenlerinin lehinedir. Ortaokul öğretmenleri ile Eğitim Merkezi ve RAM öğretmenleri arasındaki farklılaşma ortaokul öğretmenleri lehinedir. Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri ile YİBO öğretmenleri arasındaki farklılaşma YİBO öğretmenleri lehine bulunmuştur.

Okul türüne göre destek kültüründe ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmuştur. YİBO öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasındaki farklılaşma YİBO öğretmenleri lehinedir. YİBO öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında YİBO öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının okul türüne göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Oğulluk, 2010; İpek, 2012; Önsal, 2012; Güngör, 2013; Altuğ, 2014; Şimşek, 2014, Toytok, 2014;), bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Sönmez, 2013; Karaduman, 2014).

Araştırmada başarı kültüründe ortaokul öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenlerinin lehine farklılaşma bulunmuştur. Ortaokul öğretmenleri ile Eğitim Merkezi ve RAM öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmasında; ortaokul öğretmenlerinin liselere girişte yapılan sınavlara öğrencilerini hazırlamaları nedeniyle başarıya odaklanmaları, Eğitim Merkezi ve RAM'ların sınav odaklı kurumlar olmaması, Eğitim Merkezleri teorikten çok pratik yapılan iş odaklı kurumlar olmaları, RAM'lar ise öğrencileri izleme, tanılama ve değerlendirme yapan kurumlar olmaları ve işleyişlerinin okullardan farklı olması gibi sebepler farklılaşmaya sebep olmuş olabilir. Ortaokul öğretmenler ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında başarı kültüründe ortaokul öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmasında ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerini lise giriş sınavlarına hazırlamaları etken unsur olabilir. Anadolu ve Fen Liseleri öğretmenleri de öğrencilerini üniversite sınavlarına hazırlamaktadırlar ancak lise öğrencilerinin sorumluluk alabilecek yaşta olmaları, ortaokul öğrencilerine oranla daha bilinçli olmaları Anadolu ve Fen Lisesi öğretmenlerinin başarı konusundaki sorumluluk duygusunu azaltıyor olabilir.

Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri ile YİBO öğretmenleri arasında YİBO öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmasında; YİBO öğretmenlerinin öğrencilerinin yatılı kalması sebebiyle daha fazla zamanı paylaşmaları, öğretmenlerin etütlere katılması ve bu etütlerde öğrencilerin derslerine destek olmaya çalışmaları nedeniyle olabilir. YİBO öğretmenleri ailesinden uzakta eğitimlerine devam eden öğrencilerin ebeveyn sorumluluklarını almaları sebebiyle ayrıca öğrencilerin gelecek hayatlarında kendi ayakları üstünde durmalarını sağlamak istedikleri için onların başarısına ve dolayısıyla okul başarısına daha fazla önem veriyor olabilirler.

Araştırmada destek kültüründe ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine bulunan farklılaşma; ortaokul öğretmenlerinin aralarındaki bağın, güven duygusunun ve ilişkilerin Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenlerine göre daha kuvvetli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin öğrencileri liselere hazırlama sürecinde tüm öğretmenlerin sürece katılmakta ve birbirlerine destek vermektedirler. Ancak Anadolu ve Fen Liselerinde öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmaları ve öğrencilerin bölümlere ayrılarak eğitim almaları sebebiyle bu okullarda tüm öğretmenler arasında birlikte hareket etme eyleminin gerçekleşmesi daha az olabilir.

Destek kültüründe YİBO öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında YİBO öğretmenleri lehine, YİBO öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında YİBO öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Bu durumun en önemli nedenleri; YİBO'ların il ve ilçe merkezlerinden uzak bölgelerde bulunması, öğretmenlerin genellikle okulun olduğu bölgede yaşamlarını sürdürmeleri, birlikte pansiyon nöbeti tutmaları ya da okul lojmanında barınmaları nedeniyle birbirlerini daha yakından tanımaları, daha fazla iletişim kurmaları, birbirlerinin problemleri ile ilgilenmeleri, özel ilgi alanlarını paylaşmaları olabilir. Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri ile Meslek Liselerinin ilde ya da ilçe merkezinde bulunması sebebiyle bu okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal faaliyetler için uygun ortamlara sahip olmaları nedeniyle sosyal etkinliklere katılma imkânı bulabilmektedirler. Bu durum Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenlerinin ve Meslek Lisesi öğretmenlerinin birbirleri ile daha az görüşmelerine, daha az

iletişim kurmalarına sebep olabilir. Bu nedenle bu okullarda destek kültürü YİBO'lara göre daha düşük oranda çıkmış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algıları hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültüründe hizmet yılı değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının hizmet yılına göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Sönmez, 2006; Oğulluk, 2010; Pulat, 2010; Balay vd., 2013; İplikçi ve Topsakal, 2014; Şimşek, 2014; Çevik, 2016; Gürsel, 2016;) bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Bikmoradi vd., 2009; Çimen, 2009; İpek, 2012; Önsal, 2012; Karaköse, 2013; Ruçlar, 2013; Sönmez, 2013, Uç, 2013; Altuğ, 2014; Karaduman, 2014; Köse, 2014; Toytok, 2014; Akkaşoğlu, 2015; Kaya, 2015; Sune, 2016; Yılmaz, 2016).

Araştırmada hizmet yılına göre öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu çerçevede araştırmada öğretmenlerin hizmet yıllarına göre örgüt kültürünü benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algıları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Güç kültürü, rol kültürü, başarı kültüründe anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Ancak kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre destek kültüründe öğretmen algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farklılaşma kurumda 1-3 yıl arası çalışan öğretmenlerle kurumda 4 yıl ve üstü çalışan öğretmenler arasında ve kurumda 1-3 yıl çalışan öğretmenler lehinedir. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü algılarının kurumdaki hizmet yılına göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Allard, 2010; Pulat, 2010; Tanrıoğen, 2013; Şimşek, 2014; Toytok, 2014; Çakır, 2016;) bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Oğulluk, 2010; Gürsel, 2016).

Araştırmada kurumdaki hizmet yılına göre destek kültüründe öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının 1-3 yıl arasında kurumda yapan öğretmenler lehine çıkması örgüte

yeni katılan katılan öğretmenlerin kurumlarında işbirlikçi bir anlayışla hareket ettiklerini, örgüt içinde yüksek başarı beklentisine sahip oldukları ve güvene dayalı insan ilişkileri sergiledikleri söylenebilir. Aynı zamanda 1-3 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin destek kültürü algılarının yüksek olması kurumda 4 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlere uyum sağladıkları ve örgütün kültürüne adapte oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışmada ikinci alt probleminde yer alan cinsiyet, yaş, branş, okulun bulunduğu yer, okul düzeyi, okul türü, hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre öğretmenlerin eğitsel risk algılarına ilişkin sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre toplam risk algısının farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak inisiyatif kullanma faktöründe erkek öğretmenlerin inisiyatif kullanmayı kadın öğretmenlere göre daha fazla riskli olarak algıladıkları ve yatıllık faktöründe kadın öğretmenlerin yatıllığı erkek öğretmenlere göre daha fazla riskli algıladıkları bulunmuştur. Literatür incelendiğinde risk algısı, riskli davranışa sahip olma ve risk almanın cinsiyete göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Karahana vd., 2006; Tümkaya, 2007; Erbaş, 2009; Uludağlı ve Sayıl, 2009; Ferrante vd., 2010; Kınay, 2012; Teklemariam vd., 2014; Tekşen, 2014; Dönmez, 2015) bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Korkmaz, 2002; Okopi, 2011; Özgü, 2015; Chen vd., 2017).

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin inisiyatif kullanmayı kadın öğretmenlere göre daha riskli buldukları bulgusundan hareketle erkek öğretmenlerin okullarındaki durum ve olaylar ile ilgili kararlar almayı ya da bir durum veya olayla ilgili harekete geçmeyi, girişimde bulunmayı riskli gördükleri söylenebilir. Erkek öğretmenlerin kişisel inisiyatif kullanmaktan kaçınmasının, bağımsız iş yapmaktan çekinmelerinin temelinde işini kaybetme korkusu yaşamaları ve örgütsel destek görmemeleri olabilir. Nayır ve Taşkın'ın (2017) çalışması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada öğretmenlerin inisiyatif kullanma davranışları ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde

farklılaştığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre basiret gösterme boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin inisiyatif kullanmayı riskli olarak algılamamaları bulgusundan hareketle kadın öğretmenlerin bilgi birikimlerini, yeteneklerini olağanüstü durumlarda ve kriz anlarında kullanarak karar verebildikleri veya eyleme geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kadın öğretmenlerin yatıllığı erkek öğretmenlere göre daha riskli olarak algıladığı bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı okul pansiyonları yönetmeliğinde pansiyonda kalacak belletici öğretmenlerin görev ve sorumlulukları içinde şu maddeler yer almaktadır (MEB, 2016): Öğretmenlerin pansiyonda yatılı kalan öğrencilerin ders saatleri dışındaki sürelerde eğitimleri ile ilgilenmeleri ve gerekli zamanlarda derslerine yardımcı olmaları gerektiği, pansiyonda kalan ve hastalanan öğrencilerin durumları ile ilgili işleri ve işlemleri yönetmesi gerektiği, pansiyonda kalan öğrencilerin ilaçlarının dağıtımı ile ilgili iş ve işlemleri yürütmesi. Bu perspektifte kadın öğretmenlerin yatıllık faktörünü riskli bulmalarının sebebi pansiyonlu okullarda öğretmenlerin yapması gereken görev ve sorumluluklar olabilir. Bununla birlikte Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde yer alan hizmet puanına ilişkin madde araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Yönetmelikte yatılı bölge okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin çalıştıkları bölgenin hizmet puanına ek olarak her yıl 12 puan, erkek öğretmenlerin hizmet puanlarına ise 6 puan fazladan hizmet puanı ekleneceği belirtilmektedir (Resmi Gazete, 2015). Bu çerçevede kadın öğretmenlere erkek öğretmenlerden fazla hizmet puanı verilerek kadın öğretmenlerin YİBO'larda öğretmenlik yapmaları için teşvik edilmek istendiği söylenebilir. Kadın öğretmenlerin yatıllığı erkek öğretmenlere göre daha fazla riskli olarak algılamaları bulgusundan hareketle kadın öğretmenlerin devlet teşviklerine rağmen yatıllığı riskli olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşa göre toplam risk algısında farklılaşma bulunmamıştır. Faktörler bazında incelendiğinde teknoloji faktörü, öğrenci yapısı faktörü, okulun fiziki durumu faktörü ve denetim faktöründe anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Fakat inisiyatif kullanma faktöründe farklılaşma 30 yaş ve altı yaş grubunda olan

