



Tuğba ZENGİN¹, Erkan TABANCA²

¹Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, tugbazengin2411@gmail.com

²Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, tabancali@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
31.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted
30.10.2024

Yayın Tarihi/Published
31.12.2024

Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi^a

Öz

Bu çalışmanın amacı bürokratik okul kültürü ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır ve 80 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu formu eğitim yönetimi, ölçme değerlendirme ve Türk Dili edebiyatı uzmanlarının değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, 31 madde havuzundan çıkarılmış, 3 madde düzenlenmiştir. Böylelikle 49 maddelik ölçek formu hazırlanmıştır. Form, pilot uygulama için 25 öğretmene uygulanmış, bu süreçte 2 madde ölçekten çıkarılarak 47 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Deneme formu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarında çalışan 492 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve analiz sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucuna göre iki alt faktörden oluşan 31 maddelik ölçek formuna ulaşılmıştır. Bunu takiben ölçek formu, doğrulayıcı faktör analizi için 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 332 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Önerilen modifikasyon işlemlerinin yapılmasından sonra elde edilen uyum indeksi değerleri; [$\chi^2/df=2.87$ ($p=.000$); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068] olarak belirlenmiştir. Bu değerler, modelin gözlenen yapıya uygunluğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .944 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bürokratik okul kültürü, bürokratik kültür, ölçek geliştirme.

Atıf: Zengin, T., & Tabancalı, E. (2024). Bürokratik okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 78-99. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.227>

Development of Bureaucratic School Culture Scale^b

Abstract

The aim of this study is to develop a bureaucratic school culture scale. For this purpose, a pool of 80 items was created by reviewing the literature. The item pool was submitted to experts in educational administration, measurement and evaluation and Turkish language and literature for their evaluation. Based on expert feedback, 31 items were removed from the item pool and 3 items were revised. Accordingly, a scale form consisting of 49 items was developed. The form was piloted with 25 teachers, leading to the removal of 2 items, resulting in a 47-item trial form. The trial form was administered to 492 teachers working in public schools in Istanbul in the 2023-2024 academic year. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on the data obtained and 16 items were removed from the scale. According to the results of the analysis, a 31-item scale form consisting of two sub-factors was obtained. Subsequently, the scale form was applied to 332 teachers working in public schools in Istanbul in the 2023-2024 academic year for Confirmatory Factor Analysis (CFA). The CFA was conducted with the obtained data and the two-factor structure of the scale was verified. The fit index values obtained after the proposed modifications were determined as [$\chi^2/df=2.87$ ($p=.000$); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068]. These values indicate that the model is appropriate for the observed structure. The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the reliability of the scale was .944. Consequently, the Bureaucratic School Culture Scale was found to be a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Bureaucratic school culture, bureaucratic culture, scale development.

Citation: Zengin, T., & Tabancalı, E. (2024). Development of bureaucratic school culture scale. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 78-99. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.227>

^a Bu çalışma, henüz yazım sürecinde olan "Bürokratik Okul Kültüründe Rasyonel ve Sezgisel Karar Vermede Bilişsel Esnekliğin Rolü" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

^b This study is derived from the doctoral dissertation titled "The Role of Cognitive Flexibility in Rational and Intuitive Decision-Making in Bureaucratic School Culture," which is currently in the writing process.