öğretmenler ile 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında ve 41 yaş ve üstü öğretmenler lehine bulunmuştur. Ayrıca 31-40 yaş arası öğretmenleri ile 41 yaş ve üstü öğretmenler arasında 41 yaş ve üstü öğretmenler lehine farklılaşma bulunmuştur. 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler inisiyatif kullanmayı 30 yaş ve altı yaş grubundaki öğretmenlerden ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla riskli olarak algılamaktadırlar. Literatür incelendiğinde risk algısının, riskli davranışa sahip olma ve risk almanın yaşa göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklerken (Siyez, 2006; Gülgez, 2007; Kınay, 2012; Ceresnik, 2015; Koç, 2015; Özgü, 2015; Topçu, 2017) bir kısmı da tam tersi bulgular elde etmişlerdir (Tümekaya, 2007).

Bu çerçevede araştırmada 41 yaş ve üstü öğretmenlerin 30 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlere ve 31-40 yaş arasında bulunan öğretmenlere göre inisiyatif kullanmayı daha fazla riskli bulmalarının sebebi emekliliklerinin yaklaşması bu nedenle kendi başlarına karar vererek okul yönetimi ile problem yaşamak ve ceza almak istememeleri olabilir. Ayrıca 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler inisiyatif kullanmaları halinde öğrencilerden, velilerden, okul idaresinden ve öğretmen arkadaşlarından gerekli desteği görmeyeceklerine inandıkları ve yalnız kalacakları düşündükleri için inisiyatif kullanmayı riskli görüyor olabilirler. Bu kapsamda örgütsel destek gören çalışanlar daha hızlı kararlar verebilmekte ve verdikleri kararlar sonucunda zarar görmeyeceklerine inanmaktadırlar. 30 yaş ve altı yaş grubundaki genç öğretmenler ile 31-40 yaş grubundaki orta yaş öğretmenler öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri ile daha iyi iletişim kuruyor ve dolayısıyla da 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre okulda daha fazla destek buluyor olabilirler. Türkiye merkezden yönetilen bir yapıya sahiptir. Eğitimde de merkezden alınan kararlar neticesinde uygulamalar yapılmaktadır. Hofstede'in (2001) 50'nin üzerinde ülkeden toplanan verileri kullandığı çalışmasında ortalama güç mesafesini Almanya ve İngiltere gibi Avrupa ülkelerinde 35 birim iken, ABD'de 40 birim olarak bulunmuştur. Türkiye'de ise 57 birimdir. Türkiye'nin güç mesafesi (66 birim) ise ortalamanın üstünde bulunmuştur. Bu bağlamda Türkiye merkezden yönetilen bir sisteme sahip olması nedeniyle öğretmenlerin inisiyatif kullanması risklere yol

açabilmektedir. Bu sebeple 41 yaş ve üstü olan öğretmenlerin mevzuat dışına çıkmak istememeleri sebebiyle inisiyatif kullanmaktan kaçındıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin branşa göre toplam risk algısının farklılaşmadığı bulunmuştur. Faktörler bazında incelendiğinde branşa göre teknoloji faktöründe, okulun fiziki durumu faktöründe, denetim faktöründe, inisiyatif kullanma faktöründe ve yatılılık faktöründe öğretmenlerin risk algısının branşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak öğrenci yapısı faktöründe farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma öğrenci yapısı faktöründe sınıf öğretmenleri ile sayısal bilimler öğretmenleri arasında ve sayısal bilimler öğretmenleri lehinedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında ve yabancı dil öğretmenleri lehine, sayısal öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında ve sayısal öğretmenleri lehine, yabancı dil öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında ve yabancı dil öğretmenleri lehine bulunmuştur. Literatür incelendiğinde risk algısının, riskli davranışa sahip olmanın ve risk almanın branşa göre karşılaştırıldığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguların bir kısmı bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir (Tümkaya, 2007; Tekşen, 2014; Topçu, 2017).

Öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olmaları, motivasyonlarının yüksek olması, derse karşı ilgi duymaları ve öğrenme arzusu içinde olmaları, öğrencilerin kendi otokontrollerini sağlayabilmeleri önemlidir. Araştırmada öğrenci yapısı faktöründe sınıf öğretmenleri ile sayısal bilimler öğretmenleri arasında, sayısal bilimler öğretmenleri lehine ve sınıf öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, yabancı dil öğretmenleri lehine farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma sayısal bilimler ve yabancı dil derslerini öğrencilerin öğrenilmesi zor dersler olarak görmelerinden ve bu nedenle sayısal bilimler ve yabancı dil derslerine karşı öğrencilerin ilgi, istek ve moivasyonlarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerle daha fazla vakit geçirdikleri, daha çok iletişim kurma fırsatı yakaladıkları için öğrenciyi daha iyi tanımakta ve öğrenci yapısından kaynaklı risk oluşturabilecek durumları ortadan kaldırabilmektedir. Sayısal bilimler öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında ve sayısal öğretmenleri lehine, yabancı dil öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında ve yabancı dil öğretmenleri lehine bulunan farklılaşmalarda ise yabancı dil ve sayısal bilimler derslerinin

öğrenciler tarafından zor dersler olarak görülmesi buna karşın sözel derslerin daha kolay öğrenilebilecek dersler olarak görülmesinden ve bu sebeple öğrencilerin kolay öğrenebilecekleri düşündükleri derslere karşı ilgi, yetenek ve motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sayısal bilimler ve yabancı dil derslerindeki öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını düşük buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun bulunduğu yer değişkenine göre öğretmenlerin toplam risk algılarında farklılaşma bulunmamıştır. Ancak faktör bazında incelendiğinde inisiyatif kullanma faktöründe farklılaşma bulunmuştur İl merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçede çalışan öğretmenler arasında il merkezindeki öğretmenler lehine farklılaşma bulunmuştur. İl merkezinde çalışan öğretmenler inisiyatif kullanmayı ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

Literatür incelendiğinde okulun bulunduğu yer ve risk algısını inceleyen ve bu araştırmanın bulgusunu destekleyen bir çalışma bulunmaktadır. Tekşen (2014) araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin risk algılarının okulun bulunduğu yere göre incelemiştir. Araştırmada okulun bulunduğu yere göre toplam risk algısında farklılaşma bulunmuştur. Faktörler bazında incelendiğinde ise sorumluluk üstlenme ve inisiyatif kullanma faktörlerinde il merkezindeki yönetici ve öğretmenlerin lehine farklılaşma tespit edilmiştir.

İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin inisiyatif kullanmayı ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha riskli olarak algılaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin daha sık denetime tabi tutulmaları ile ilişkilendirilebilir. İl merkezine uzak ilçelerde destek kültürü il merkezine göre daha güçlüdür. Eğitim çalışanlarının birbirlerini tanımaları daha kolay iletişim kurmalarına ve iyi ilişkiler kurmalarına olanak sağlamaktadır. Özellikle il merkezine uzak mesafede olan ilçelerde yer alan okullar genellikle daha az öğrenci kapasitesine sahiptir. Bu sebeple öğretmenler kalabalık sınıflı okulların karşılaştıkları pek sorunla karşılaşmamaktadırlar. Öğrenci sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenler öğrencileri ve ailelerini daha yakından tanıma fırsatı yakalayabilmektedirler. Dolayısıyla ilçelerde çalışan öğretmenler il merkezlerinde çalışan öğretmenlere oranla inisiyatif kullanmaktan çekinmiyor

olabilirler. Bu bağlamda ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin daha girişimci ve karar verme yetilerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul düzeyine göre toplam risk algısının farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca faktörler bazında incelendiğinde teknoloji faktörü, öğrenci yapısı faktörü, okulun fiziki durumu faktörü, denetim faktörü ve yatılılık faktöründe öğretmenlerin risk algısı farklılaşmamaktadır. İnisiyatif kullanma faktöründe ise farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma ortaokulda çalışan öğretmenlerle lisede çalışan öğretmenler arasında lisede çalışan öğretmenler lehinedir. Lisede çalışan öğretmenler inisiyatif kullanmayı daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

İnsan ilişkilerinde güven önemli bir değerdir ve insanlar arasındaki bağlılığı pekiştirici bir unsurdur. Dolayısıyla eğitimde de öğretmenler ile öğrenciler arasında, öğretmenlerle idareciler arasında ve öğretmenlerle veliler arasında olması gereken karşılıklı güven duygusu problemlerin üstesinden gelmekte kolaylık sağlayıcı bir faktör olmakla birlikte bu ilişkilerin yönetiminde de gereklidir. Bu bağlamda lisede çalışan öğretmenler inisiyatif kullanmayı ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla riskli olarak algılamalarında lise öğretmenlerinin öğrencilerine, okul idaresine ya da velilere karşı güven duygusunun azalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumun temelinde inisiyatif kullanacağı durumlarda olumsuz bir durum ya da olayla karşılaştığında öğrenci, okul idaresi ve velilerden yeterince destek görmeyeceğini düşünüyor olabilir. Dolayısıyla öğrencilerinin, okul yönetiminin ve velilerin nasıl davranacağını kestiremeyen öğretmenler kurumlarında inisiyatif kullanarak yönetimle ters düşmek istemiyor olabilirler.

Öğretmenlerin okul türüne göre toplam risk algısı farklılaşmadığı bulunmuştur. Faktörler bazında ise teknoloji faktörü, öğrenci yapısı faktörü, denetim faktörü ve yatılılık faktörlerinde öğretmenlerin risk algısında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. İnisiyatif kullanma ve okulun fiziki durumu faktörlerinde ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. İnisiyatif kullanma faktöründe farklılaşma ortaokul öğretmenleri ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında Anadolu ve Fen Lisesi öğretmenleri lehinedir. Anadolu ve Fen Lisesi öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre inisiyatif kullanmayı daha riskli görmektedir. Okulun

fiziki durumu faktöründe farklılaşma YİBO öğretmenleri ilköğretim öğretmenleri arasında ve YİBO öğretmenleri lehinedir. YİBO öğretmenleri okulun fiziki durumunu ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla riskli olarak algılamaktadırlar.

Literatür incelendiğinde okul türüne göre risk algısının farklılaştığı sonucuna ulaşılmış araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Erbaş'ın (2009) araştırmasında Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler diğer lise öğrencilerine göre risk alma puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Kozaryn (2010) araştırmasında Polonyalı öğrencilerin çoğunluğu için okul negatif deneyimlerin kaynağı olduğunu ve bu yüzden okulun ergenlerin problemleri davranış riskini artırdığını ifade edilmiştir. Yılmaz (2012) çalışmasında 4-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okul bina fiziksel yapılarının eğitim-öğretime uygunluğuna yönelik verdikleri yanıtların genel ortalaması "ara sıra" düzeyinde bulunmuştur. Tuck (2013) ise araştırmasında sanal okullar ve/veya online okulların riskli öğrencilerin eğitimlerini devam ettirebilmeleri için faydalı olabileceğini belirtmektedir. Araştırmanın katılımcıları sanal okulların ve/veya online okulların kompleks ve esnek olması sebebiyle mezun olmalarına destek sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmada risk altındaki bireyler için kullanılan sosyal organizasyon ve sanal ve/veya online programların riskli lise öğrencilerine hizmet veren liselerde de kullanılmasının fayda sağlayacağını sonucuna ulaşılmıştır. Andersson, Gunnarsson, Rosen ve Aberg (2014) çalışmalarında meslek liseleri öğrencilerinin işverenlerin bilmek zorunda olduğu kanunla, davranış risk analizi ve riskleri önleme konularında çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını bulgulamıştır. Tekşen (2014) araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin okul türüne göre risk algılarının toplamda ve faktörlere göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Topçu (2017) okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin karşılaştıkları risklerin başında kayıp düşme ve yaralanmaların geldiği bulmuştur.

Bu çerçevede araştırmada inisiyatif kullanma faktöründe ortaokul öğretmenleri ile Anadolu ve Fen Lisesi öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmasının sebebi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin kendi görev ve sorumluluklarını alabilecek yaşta ve bilinçte olmaları olabilir. Bu sebeple öğretmenler kurumlarında inisiyatif kullanma gerekliliği duymuyor olabilirler. Ayrıca Anadolu Lisesi ve Fen Liselerinde gerekli durumlarda

öğretmenin kendi başına karar vermesini engelleyen, kuralların dışına çıkmasına izin vermeyen bir örgüt kültürüne sahip olması nedeniyle öğretmenler okullarında inisiyatif kullanmaktan çekiniyor olabilirler.

Hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı küresel dünyada eğitim örgütleri rakipleri karşısında güçlü durabilmek ve sağlıklı bir biçimde yaşamlarını sürdürebilmek ve güçlü bir şekilde ayakta kalmayı başarabilmek için doğru kararlar veren bir lidere ve gerekli durumlarda inisiyatif kullanabilecek çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu perspektifte Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğretmenlerinin kendilerini okullarında inisiyatif kullanmayı riskli görmelerinden hareketle bu öğretmenlerin okullarında pasif davrandıkları ve sorun çözücü konumda olmadıkları söylenebilir.

Araştırmada YİBO öğretmenleri okulun fiziki durumunu ilkökul öğretmenlerine göre daha riskli olarak algıladıkları bulunmuştur. YİBO öğrencileri ilkökul öğrencilerine göre okullarında daha fazla vakit geçirmektedirler. Bu sebeple okul binası, okul pansiyonu, yemekhanesi, kütüphanesi, kantini ve okulun bahçesi YİBO öğrencileri için yaşam alanlarıdır. Bu sebeple okulun fiziki ortamının öğrencilerin kaliteli zaman geçirebilecekleri mekânlar olarak tasarlanmaları ve okul içinde yer alması gereken her türlü eşyanın standartlara ve mevzuata uygun olması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında inşa edilmesi gereken binaların yeterli yeşil alanlara sahip olması, güvenli bir çevrede bulunması, bedensel engelli bireyler için dezavantaj sağlamayacak şekilde tasarlanması önemlidir.

Literatür incelendiğinde okulun fiziki durumu konusunda yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Uludağ ve Odacı (2002) çalışmalarında mekân olarak okulların düzeninin bireylerin sağlıkları, duygu durumları, performansları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte okullar öğrenciler ve öğretmenlerin en fazla zaman geçirdikleri mekânlar olarak düşünüldüğünde okullarda bulunan olumlu ya da olumsuz fiziksel şartların en fazla öğretmen ve öğrencileri etkilediği belirtilmektedir. Bu kapsamda okullarda yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, ısı ve ışık düzeyine, temizliğine, gürültüden uzak olmasına ve estetiğine kadar pek çok fiziksel faktörün

düzenlemesinin iyi yapılması gerektiği belirtilmektedir. Okulun fiziki durumu elverişli olması okulun başarısını artıran bir faktördür. Yılmaz'ın (2012) okulların fiziki yapılarının eğitim-öğretim açısından uygunluğunu tespit etmeyi amaçladığı çalışmada 4-8. sınıf öğrencilerinin okullarının eğitim öğretim açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okul binaları ile ilgili görüşlerinin "ara sıra" düzeyinde olduğu bulunmuştur ve okul binalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda okulun fiziki şartlarını düzenlemek için kurulan ve MEB tarafından oluşturulan bir yönetmeliği olan Okul Gelişim ve Denetim Ekipleri bulunmaktadır. Okul Gelişim ve Denetim Ekipleri okul müdürü liderliğinde 1 projeden sorumlu müdür yardımcısı, 2 öğretmen (en az 2 kişi), Rehber Öğretmen, destek personeli (hizmetli ve memur), veli (en az 2 kişi), okul aile birliği başkanı, 1 sivil toplum örgütü temsilcisi (seçilerek) ve muhtardan oluşturulan ekip Mart ayında kurulmaktadır. Oluşturulan ekip okulun fiziki durumu ile ilgili gerçekleştirilecek projelerden sorumludur ve okulda fiziki anlamda yapılmak istenen projeler ile ilgili raporu Milli Eğitim Müdürlüğü'ne göndermektedir. Fakat her yıl faaliyetlerde bulunması beklenen Okul Gelişim ve Denetim Ekibi pek çok okulda sadece kağıt üzerinde kaldığından okulda işlevsel olmamaktadır. Şahin (2015) Okul Gelişim ve Denetim Ekiplerine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada okul müdürlerinin Okul Gelişim ve Denetim Ekiplerinin amacına uygun olarak çalıştıklarını düşünmediklerini belirlemiştir ve Okul Gelişim ve Denetim Ekiplerinin kurulmasına olumsuz baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu perspektifte YİBO'ların fiziki durum problemlerini çözmek için Okul Gelişim ve Denetim Ekiplerini işlevsel hale getirmek faydalı olabilir. Sonuç olarak YİBO'ların ve pansiyonlarının fiziki şartlarında eksiklikler olduğu ve söz konusu eksikliklerin belirlenerek kısa sürede giderilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet yılına göre toplam risk algıları farklılaşmadığı bulunmuştur. Risk algısı faktörler bazında incelendiğinde teknoloji faktörü, öğrenci yapısı faktörü, okulun fiziki yapısı faktörü, denetim faktörü ve yatılılık faktöründe öğretmenlerin risk algısı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. İnisiyatif kullanma faktöründe 1-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenler ile 20 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler

arasında 20 yıl ve üstü hizmet yılı olan öğretmenler lehine farklılaşma bulunmuştur. 20 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler 1-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre inisiyatif kullanmayı daha riskli bulmaktadırlar.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen ve desteklemeyen sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin Maya (2008) araştırmasında müdürlerinin kıdemleri değiştikçe karşılaştıkları risklerin ve risk yönetme yöntemlerinin değiştiğini bulmuştur. Bununla birlikte kıdemi yüksek olan okul müdürlerinin riske daha fazla maruz kaldıkları, riskten kurtulma ve riski azaltma yöntemlerini daha fazla kullandıkları, liselerin bazı riskler ve bu risklerin yönetilme tarzları bakımından benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Tekşen (2014) araştırmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet süresine göre toplam risk algısının gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Faktörlere göre incelendiğinde ise inisiyatif kullanma faktöründe 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin puan ortalamaları 5 yıl ve daha az süre hizmet yılı olan yönetici ve öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. 5 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler lehine farklılaşma bulunmuştur.

Bu bağlamda araştırmada 20 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin 1-10 yıl arası öğretmenlere göre inisiyatif kullanmayı daha fazla riskli bulmaları emeklilik sürelerinin yaklaşması sebebiyle artık kariyerlerinin son aşamasında olmaları ve bu dönemde risk almaktan korkmaları şeklinde açıklanabilir. 20 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler okullarındaki örgütsel destek algısının zayıf olduğunu düşünüyor olabilirler. Bu sebeple işlerini kaybettiklerinde yeni bir iş bulmaları güç olabilir. 1-10 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenler ise kariyer basamaklarını tırmanmak istiyor olabilirler. Dolayısıyla inisiyatif kullanmak onlar için 20 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler kadar risk oluşturmayabilir. Sonuç olarak 20 yıl ve üstünde hizmet yılına sahip öğretmenler okullarında olağanüstü durumlarda ve kriz anlarında karar vermekten kaçınmaktadırlar.