Extended Abstract

Introduction

Public institutions are managed by bureaucracy-based approaches put forward by Weber, and civil servants are expected to act in accordance with these bureaucratic principles (Hendryadi et al., 2019; Weber, 2006). The bureaucratic organization is expressed as an ideal type in which certainty, speed, continuity, and unity are ensured while uncertainty, complexity, and friction are reduced. According to this perspective, the ideal type has a rational character. The ideal bureaucratic organization is based on a vertical hierarchy shaped in a top-down structure (Weber, 2012). In line with this, bureaucratic culture in public institutions emerges as a culture in which authority and control lie with the central administration, based on top-down communication, employees make decisions depending on the central authorities and have limited initiative (Claver et al., 1999). However, there may be differences in bureaucratic culture characteristics in public institutions and unique bureaucratic culture traits can emerge in each institution (Demir, 2011). This is because bureaucratic structure and functioning can be flexible or dissolved for various reasons. Organizations can exhibit bureaucratic features in one dimension while lacking them in others (Hall, 1963). Bauman (2001) discussed this dual structure in bureaucratic organizations on the axis of fluid modernity. According to Bauman (2020), modernity, rooted in state institutions, opposes uncertainty and double meaning, striving to establish a fixed order. In this structure-oriented order, the meanings attributed to situations and events can be clearly named and classified. However, order and ambiguity, normality and abnormality coexist in all social formations. Therefore, the order created by bureaucracy is characterized by ambiguity (Bauman, 2001; Bauman, 2015; Bauman, 2020).

Modernity itself generates ambiguity even as it seeks to rationalize life (Bauman, 1998). As a result, the determinism, certainty, clarity, transparency, limitation, classification, and structure-orientedness targeted in the absolute public order manifest themselves with the qualities of ambivalence, implicitness, fuzziness, indefinability, polysemy, irrationality, incoherence, incompatibility, confusion, and randomness when ambiguity emerges. According to Bauman, the concept of new modernity, in which these paradoxes coexist does not entirely diverge from the classical understanding of modernity; rather, it represents a continuation or modified form of classical modernity (Kineşçi, 2017).

Schools are based on a bureaucratic structure and operate under the central administration of ministries of education (Karaman Kepenekçi, 1998). Educational institutions in Türkiye are structured under the Ministry of National Education. Accordingly, it is natural to see the macro-bureaucratic cultural characteristics of the Ministry of National Education in schools. may develop unique micro-bureaucratic cultural characteristics that differ from one another due to variations in individual, organizational, environmental, social, and cultural dynamics. Weberian bureaucratic school culture is characterized by members internalizing bureaucratic principles at a high level, bureaucratic functioning being close to Weber's ideal type of organization, and bureaucratic policies and procedures being the basis for all decisions and practices. However, the internalization of bureaucratic principles may be uncertain and variable depending on the situation. This situation may manifest itself in behaviors such as delegation of authority, taking initiative, participation in decision-making processes, cooperation, taking risks, and acting intuitively, as well as the flexibility of bureaucratic rules and procedures in decisions and practices. In this context, an uncertain bureaucratic school culture refers to a structure in which bureaucratic principles are interpreted flexibly.

Türkiye is geographically located at the intersection of Asia and Europe. For this reason, it is possible to see the traces of Eastern and Western cultures together in social structures. In this context, it can be said that in the formation of bureaucratic culture in school organizations, as in all public organizations in Türkiye, elements from both Eastern and Western traditions are evident. Eastern cultural codes and the Islamic belief system contribute elements such as a sense of belonging, ambiguity, and intuitiveness, while Western geography and Anglo-Saxon culture emphasize egocentrism, certainty, and rationality. These characteristics coexist, shaping a unique bureaucratic culture. Therefore, it is possible to say that rationality based on Weberian rational principles and uncertainty, irrationality, and ambiguity described by Bauman are effective together in the formation of bureaucratic school culture in Türkiye. Accordingly, in this study, unlike previous studies, it was aimed to develop a bureaucratic school culture scale by focusing on teachers' perceptions of Weberian bureaucratic school culture and vague bureaucratic school culture.

Method

This research is a scale development study comprising the following stages: determining the population and sample, creating the item pool, conducting the pilot application, collecting the data, and analyzing the data.