Öğretmenlerin kurumdaki hizmet yılına göre toplam risk algıları anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Faktörler bazında incelendiğinde öğretmenlerin risk

algıları teknoloji faktörü, öğrenci yapısı faktörü ve inisiyatif kullanma faktöründe farklılaşmamaktadır. Okulun fiziki durumu faktöründe, denetim faktöründe ve yatılılık faktöründe 1-3 yıl arası kurumda hizmet yılı olan öğretmenler ile 4 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenler arasında ve 4 yıl ve üzeri hizmet yılı öğretmenler lehinedir. 4 yıl ve üstü kurumda hizmet yılı olan öğretmenler 1-3 yıl kurumda hizmet yılı olan öğretmenlere göre okulun fiziki durumunu, denetimi ve yatılılığı daha riskli görmektedir. Literatür incelendiğinde tam tersi bulgu elde edilen araştırma da bulunmaktadır. Tekşen (2014) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin risk algılarının kurumdaki hizmet yıllarına göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Bu bağlamda 4 yıl ve üstü kurumda hizmet yılı olan öğretmenlerin 1-3 yıl arası kurumda hizmet yılı olan öğretmenlere göre okulun fiziki durumu, denetim ve yatılılığı daha fazla riskli görmeleri çalıştıkları okulu daha iyi tanımalarından, mevzuata daha hâkim olmalarından, öğrenci ve öğretmen yapısını daha iyi bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde örgüt kültürünün eğitsel riskler ile ilişkisinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışmada örgüt kültürünün eğitsel risk korelasyonuna ilişkin sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Güç kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre güç kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen ve desteklemeyen sonuçlara rastlamak mümkündür. Üstün ve Kılıç'ın (2016) çalışması sonuçları bakımından araştırmanın sonuçları ile birebir örtüşmese de benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Çalışmada güç kültürünün hâkim olduğu örgütlerde merkezi yönetim ve merkezi yönetime bağlı karar organları bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada güç kültürünün örgütsel güveni negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Bu çerçevede çıkarıcı ve çatışmacı bir yapının hâkim olduğu güç kültüründe bireylerin örgüte bağlılığı azalmaktadır.

Aynı şekilde güç kültürünün hâkim olduğu okullarda da öğrenciler güce hâkim olan kişilerle iyi ilişkiler içinde olmadıklarında problemler oluşması olasıdır. Bu sebeple öğrenciler okullarında güce hâkim olan bireylerle iyi ilişkiler kurmak zorundadırlar. Örgütlerde güç kültürünün hâkimiyeti ve güçlü bir lider ile yönetilmesi sayesinde öğrenci yapısı kaynaklı oluşabilecek risklerin azalacağı söylenebilir.

Rol kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Rol kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir. Bu çerçevede hiyerarşik düzenin ayrıntılı biçimde belirlendiği, rollerin ve bu rolleri gerçekleştirecek kişilerin örgüt içinde açık bir şekilde bilindiği rol kültürünün hâkim olduğu örgütlerde herkes rolüne uygun biçimde görevini gerçekleştirdiğinde problemlerin önüne geçilebilmektedir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde de yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, destek personeli ve veliler üzerine düşen rolleri gerçekleştirdiğinde örgütte oluşabilecek risklerin önüne geçilebilmesi muhtemeldir. Ayrıca bu perspektifte rol kültürünün hâkim olduğu okullarda da öğrenci kaynaklı problemlerin azalacağı söylenebilir.

Rol kültürü ile okulun fiziki durumu arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Rol kültürü arttıkça okulun fiziki durumu riskinde azalma gerçekleşmektedir. Bu çerçevede kurallara uyumun beklendiği rol kültüründe okul örgütündeki bireyler kendilerine tanımlanan sorumlulukları gerçekleştirdiklerinde okulun fiziki durumu riski azalacaktır. Literatürde araştırmada elde edilen bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Topaç, Yaman, Uğurlu ve İlgar'ın (2014) araştırmasında okul öncesi çağda çocuğu olan ailelerin çocuklarını gönderecekleri okulu seçerken dikkat ettikleri ölçütleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ailelerin okul seçerken; güvenilirlik, eğitim kalitesi, öğretmenin eğitimi ve tecrübesi, çalışanların çocuk bakmaktan anlaması, okulun fiziki koşulları, eve/iş yerine yakınlığı, uygulan program, okulun misyonu, öğretmen iletişimi/davranışları, samimiyet, kişisel gelişim ile ilgili eğitim programı uygulanması, sınıftaki çocuk/eğitmen sayısı ve eski velilerin tavsiyeleri kriterlerini göz önüne aldıkları belirlenmiştir. Bu çerçevede ailelerin okul seçiminde okulun fiziki şartlarını dikkate aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla okul binalarının eski olması, çok katlı olması, çok merdivenli olması, karanlık olması, temiz olmaması, soğuk ya da sıcak olması gibi pek çok faktör

öğrenciler ve öğretmenler için risk oluşturabilmektedir. Bu sebeple öğrenci velileri okulların eğitimde gösterdikleri başarılarla bakarken bir yandan da okulun fiziki şartlarının elverişliliğine dikkat etmektedirler.

Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen okul sağlığı projesinde hastalıklarla mücadele, sağlık taramaları, sağlık eğitimi gibi faaliyetler gerçekleştirmesinin yanı sıra okul çevresini yani okulun yeri, binası, etrafı, toplumsal çevresi, alt yapısı, oyun parkları, çöplerin imhası, tuvaletler, ısıtma, havalandırma, aydınlatma, sıralar, sınıfların büyüklüğünü belirli aralıklarla denetlemektedir. Okul sağlığı konusunda dikkat edilmesi gereken konular şu şekilde sıralanmaktadır: Okul binalarının yeri ve konumu, okulun öğrenci başına düşen arsa büyüklüğü, okulun trafikten uzaklığı, çevreye zarar veren fabrikalardan uzaklığı, okul bahçesi, okul önünde yaya trafiğini düzenleyen sistemin varlığı, okulun kaç katlı olduğu, koridor sistemi, zemin malzemesi, derslikleri, merdiven uzunluğu, duvar boyası, yazı tahtası, sıra/tabure/sandalye uygunluğu, revirinin olması, mutfak/yemekhane/kantin uygunluğu, tuvalet temizliği, lavabolar, yangın önlemleri, aydınlatma, ısınma, çöp (Özcebe, Ulukoğlu, Mollahaliloğlu, Yardım ve Karaman, 2008). Öğrencilerin ve öğretmenlerin sağlıklı bir ortamda bulunmalarını sağlamak amacıyla Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen projede yeterli şartları sağlayan okullar beyaz bayrakla ödüllendirilmektedir. Bu bağlamda okullarda çalışanların üstlerine düşen vazifeleri yeteri kadar özenle yapmaları ve okulun amaçlarına uygun hareket etmeleri okulun fiziki durumu ile ilgili riskleri azaltabilir.

Başarı kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Başarı kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir. Literatür incelendiğinde araştırmada elde edilen bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Çelenk (2003) araştırmasında ailesinden eğitim desteği alan ve aileleri okulla iyi ilişkiler kuran çocukların okuduklarını anlama seviyeleri yüksek bulunmuştur. Bir başka araştırmada Kızmaz (2004) suçluların öğrenim düzeyine göre suç işlemelerini incelemiştir. Suçluların %78'inin lise düzeyinin altında öğrenim düzeyine sahip olduğu, üniversite mezunlarında suç oranının düşük olduğu bulunmuştur. Bu perspektifte öğrencilerin okul başarıları arttıkça öğrenci yapısının risk oluşturma durumu azalacaktır. Dolayısıyla başarıya odaklanan bir okulda

öğrenci ve öğretmenler enerjilerini başarı elde etmeye harcamakta ve başarıdan motive olmaktadır.

Destek kültürü ile öğrenci yapısı faktörü arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Destek kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir. Destek kültürü ile okulun fiziki durumu arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Destek kültürü arttıkça okulun fiziki durumu riskinde azalma gerçekleşmektedir. Destek kültürü ile denetim faktörü arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Destek kültürü arttıkça denetim riskinde azalma gerçekleşmektedir. Özdemir'e (2012) göre destek kültürünün hâkim kültür olduğu okullarda öğretmenler birbirlerine destek olmaktadır. Bu kapsamda okulundaki bireylerden destek göreceğini düşünen bir öğretmen denetlenmekten korkmayacaktır ve her hangi bir olumsuz durumda okul yönetiminin, öğretmen arkadaşlarının, öğrencilerinin ve velilerinin kendisine destek olacağını bilecektir. Bununla birlikte okulunda öğretmenleri, yöneticileri ve arkadaşları tarafından desteklendiğini düşünen öğrenci okulunda problem çıkarmayacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde örgüt kültürünün eğitimsel riski yordayıp yordamadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışmada örgüt kültürü ve eğitimsel riske ilişkin regresyon analizi sonuçlarına ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğrenci yapısı, okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma yatıllık ve teknoloji risklerinin birlikte güç kültürü ile anlamlı bir ilişki sergilemediği bulunmuştur. Söz konusu altı değişken güç kültüründeki değişimin sadece %1'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin güç kültürü üzerindeki görelî önem sırası öğrenci yapısı, teknoloji, yatıllık, denetim, inisiyatif kullanma ve okulun fiziki yapısı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında sadece öğrenci yapısının güç kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu örgütlerde örgütün öğrenci yapısına bakılarak örgütün güç kültürüne sahip olduğu tahmin edilebilir.

Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin rol kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği bulunmuştur. Söz konusu altı değişken güç kültüründeki değişimin sadece %2'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin rol kültürü üzerindeki görece önem sırası öğrenci yapısı, teknoloji, yatılılık, denetim, inisiyatif kullanma ve okulun fiziki durumu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında öğrenci yapısı ve inisiyatif kullanmanın rol kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin rol kültürü üzerindeki görece önem sırası; inisiyatif kullanma, öğrenci yapısı, okulun fiziki durumu, denetim, yatılılık ve teknoloji şeklindedir. Bu çerçevede örgütün öğrenci yapısı ve inisiyatif kullanma şekli bilindiğinde örgütün rol kültürüne sahip olduğu tahmin edilebilir.

Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin başarı kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği bulunmuştur. Söz konusu altı değişken güç kültüründeki değişimin sadece %3'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin başarı kültürü üzerindeki görece önem sırası; öğrenci yapısı, inisiyatif kullanma, denetim, okulun fiziki durumu ve yatılılık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında öğrenci yapısının ve inisiyatif kullanma başarı kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla örgütün öğrenci yapısı ve inisiyatif kullanmasına bakılarak örgütün başarı kültürüne sahip olduğu tahmin edilebilir.

Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin destek kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği bulunmuştur. Söz konusu 6 değişken güç kültüründeki değişimin sadece %2'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin destek kültürü üzerindeki görece önem sırası; öğrenci yapısı, denetim, teknoloji, okulun fiziki durumu, yatılılık, inisiyatif kullanma şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık katsayıları göz önüne alındığında öğrenci yapısının destek kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örgütün öğrenci yapısı bilindiğinde destek kültürüne sahip olduğu tahmin edilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonuçlar ile birebir örtüşmese de benzer araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Mamatoğlu (2006) araştırmasında örgüt içi iletişim algısının başarı, destek ve hiyerarşi kültürü algılarını pozitif yönde yordadığı, çalışanın örgütte uygulanan performans değerlendirme sistemi ile ilgili algısının hiyerarşi kültürü algısını pozitif yönde, güç kültürü algısını ise negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Bektaş (2010) araştırmasında örgütsel imaj faktörlerinin akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre, toplumsal algılanmanın birlikte örgüt kültürünün %57'sini yordadığını bulmuştur. Ayrıca araştırmada örgüt kültürünü en yüksek yordayan değişkenin %44 düzeyinde akademik çevre faktörü olduğu bulunmuştur. Meydan (2010) araştırmasında örgütsel güç ve örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık ve iş tatmini değişkenlerini yordadığını bulmuştur. Kahveci ve Demirtaş (2014) araştırmalarında örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya olumsuz örgütsel güveni olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Özgözü ve Atılgan (2016) araştırmalarında liderlik stillerinin bilgi yönetimi sürecinin %51'ini, liderlik stilleri ile organik kültür %73'ünü ve mekanik kültür ise %70'ini açıklamaktadır.

6. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okullarda destek kültürü, başarı kültürü, rol kültürü ve güç kültürü algılarının ortalamanın üzerinde olduğu ve öğretmenlerin okullarında destek kültürünü başarı kültürüne oranla daha fazla algıladıkları bulunmuştur.
2. Öğretmenlerin cinsiyet ve yaşlarına göre örgüt kültürü algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin branşa göre örgüt kültürü algılarında farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşma rol kültürü ve başarı kültürü faktörlerindedir.
4. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yere göre örgüt kültürü algılarında destek kültürü faktöründe anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.
5. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında okul düzeyine göre başarı kültürü ve destek kültürü faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.
6. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında okul türüne göre başarı kültürü ve destek kültürü faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.
7. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının hizmet yılına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.
8. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının kurumdaki hizmet yılına göre destek kültüründe farklılaştığı bulunmuştur.
9. Öğretmenlerin cinsiyetine göre toplam risk algısı farklılaşmamaktadır. Ancak cinsiyete göre inisiyatif kullanma faktöründe ve yatılılık faktöründe farklılaşma bulunmuştur.

10. Öğretmenlerin yaşına göre toplam risk algısı farklılaşmamaktadır. Fakat yaşa göre inisiyatif kullanma faktöründe farklılaşma bulunmuştur.
11. Öğretmenlerin branşına göre toplam risk algısı farklılaşmamaktadır. Ancak branşa göre öğrenci yapısı faktöründe farklılaşma bulunmuştur.
12. Öğretmenlerin toplam risk algısı okulun bulunduğu yere göre farklılaşmamaktadır. Ancak okulun bulunduğu yere göre inisiyatif kullanma faktöründe farklılaşma bulunmuştur.
13. Öğretmenlerin okul düzeyine göre toplam risk algısında farklılaşma bulunmamıştır. Ancak okul düzeyine göre inisiyatif kullanma faktöründe farklılaşma bulunmuştur.
14. Öğretmenlerin okul türüne göre toplam risk algısının farklılaşmadığı bulunmuştur. İnisiyatif alma faktörü ve okulun fiziki durumu faktöründe ise farklılaşma bulunmuştur.
15. Öğretmenlerin hizmet yılına göre toplam risk algısının farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin hizmet yılına göre inisiyatif alma faktöründe farklılaşma bulunmuştur.
16. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet yılına göre toplam risk algısının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca okulun fiziki durumu faktörü, denetim faktörü ve yatılılık faktöründe farklılaşma bulunmuştur.
17. Güç kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Güç kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir.
18. Rol kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Rol kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir.

19. Rol kültürü ile okulun fiziki durumu arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Rol kültürü arttıkça okulun fiziki durumu riskinde azalma gerçekleşmektedir.

20. Başarı kültürü ile öğrenci yapısı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Başarı kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir.

21. Destek kültürü ile öğrenci yapısı faktörü arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Destek kültürü arttıkça öğrenci yapısı riskinde azalma gerçekleşmektedir.

22. Öğrenci yapısı, okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık ve teknoloji risklerinin birlikte güç kültürü ile anlamlı bir ilişki sergilemediği bulunmuştur.

23. Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin rol kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği bulunmuştur.

24. Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin başarı kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği bulunmuştur.

25. Öğrenci yapısı ile okulun fiziki durumu, denetim, inisiyatif kullanma, yatılılık, teknoloji risklerinin destek kültürü ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilediği bulunmuştur.

7. ÖNERİLER

7.1. Gelecekte Yapılacak Çalışmalar İçin Öneriler

1.Bu araştırmada özel okullar, anaokulları ve kreşler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda özel okullar, anaokulları ve kreşler de çalışma kapsamına alınabilir.

2.Bu araştırma sadece öğretmenleri kapsamaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda eğitim yöneticileri, öğrenciler, okul personeli ve veliler de çalışma kapsamına alınabilir.

KAYNAKLAR

- Akçakanat, Ö. (2012). Kurumsal risk yönetimi ve kurumsal risk yönetim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 30-36.
- Akkaşoğlu, N. (2015). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ve okul yönetimine katılma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, G. (2016). *Rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-40.
- Aliyev, R. (2010). *Örgüt kültürü ve iş etiği arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Allard, I. N. (2010). *Examining the relationship between organizational culture and performance: moderators of culture gap* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3420667).
- Alleyne, V. K. (2006). *Organizational culture and the leadership of college principals at community colleges in former British colonies in the eastern Caribbean* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No.3262840).
- AlMakadma, A. S. & Ramisetty-Mikler, S. (2015). Student, school, parent connectedness, and school risk behaviors of adolescents in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescents Medicine*, 2, 128-135.
- Altuğ, G. (2014). *Okullarda örgüt kültürü ile öğretmenlerin sendikalara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Wiltshire: Sage Publications.
- Anderson, I-M., Gunnarsson, K., Rosen, G. & Aberg, M. M. (2014). Knowledge and experiences of risks among pupils in vocational education. *Safety and Health at Work*, 5, 140-146.

- Anderson, R. (2014). Grade repetition risk for indigenous students in early schooling in Queensland, Australia. *Procedia-Sociaial and Behavioral Sciences*, 114, 744-748.
- Arekkuzhiyil, S. (2016). Organizational culture as determinant of knowledge sharing practices of teachers working in higher education sector. *International Journal of Management and Social Science Research Review*, 1 (26), 24-30.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslantaş, H. A. (2008). Örgüt kültürü. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 172-176.
- Atwell, A. D. (2016). *The relationship between organizational culture and perceptions of leaders style of principals in the Middle East* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Bahçe, Ç. (2007). *Mobbing oluşumunda örgüt kültürünün rolü: bir örnek uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R., Kaya, A. & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- Banks, E. (2004). *Alternative risk transfer: integrated risk management through insurance, reinsurance and the capital markets*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Başa, Ş. (2011). *Kosova/Prizren'deki okullarda örgüt kültürü algılaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Becerikli, S. Y. (1999). *Örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü departmanlı mağazacılık sektöründe halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme: beğendik A.Ş. örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: öğretmen adayı örnekleminde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(Yaz), 5-18.
- Beren, F. (2013). Terörle mücadelede risk yönetimi: 15 şubat örnek olayı. *Polis Bilimleri Dergisi*, 89-107.

- Bikmoradi, A., Brommels, M., Shoghli, A., Zavareh, D. K. & Masiello, I. (2009). Organizational culture, values, and routines, in Iranian medical schools. *Higher Education*, 57, 417-427.
- Bilgin, A., Radziemska, M. & Fronczyk, J. (2016). Determination of risk perceptions of university students and evaluating their environmental awareness in Poland. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 37(4), 418-425.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bray, L. (2007). *The relationship between the organizational culture of a school and the academic achievement of English language learners* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3263722).
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. Servet Özdemir (Ed.) içinde, *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (101-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Busher, H.(2006). *Understanding educational leadership people, power and culture*. New York: Open University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values frame work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cansu, O. C. (2006). *Örgüt kültürü İle örgütsel iletişim ilişkisi ve bir şirket uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2016). Student-teacher relationship for young children with autism spectrum disorder: risk and protective factors. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46, 3653-3666.

- Centeio, E. E., Cance, J. D., Barcelona, J. M. & Castelli, D. M. (2018). Relationship between health risk and school attendance among adolescents. *American Journal of Health Education*, 49(1), 28-32.
- Ceresnik, M. (2015). School self-concept of the adolescents in the relation to the risk behavior age specifications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3500-3508.
- Chen, K-Y., Yen, C-M., Hwang, K-P. & Wang, L-C. (2017). Enterobius vermicularis infection and its risk factors among pre-school children in Taipei, Taiwan. *Journal of Microbiology Immunology and Infection*, xx, 1-6.
- Çakır, H. (2017). *İSMEK hayat boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin örgüt kültürü algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çavuş, F. Ö., Çavuş, U. Y. & Görpelioğlu, S. (2017). Ankara ilindeki ergenlerde riskli davranışların sıklığı, dağılımı. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 21(1).
- Çelenk, S. (2003). Okul aile ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.24, 33-39.
- Çelik, G. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının örgütsel değişimle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, G. (2015). *Lise öğretmenlerinde inme alarm belirtileri ve risk faktörleri farkındalığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, G. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çetiner, Ö. (2016). *Duyusal ve davranışsal bozukluk açısından risk altında olan ilkokul öğrencilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, M. S. (2016). *Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Çınar, H. (2016). *Pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik değer ve tutumları*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Çimen, M. A. (2009). *Polis meslek yüksekokullarında örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü ve önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Çit, G. (2012). *İstanbul ili Avrupa Yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çoban, E. (2015). *Test yönergesi ve risk alma eğiliminin seçmeli testlerin psikometrik özelliklerine ve tahminle yanıtlama davranışına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Daka, D. & Shaweno, D. (2014). Magnitude of risky sexual behavior among high school adolescents in Ethiopia. a cross-sectional study. *Journal of Public Health and Epidemiology*, 6(7), 211-215.

Daşcı, A. D. (2012). *Zihinsel risk alma ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumun bilişsel gelişim düzeylerine göre incelenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. USA: US Department of Education.

Dela Cruz, W. S. (2011). *The roles of organizational culture, mangement strategy, and decision-making process on institutional effectiveness at a four-year public higher education institution* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3489427).

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demir, N. (2005). *Hastanelerde örgüt kültürü ve hastane yöneticilerinin örgüt kültürü oluşturmadaki yeterlilik derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, İ. N. (2015). *Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M. & Paola, F. D. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613.
- Doollittle, C. W. (2002). *Teachers', principals', and parents' perceptions of the organizational culture in high and low achieving secondary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3184118).
- Dönmez, O. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocukların karşılaştığı çevrimiçi risklere yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erbaş, N. (2009). *Lise son sınıf öğrencilerinde denetim (kontrol) odağı inancının risk alma davranışına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erdal, M. (2010). *Kooperatif işletmelerde örgüt kültürü: kooperatif ve özel sektör işletmelerinde örgüt kültürünün karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, İ. (1987). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İİE Yayınları.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. (15. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ene, S. (2013). Proje yönetiminde yer alabilecek risk kaynaklarının tespiti ve risk yönetim planının geliştirilmesi. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 5,46-60.
- Ferrante, M., Fiore, M., Leon, L., Costantidines, F., Castaing, M., Fallico, R., Sciacca, S. & Modonutti, G. B. (2010). Age of smoking initiation , tobacco habits and risk perception among primary, middle and high school students in southern Italy. *Italian Journal of Public Health*, 7(3), 262-267.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fuller, C. R. (2015). *University employees' perceptions of organizational culture and training and development: a qualitative case study* (Doctoral dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Gallati, R. R. (2003). *Risk management and adequacy*. United States of America: McGraw-Hill Companies.

- Gençtanırım-Kuru, D. (2010). *Ergenlerde riskli davranışların yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, E. (2010). *Örgüt kültürü ve İNG bank örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Görücü, V. & Uçar, M. (2015). Paydaşlar, etkileşenler, sosyal sorumluluk yönüyle örgüt teorilerinin analizi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 107-124.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gülgez, Ö. E. (2007). *Lise öğrencilerinin olumsuz risk alma davranışlarının psikolojik belirtiler, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi: Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülmez, Y. (2013). *Örgüt kültürünün iş tatmini üzerine etkileri ile ilgili bir araştırma (yamanlar eğitim kurumları örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gediz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güngör, H. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin damgalama eğilimleri ve örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gürsel, D. (2016). *Ortaokullarda örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin iş tatminine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi*, 52, 44.
- Hofstede, G. (1991). *Culture's consequences international differences in work-related values*. The United States of America: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: international differences in work related values*. California: Sage Productions.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations software of the mind*. United States: Mc Graw Hill.

- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning (second edition)*. New York: Lawrence Earlbaum Associates. Netherlands: Springer.
- Işık, H. (2017). *Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlyas, M., Abdullah, T. (2016). The effect of leadership, organizational culture, emotional intelligence, and job satisfaction on performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(2), 158-164.
- İpek, A. (2010). *Suçta sürüklenen çocukların okul dönemlerinin incelenmesi ve bu dönemde barındırdıkları risk faktörlerinin belirlenmesi: Ankara, İstanbul ve İzmir jandarma çocuk merkezleri örneği*. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 399-434.
- İplikçi, F. N., Topsakal, Y. (2014). Üniversitelerde örgüt kültürünü belirleyen boyutlar: ampirik bir çalışma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 47-60.
- Ji-min Lee, B. S. (2002). *Meanings and correlates of risk behaviors among Korean adolescents* (Doctoral dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3069173).
- Jones, J. V. (2012). *The relationship of leadership practices on organizational culture and school performance* (Doctoral dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3538704).
- Kantarcıoğlu, J. (2016). *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ermeni azınlık okulları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaduman, P. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün algılanan liderlik tarzları üzerine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, T. K. (2014). Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 26-53.

- Karahan, T. F., Sardoğan, E., Gençoğlu C. & Yılan, G. (2006). Lise öğrencilerinde trafik, madde kullanımı ve toplumsal konuyla ilgili risk alma davranışı. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 72-79.
- Karaköse, S. (2013). *Spor yönetiminde örgüt kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcıoğlu, F. 2001. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2): 265-283.
- Katipoğlu, İ. (2014). *Milli eğitim denetçilerinin risk odaklı kurum denetim modelini benimseme ve okullarda uygulanabilir bulma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaufman, J. A. (2013). *Organizational culture as a function of institutional type in higher education* (Doctoral dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3596433).
- Kaya, Ö.Y. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Keyton, J. (2005). *Communication & organizational culture*. London: Sage Publications.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyoneliizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 105-118.
- Kınay, H. (2012). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılığının riskli davranış, korumacı davranış, suça maruziyet, ve tehlike algısı ile ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: suç-okul üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 291-319.
- Kitamura, K., Imai, K., Nishida, Y., Takemura, H. & Yamanaka, T. (2015). Risk assessment system based on integrating injury data of multiple schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1880-1887.
- Koç, F.D. (2014). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi; kargo işletmesi çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Koç, H. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Koç, M. H. (2015). *3-6 yaş grubu anaokullarında çocuk eksenli risk etmenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, Ö. (2010). *Risk taking behaviors among Turkish university students: perceived risk, perceived benefit and impulsivity*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçtürk, N. (2016). *Tekrarlanan cinsel istismara maruz kalan ergenlerin bireysel ve ailesel risk faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. B. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozaryn, K. O. (2010). School as a risk factor for psychoactive substance use by middle school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1620-1624.
- Köse, O. (2014). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir kamu kurumunda alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Köse, S., Tetik, S. & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Kuru, D. G. (2010). *Ergenlerde riskli davranışların yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Leblebici, E. (2016). *Örgüt algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mamatoğlu, N. (2006). Örgüt içi iletişim ve performans değerlendirme sistemi algıları örgüt kültürü algısını yordar mı? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61 (4), 177-201.
- Maya, Ç.İ. (2008). *Teknik lise müdürlerinin döner sermaye işlerinin yönetiminde karşılaştıkları riskler ve yönetme yöntemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Mcgalliard, D. P. (2001). *The organizational culture of women's colleges: a multiple-case study, the Florida state university* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3011880).
- Mc Guire, J. B.& Rhodes, G. B. (2009). *Transforming your leadership culture*. San Francisco: Jossey-Bas.
- MEB. (2015). Milli eğitim bakanlığı atama yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*.
- Meydan, C. H. (2010). *Örgüt kültürü, örgütsel güç ve örgütsel adalet algılarının bireyin iş tatmini ve örgüte bağlılığı üzerine etkisi: kamuda bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kara Harp Okulu, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, Kastamonu.
- Miller, B. P. (2001). *Leadership, organizational culture, and managing change: a case study of north Carolina's johnston community college* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3005365).
- Miller, C. T. (2011). *Employee perceptions of organizational support: an organizational commitment to a balanced work environment* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3454619).
- Mouton, J. & Marais, HC. (1996). *Basic concepts in methodology of the social sciences*. Pretoria: Human Sciences Research Council Publishers.
- Muller-Kimball, D. S. (2004). *An examination of how first year high school assistant principals assess their school's organizational cultures* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3164879).
- Murtedjo, M. & Suharningsih, S. (2016). Contribution to cultural organization, working motivation and job satisfaction on thr performance of primary school teacher. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 86-95.
- Nayır, F., Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1), 1319-1356.
- Neuman, W. L. (2007). *Basic of social research qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education.
- Newman, J. (2001). Gender and cultural change. Catherine Itzin & Janet Newman (Ed.). içinde, *Gender, culture and organizational change* (1-10). London: Routledge.