In the first stage of the development of the Bureaucratic School Culture Scale, a literature review was conducted. Based on existing studies, it was aimed to create an item pool by using the deductive method (Hinkin, 1998). Indicative statements (items) and sub-dimensions (factors) that can represent the perception of bureaucratic school culture were determined (e.g. Bauman, 2001; Bauman, 2015; Bauman, 2020; Gerth & Mills, 2021; Hoy & Miskel, 2015; Scroeder, 1996; Wallach, 1983; Weber, 2012; Weber, 2006). Accordingly, the components of the theoretical structure of bureaucratic school culture were identified as ambiguous bureaucratic culture and Weberian bureaucratic culture, and items belonging to these components were designed. Thus, a scale trial form consisting of a total of 80 items, 40 items of Weberian bureaucratic culture and 40 items of vague bureaucratic culture, was created. 10 educational administration experts, 1 scale evaluation expert and 1 language expert reviewed the item pool. Following their feedback, 31 items were removed, leaving a 49-item scale form. Then, a pilot application was conducted, resulting in the removal of 2 more items and a 47-item trial form.

The research population consists of teachers working in schools in Istanbul. The sample was determined as 470 people. Initially, data were collected from 492 teachers for Exploratory Factor Analysis (EFA). Then, data were collected from 332 teachers for Confirmatory Factor Analysis (CFA).

Findings

The KMO value for the scale was determined as 0.928. According to Bartlett's test results, chi-square value: 23018.090, df:1081 p:.000. According to these results, the chi-square test results were significant, indicating that the data were normally distributed (Chi-Square = 23018.090, $p < .001$).

According to the results of the Exploratory Factor Analysis, the item loadings of the items ranged between .677 and .992. In the process of determining the item structure of the scale, 16 items were removed. In this structure, a two-factor structure consisting of 15 items in the first factor and 16 items in the second factor, resulting in a total of 31 items. It was determined that the first factor explained 27.799% of the variance of the scale, the second factor explained 26.236% of the variance of the scale, accounting for a combined total of 54.035%.



The values obtained for the model by performing the modification procedures recommended as a result of the Confirmatory Factor Analysis are as follows: [$\chi^2/df=2.87$ ($p=.000$); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068]. Accordingly, the proposed model shows an acceptable fit (Kline, 2005; Munro, 2005).

Cronbach Alpha coefficient was also calculated to examine the overall reliability of the scale and the reliability of its sub-dimensions.

Discussion and Conclusion

In this study, a scale was developed to determine teachers' perceptions of "Bureaucratic School Culture". Accordingly, an item pool consisting of 80 items was created. The item pool was updated in line with expert opinions and the scale form was made ready for pilot application.

After the pilot application, the item pool was updated again and a scale trial form consisting of 47 items was created. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with the data obtained. As a result, the two-factor structure of the scale was confirmed. The analysis revealed a two-dimensional scale with 15 items in the first factor (Vague bureaucratic school culture) and 16 items in the second factor (Weberian bureaucratic school culture). According to the results of the analysis, these two factors together explain the total variance of the scale at an acceptable level. Based on the findings of the Exploratory Factor Analysis (EFA), 16 items were removed from the scale. Confirmatory Factor Analysis was conducted on the remaining 31 items in the scale. As revealed by the data, it was determined that the fit values of the model were at a good level. The analysis also showed that, the reliability coefficient of the scale was found to be at an acceptable level. Hence, the final version of the Bureaucratic School Culture Scale consisting of 31 items was presented. There are no reverse-scored items in the scale. Total score is not taken in the scale, it is preferred to take the average scores of the sub-dimensions. Higher scores in the sub-factors of the scale indicate that the relevant bureaucratic culture is more dominant in the school.

Giriş

Karakter; bireyin sahip olduğu bedensel, bilişsel, duyuşsal, ruhsal özellikleriyle yetiştiği aile ve içinde yaşadığı sosyal çevrenin etkisiyle oluşan, bireyi diğer insanlardan ayırarak özgünlüğünü ortaya koymasını sağlayan özelliklerinin tümüdür. Belli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerin meydana getirdiği örgütlerin de diğer örgütlerden ayrılmasını sağlayan kendilerine özgü karakterleri bulunmaktadır. Bu karakter, sosyal bilimlerde örgüt kültürü ifadesi ile kabul görmektedir. Sosyal bilimlerde örgüt kültürü çeşitli perspektiflerle ele alınmıştır. İşlevselci paradigma, örgüt kültürünü örgütsel amaç ve işleyişi meşrulaştırma, örgütteki yapı ve süreçleri düzenleme, örgüt kültürünü toplumsal kültürle bütünleştirme aracı olarak ele almıştır. Sembolik paradigma ise örgüt kültürünü, örgütteki bireylerin örgüte yönelik bakış açılarının, anlam dünyalarının ortaya koyduğu sembollerin oluşturduğu kabuller, inançlar ve yapılar çerçevesinde açıklamıştır (Topçu, 2021; Williams, 1993; Yorgancılar, 2018). Bu çalışmada örgüt, bu iki ana perspektif temelinde ele alınmıştır. Bu girift bakış açısıyla örgüt kültürü; örgütün yapısal özellikleri, kuralları, ilkeleri, iş ve işleyiş süreçleriyle birlikte örgüt üyelerinin kişilik özelliklerinin, kültürel değerlerinin, bakış açılarının, çeşitli örgütsel dinamiklerin ve örgütün içinde bulunduğu topluma ait özelliklerin etkisiyle ortaya çıkan ve örgütü diğer örgütlerden ayıran kendine özgü bir karakter olarak tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde örgütlere ilişkin olarak iklim, yapılanma, işleyiş ve yönetsel süreçler arasındaki farklılıklar gözetilerek çeşitli alt kültür türleri ortaya konmuştur (Harrison, 1972; Şişman, 2014; Wallach, 1983). Schein'e (1984) göre ise alt kültürlerin ortaya çıkmasında hiyerarşi, sınıflama, ortak iştirakler, stratejik birleşmeler, çoklu departmanlar, ortaklıklar, meslek grupları, pazar piyasası, teknoloji kullanımı, coğrafya gibi çeşitli dinamikler etkili olmaktadır. Alt kültürlerin de örgüt kültürü gibi kendine özgü değerleri, inançları, kalıplaşmış davranışları ve uygulamaları bulunmaktadır (Lok vd., 2005). Örgütsel alt kültürler olarak ifade edilen bu kültürlerden biri bürokratik kültür olarak ifade edilmektedir. Alanyazında bürokratik kültürle ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bürokratik kültür; rol, statü, otorite, görev ve sorumlulukların kesin bir biçimde ifade edildiği hiyerarşik yapıyla resmi örgütlerde, kurumsal işleyişi, hizmet anlayışını, bireylerin örgüt içindeki davranışlarını, olgu ve olayları anlamlandırmalarını şekillendiren kuralların, prosedürlerin, bilgilerin, inançların, değerlerin, sosyal ilişkilerin, etkileşimin, sembollerin, dilin, tercihlerin ve göstergelerin meydana getirdiği görünen ve örtük bileşenleri içeren formel ve informel faktörlerin oluşturduğu kapsamlı bir kültürdür (Erdem & Çukur, 2007; Husain, 2015; Wallach, 1983; Yıldırım, 2019; Zafarullah, 2013). Bu tanımlardan yola çıkarak bürokratik kültürün oluşmasında örgütün normatif ve sembolik özellikleri ile içsel ve dışsal dinamiklerinin birlikte etkili olduğu söylenebilir.

Kamu kurumları Weber tarafından ortaya konmuş olan bürokrasi temelli yaklaşımlarla yönetilmekte, devlet memurlarının ise bu bürokratik ilkelere uygun biçimde davranmaları beklenmektedir (Hendryadi vd., 2019; Weber, 2006). Weber'e (2012) göre bürokratik örgüt; kesinlik, hız, süreklilik ve birliğin sağlandığı, belirsizliğin, karmaşanın ve sürtüşmelerin azaldığı ideal bir tip olarak ifade edilmiştir. Buna bakış açısına göre ideal tip örgüt amaç, araç ve sonuç döngüsünden oluşan rasyonel bir karaktere sahiptir. İdeal bürokratik örgüt, yukarıdan aşağıya bir yapıda biçimlenen dikey hiyerarşiye dayanmaktadır. Bu yapılanmada yasalar aracılığıyla iktidarın sahibi olan tepe yönetimin emirlerine meşruluk kazandırılmakta, orta ve alt kademe örgütlerin ya da birimlerin eylemleri merkezden kontrol edilmektedir. Bu doğrultuda kamu kurumlarında bürokratik kültür; otoritenin ve kontrolün merkezi yönetimde olduğu, yukarıdan aşağı iletişime dayanan, çalışanların kararlarını merkeze bağlı olarak aldığı ve sınırlı inisiyatifte sahip olduğu bir kültür olarak ortaya çıkmaktadır (Claver vd., 1999). Bu tanım, merkezi kamu yönetiminin makro boyuttaki bürokratik kültürünü açıklamaktadır. Ancak merkezi yönetime bağlı alt kademe kamu kurumlarında makro boyuttaki bürokratik kültür özelliklerinden farklılaşmalar olabilmekte, mikro boyutta bu kurumların kendine özgü bürokratik kültür