- Odacı, P. (2015). *Yükseköğretim kurumlarında güvenli, sürdürülebilir ve uygulanabilir laboratuvar yönetim sistemi modelinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- O'Dell, J. B. (2014). *The relationship between the leadership practices of presidents and the organizational culture of christian colleges and universities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3617670).
- Oflas, S. G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin toplumsal cinsiyet rollerine, kültürlerarası duyarlılığa ve risk faktörlerine göre yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğulluk, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Okopi, F. O. (2011). Risk behaviours and early warning signals for ODL dropout students in Nigeria: implications for counselling. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(3), 40-47.
- Okul Pansiyonları Yönetmeliği, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/82.html>. 10/06/2018.
- Ordun, G., Demirbaş, H. T. (2012). İş tatmini, örgüt kültürü ve kuruma bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik tekstil sektöründe bir araştırma. *İstanbul Management Journal*, 23(71), 100-117.
- Ögel, K., Yücesan, S., Vaizoğlu, Ç., Eraslan, E., Demirtaş, M., Yıldırım, S., Sulu, C. & Ergüt, İ. K. (2016). Koruma ve bakım altındaki çocuklara yönelik bireysel risk değerlendirme formu'nun (BİRDEF) geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerliği. *Klinik Psikiyatri*.19, 60-72.
- Öner, E. T. (2009). *Belirli alanlara özgü risk tutumları ölçeği'nin Türk üniversite öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcebe, H., Ulukol, B., Mollahaliloğlu, S., Yardım, N., Karaman, F. (Editörler). (2008). *T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı*. Ankara: Yücel Ofset Matbaacılık.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.

- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Özdemir, S. (2016). *Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örülenme yaşantıları ve psikolojik sağlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özer, S. (2013). *Sanat eğitiminin risk altındaki çocuklar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki riskinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgözgü, S., Atılgan, H. (2017). Liderlik stilleri, örgüt kültürü ve bilgi yönetimi ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1301-1318.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özyürek, A., Gümüş, H., Öztabak, M. E. (2015). İlkokul ve ortaokullarda risk göstergeleri ve müdahale yaklaşımlarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Science Journal*, 1(2), 77-88.
- Peker, A. Y. (2012). *Lise öğrencilerinde risk alma davranışının akran baskısı, ana baba tutumları ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğe göre yordanması*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Peterson, K. D., Deal, T. E. (2009). *The shaping scholl culture fieldbook (second edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pheysey, D. C. (2003). *Organizational cultures types and transformations*. New York: Routledge.
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Reardon, P. M. (2017). *How organizational culture is transmitted and maintained in an inter-institutional program in higher education* (Doctoral dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (ProQuest No. 10264820).
- Reynolds, E. H. (2004). *Teachers', principals', and parents' perceptions of the organizational culture in title 1 and non-Title 1 elementary schools* (Doctoral

- dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3184125).
- Richardson, T. (2015). *The responsible leader developing a culture of responsibility in uncertain world*. Craydon: Kogan Page.
- Rothman, L., Howard, A., Buliung, R., Macarthur, C., Richmond, S. A. & Macpherson, A. (2017). School environments and social risk factors for child pedestrian-motor vehicle collisions: a case control study. *Accident Analysis & Prevention*, 98, 252-258.
- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki-Sakarya Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sarpkaya, P. Y. (2011). Fakir Baykurt'un Gözüyle Köy Enstitülerinde Örgüt Kültürünün Değişimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 743-764.
- Schabracq, M. J. (2007). *Changing organizational culture the change agent's guidebook*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership (third edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2009). *The culture cooperation survival guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership (fourth edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B., Barbera, K. M. (2014). *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. New York: Oxford University Press.
- Schultz, M. (1994). *On studying organizational cultures diagnosis and understanding*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Sckerl, J. A. M. (2002). *Organizational culture in higher education effectiveness: a case study of a Midwest university in change (Doctoral Dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3048765).
- Sezgin, M. & Bulut, B. (2013). Örgüt kültürü ve halkla ilişkiler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi*, 3(2), 182-194.
- Shachar, H., Gavin, S. & Shlomo, S. (2010). Changing organizational culture and instructional methods in elementary schools: perceptions of teachers and professionals educational consultants. *Journal of Education Change*, 11, 273-289.

- Siegel, I. H. (2002). From culture to social architecture: agency and the learning of perceptions of organizational culture among New faculty members (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3051741).
- Siyez, D. M. (2006). *15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışların koruyucu ve risk faktörleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sop, S. (2016). *Örgüt kültürünün çalışanların motivasyonuna etkisi: Celal Bayar üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, K. K. (2013). *Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkilerinin incelenmesi (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-100.
- Sprouls, K. (2011). *Teachers' use of positive and negative feedback with students who are high-risk for emotional behavioral disorders* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3449851).
- Sullivan-Duncan, S. (2000). *Parents' and teachers' perceptions of the organizational culture that exists in elementary schools* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3043663).
- Sune, A. (2016). *Okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sütçü, Z. (2015). *Okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahal, Ç. (2005). *Akademik örgütlerde örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki: "Akdeniz üniversitesi'nde doktora yapan araştırma görevlilerinin örgüt kültürüne ve iş tatminine yönelik algı ve kanaatleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, S. (2008). *Bankacılıkta risk yönetimi ve tüm bankacılık sistemlerinin risk yönetimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. (2014). *Okul yöneticilerinin örgüt kültürü algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabatabaee, S. M., Koochi, A., Ghandali, A. & Tajik, T. (2016). The study of relationship between organizational culture and organizational belonging in employess of Varamin country office of education. *International Education Studies*, 9(5), 183-192.
- Tanrıöğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taş, H. (1999). *Yaratıcı örgüt kültürü ve yönetim*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Teklemariam, A., Dejenie, T. & Tomass, Z. (2014). Infection prevalence of intestinal helminths and associated risk factors among school children in selected kebeles of Enderta district, Tigray, northern Ethiopia. *Journal of Parasitology and Vector Biology*, 6(11), 166-173.
- Tekşen, K. (2014). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre eğitimsel risk algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Tokat, S. (2013). *Örgüt kültürü ve eğitim-öğretim ortamlarının fiziksel-mekansal koşulları arasındaki ilişki*. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Topçu, Z. K. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarında risk (Çanakkale ili örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerinde etkisi (Düzce ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tuck, A. R. (2013). *The use of virtual school to improve at-risk student retention: an action research study* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3592632).

- Tuncer, E. N. (2012). *Adana'daki lise öğrencilerinde kasıtlı ve kasıtsız yaralanmaya yol açabilecek riskli davranışların yaygınlığı*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Adana.
- Tunç, Z. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, Y. E. (2016). *Çocukların mobil internet deneyimleri: kullanım, risk faktörleri ve risklerle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tüfekçi, N. (2012). *Örgüt kültürünün örgüt performansına etkisinin hastaneler için akreditasyon standartları kapsamında ölçülmesi: Isparta ilindeki devlet, özel ve üniversite hastanelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tümkaya, F. (2007). *Öğretmenlerde disfoni prevalansı ve disfoni yapan risk faktörleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamıştıpta uzmanlık tezi. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Hastalıkları Anabilim Dalı, Pamukkale.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Maltepe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uludağ, Z., Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Uludağlı, N. P., Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Uysal, U. (2014). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Üstün, F., Kılıç, K. C. (2016). Örgüt kültürünün örgütsel güven ve özdenetim üzerine etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 19-27.
- Uzun, C. (2016). *Bir mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vasvakin, B. S., Ivleva, M. I., Pozharskaya, Y. L. & Shcherbakova, O. I. (2016). A study of the organizational culture at a higher education institution (case study: Plekhanov Russian university of economics (PRUE)). *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(10),11515-11528.

- Vural, B. A. (2016). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim (5. baskı)*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Williams, R. (1977). *Culture and society: 1980-1950*. Middlesex: Penguin Books.
- White, M. F. (2011). *School organizational culture: a case study of coteaching at the high school level* (Doctoral Dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3524601).
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Report*, 7, 14-18.
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt kültürü: tanımlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 52(1-4), 717-724.
- Yalçınkaya, T. & Özsoy, E., (2003). Risk toplumu: bilgi toplumunun evriminde yeni boyut. *II. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Kocaeli Üniversitesi İİBF, Kocaeli.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilkaya, E. (2011). *Çevresel risk faktörleri algısının ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, Y. (2006). *Örgüt kültürü oluşumunda örgütsel iletişimin rolü: Gaziantep Büyükşehir belediyesi'nde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 15(28), 77-107.
- Yılmaz, N. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul kültürü boyutları ile lise müdürlerinin çatışma yönetim davranış biçimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Young, W. I. (2002). *An analysis of parents' and teachers' perceptions of organizational culture in middle schools* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3219934).

Zarfsaz, E. (2014). *Yabancı dil öğreniminde sessizlik: yabancı dil olarak ingilizce. İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

EK 1. Örgüt Kültürü Ölçeği İzni

23.03.2017

HÜLYA ÇINAR<hlyacinar@gmail.com>

Alıcı: cemalettinipek

Değerli Hocam selamlar. Ben Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Doktora çalışmanızda kullandığınız "Örgütsel Kültür Ölçeği"ni kendi yüksek lisans tezimde kaynak göstermek ve izin vermeniz şartıyla kullanmak istiyorum.Cevabınızı bekliyorum ve çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Cemalettin İpek<cemalettinipek@yahoo.com> 23.03.2017

Alıcı: bana

Merhaba,

Sözünü ettiğiniz ölçeği referans göstererek kullanabilirsiniz.

Kullanım onayı ile birlikte ölçek formunu, ayrıca tezimde ölçek üzerinde yapmış olduğum güvenilirlik ve geçerlik analizleri kısmını mail ekinde gönderiyorum.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Doç. Dr. Cemalettin İPEK

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Kırşehir

Sayın Hülya ÇINAR

Tarafımdan geliştirilen ve Prof. Dr. Ali BALCI'nın danışmanlığında hazırladığım "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" başlıklı doktora tezimde kullanmış olduğum "Örgütsel Kültür Ölçeği"ni kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

23/03/2017

Doç Dr. Cemalettin İPEK

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültes

Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir

EK 2. Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği İzni**HÜLYA ÇINAR <hlyacinar@gmail.com> 23.03.2017**

Alıcı: Kerem

Değerli Hocam selamlar. Ben Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Yüksek Lisans çalışmanızda kullandığınız "Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi"ni kendi yüksek lisans tezimde kaynak göstermek ve izin vermeniz şartıyla kullanmak istiyorum.Cevabınızı bekliyorum ve çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Kerem Tekşen <kteksen@gmail.com> 23.03.2017

Alıcı: bana

İyi günler,

"Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği"ni yüksek lisans teziniz için kullanabilirsiniz.

Saygılarımla.

EK 3. İzin Yazısı



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.5209882
Konu : Anket İzni (Hülya ÇINAR)

14.04.2017

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 11.04.2017 tarihli ve 26350463-044-E.2306 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya ÇINAR'ın "Örgüt Kültürünün Eğitsel Risk Algısına Etkisi" konulu anket çalışmasını Bakanlığımıza bağlı ilimiz merkezi ve ilçelerindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Olur'u (1 sayfa)
- 2- Anket Çalışması (2 sayfa)



Sarıca Mah. Bayındır Sok. No:8 37100 Kastamonu
Telefon No: (0366) 214 1001 Faks No: (0366)214 6404
e-Posta : bilgisayar17@meb.gov.tr
İnternet Adresi : www.kastamonu.meb.gov.tr

Bilgi için: Uğur GÖKNER
Memur
Dahili: (121)

Mesut ŞEKER
Müdür Yardımcısı
(205)

EK 4. Örgüt Kültürü Ölçeği

Açıklama: Aşağıda, okulunuzun sahip olduğu örgütsel kültürü belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin okulunuz için ne derece uygun olduğunu, sağdaki seçeneklerin altında yer alan rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Bu okulda;	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
2. Olup biten her şey yönetimin denetimindedir.	1	2	3	4	5
3. Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır.	1	2	3	4	5
4. Yöneticiler sadakati teşvik eder ve ödüllendirir.	1	2	3	4	5
5. Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
6. Ast-üst arasındaki ilişkiler çok resmi (mesafeli)'dir.	1	2	3	4	5
7. Anlaşmazlıklar yönetimin isteği doğrultusunda çözülür.	1	2	3	4	5
8. Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır.	1	2	3	4	5
9. İşlerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir.	1	2	3	4	5
10. Herkesin her anı planlanmıştır.	1	2	3	4	5
11. Herkesin ve her şeyin yeri bellidir.	1	2	3	4	5
12. Resmi ilişkiler ön plandadır.	1	2	3	4	5
13. Yönetim, asıl işlerden çok ayrıntılarla uğraşır.	1	2	3	4	5
14. Her şeyin bir standardı vardır.	1	2	3	4	5
15. Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.	1	2	3	4	5
16. İlişkilerde hiyerarşik yapı esas alınır.	1	2	3	4	5
17. Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
18. Formalitelerden çok, sonuca önem verilir.	1	2	3	4	5
19. Başarı desteklenir ve teşvik edilir.	1	2	3	4	5
20. Ödüllendirmede başarı esas alınır.	1	2	3	4	5
21. Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
22. Herkes başarı düzeyinin yüksek olmasını ister.	1	2	3	4	5
23. Herkes, başarılı olmak için, rahatlıkla risk üstlenebilir.	1	2	3	4	5
24. Kişisel bilgi ve yetenekler ön planda tutulur.	1	2	3	4	5
25. Güçlü bir rekabet söz konusudur.	1	2	3	4	5
26. Okulun başarı düzeyi velilerce de izlenir.	1	2	3	4	5
27. Alınan kararlar, doğru ve yeterli bilgiye dayandırılır.	1	2	3	4	5
28. Eğitim-öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır.	1	2	3	4	5
29. İşbirliği, rekabete tercih edilir.	1	2	3	4	5
30. Yönetim, her seviyeden gelen fikir ve önerilere açıktır.	1	2	3	4	5
31. Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
32. Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar.	1	2	3	4	5
33. Başarılar kadar, başarısızlıklar da paylaşılır.	1	2	3	4	5
34. Herkes okuluyla gurur duyar.	1	2	3	4	5
35. Herkes okulu dışı karşı korur ve savunur.	1	2	3	4	5
36. Herkes kendini okulun bir parçası olarak görür.	1	2	3	4	5

EK 5. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, örgüt kültürünün eğitsel risk algısına etkisini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Bu anket üç bölümden (Kişisel Bilgiler, Örgüt Kültürü Ölçeği, Risk Ölçeği) oluşmaktadır.

Hülya ÇINAR (Devrekâni Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu) Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN (Kastamonu Üniversitesi)

Cinsiyet	Yaşınız.....	Görev Yaptığınız Okul Türü
Bayan ()	Hizmet Yılıınız	İlkokul () Meslek Lisesi ()
Erkek ()	Branşınız	Ortaokul () Fen Lisesi ()
	Kurumdaki Hizmet Yılıınız	Anadolu Lisesi ()

EK 6. Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği

Sıra	1: Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algılarım 2: Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak Algılarım 3: Riskli Bir Durum Olarak Algılarım 4: Çok Riskli Bir Durum Olarak Algılarım 5: Tamamen Riskli Bir Durum Olarak Algılarım	1	2	3	4	5
1	Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin üzerindeki etkisi					
2	Çevre ve toplumda yaşanan bazı olumsuzlukların öğrenci davranışlarını etkilemesi					
3	Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki kuşak çatışması					
4	Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişimin öğrencilere etkisini					
5	Medya, bilgisayar oyunları ve filmlerde şiddetin işleniş biçimi					
6	Bazı öğrencilerin başarıya ulaşmak için saygı, dürüstlük gibi temel değerleri önemsememesi					
7	Sınıftaki öğrencilerle samimi diyalog kurma					
8	Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde (futbol maçı, satranç turnuvası, geziler vb) beraber olma					
9	Sınıfta ders esnasında espri yapmayı ya da gülümseme					
10	Okul dışarısında olsa bile uygunsuz bir davranış sergileyen öğrenciyi uyarma					
11	Öğrencilerle gezi, sinema, tiyatro ve piknik gibi eğitici öğretici faaliyetler gerçekleştirme					
12	Ders esnasında yaptığım bir hatayı kabul etme					
13	Dersine girdiği sınıflardaki öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri					
14	Okuldaki öğrencilerin sorumluluk bilinci düzeyini					
15	Derslerin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi					
16	Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilme düzeyi					
17	Okul binalarının büyük olması					
18	Okulun yerleşim alanının çok geniş olması					
19	Bir okul alanı içerisinde birden çok binanın bulunması					
20	Eğitim denetçilerinin sık sık okulu ziyaret etmesi					
21	Okul müdürünün sık sık dersime katılması					
22	Okul yönetimince sık sık denetim yapılması					
23	Gerekli görülen noktalarda müfredatın dışına çıkma					
24	Ders etkinlikleri esnasında çeşitli inisiyatifler kullanma					
25	Zaman zaman yönetmeliklerin dışına çıkma					
26	Okul idaresi ile bazı konularda ters düşme					
27	Okuldaki bazı öğretmenlerle anlaşmazlık içine düşme					
28	Bir yatılı ilköğretim bölge okulunda görev yapma					
29	Yurdu olan bir okulda görev yapma					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Hülya ÇINAR

Doğum Yeri: Karabük

Doğum Tarihi: 13/12/1982

Yabancı Dili: İngilizce/Almanca/Rusça

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl):

Lise: Kastamonu Anadolu Öğretmen Lisesi (2000)

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği (2006)

Yüksek Lisans: Karabük Üniversitesi Sosyoloji (2016)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar/Yıl:

Şarkışla İmam Hatip Lisesi/Sivas: 05/09/2006-09/02/2009

Şehit Tuncer Çeliker YİBO/Sivas: 09/02/2009-30/06/2010

Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu/Karabük: 02/07/2010-15/06/2012

Fevzi Çakmak Ortaokulu/Karabük: 15/06/2012-06/08/2013

Devrekâni Yunus Emre İlkokulu:/Kastamonu 07/08/2013-17/06/2016

Devrekâni Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu/Kastamonu: 17/06/2016-Halen

Yayımları

Çınar, H. & Sağır, A. (2016). Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değer ve Tutumları (Karabük ve Kastamonu Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 11(13), 141-170.

Ergün, M. & Çınar, H. (2016). Bilim Sanat Merkezi Yöneticilerinin Değer Kavramı ile İlgili Görüşleri, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 126-142.

Çınar, H. (2014). Eleştirel Düşünme ve İslami Yöntem, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 156-172.

- Ergün, M. & Çınar, H.(2015). İngilizce Eğitiminde Dyned Dil Eğitim Programına Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri: Kastamonu Örneği, Eyfor Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, Kıbrıs.
- Recepoğlu, E. & Çınar, H.(2015). İlkokula Başlayacak Öğrencilerin Stres Kaynakları ve Alınabilecek Tedbirler (Kastamonu Örneği), Eyfor Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, Kıbrıs.
- Ergün, M. & Çınar, H. (2015). High School Teachers' Opinions About The Inservice Training for Fatih Project: Sample of Kastamonu, Pillars of Education'da sunulmuş bildiri (PAEDEIA), Ankara.
- Ergün, M. & Çınar, H.(2015). Perceptions of High School Teachers About Post-graduate Education for Teachers' Development, Pillars of Education'da (PAEDEIA), sunulmuş bildiri, Ankara.
- Ergün, M. & Çınar, H. (2014). Bilim Sanat Merkezi Yöneticilerinin Değer Kavramına Bakış Açıkları, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.
- Çınar, H. (2016). Türkiye'de Okulöncesi Lisansüstü Tezleri Üzerine Çok Yönlü Bir İnceleme, 11. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Kastamonu.