nitelikleri ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2011). Kamu kurumlarında mikro boyutta bürokratik kültür niteliklerinin farklılaşmasının nedeni bürokratik yapı ve işleyişin çeşitli nedenlerle esneyebilmesi ya da çözülebilmesi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle örgütler bir boyutuyla bürokratik bir nitelik taşıırken diğer boyutuyla taşımayabilir (Hall, 1963). Bunun başka bir nedeni; kurumların resmi yapılarının yanında bireylerin duygu, düşünce, tutum, davranış ve alışkanlıklarından ve buna ek olarak örgütün çevresel koşullarından etkilenen gayri resmi bir yapıya da sahip olmasıdır (Raaphorst, 2017). Bauman (2001) bürokratik örgütlerdeki bu ikili yapıyı, akışkan modernite ekseninde ele almıştır. Bauman'a göre devlet kurumları tarafından esas alınmış olan modernite belirsizliğin ve çift anlamlılığın karşısında durmakta ve sabit bir düzen kurmaya çalışmaktadır. Yapı odaklılığa dayanan bu düzende durumlara ve olaylara yüklenen anlamlar net bir biçimde adlandırılabilen ve sınıflandırılabilir. Halbuki bütün toplumsal oluşumlarda düzen ve müphemlik, normallik ve anormallik, akıllılık ve delilik bir arada bulunmaktadır. Bu doğrultuda bürokrasinin ortaya koyduğu düzende müphemlik olması söz konusudur. Modernitenin kendisi yaşamı rasyonelleştirmeye çalışırken aynı anda müphemliği de üretmektedir (Bauman, 1998; 2001; 2015; 2020). Buna göre Weberyen kamusal düzende hedeflenen belirlenimcilik, kesinlik, netlik, açıklık, şeffaflık, sınırlılık, sınıflandırma ve yapı odaklılık; müphemlik söz konusu olduğunda ikirciklilik, örtüklük, bulanıklık, tanımlanamazlık, çok anlamlılık, irrasyonellik, mantıksızlık, uyumsuzluk, karmaşa ve rastgelelik nitelikleriyle kendini göstermektedir. Bauman'a göre bu paradoksların bir arada olduğu yeni modernite kavramı, klasik modernite anlayışından tamamen uzak bir anlayışı ifade etmemektedir. Bu yeni anlayış klasik modernitenin bir sonucu, devamı ya da değişime uğramış halidir (Kineşçi, 2017). Bu bağlamda örgütler çok bürokratik veya az bürokratik arasında bir çizgi üzerinde yer almakta ve her kurumda birbirinden farklı bir bürokratik kültür ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2011; Hall, 1963; Shafritz vd., 2009). Kurumlarda bürokratik kültürün oluşumunda kurumsal yapıların, kesin kuralların, ilkelerin ve çerçevesi çizilmiş olan işleyişin yanında çalışanların kişilik özelliklerine, bakış açılarına, değerlerine, kararlarına ve tutumlarına göre değişebilen belirsiz ve karmaşık ilişkilerin ve daha esnek işleyişin birlikte etkili olduğu söylenebilir. Buna dayanarak bir kurumda bürokratik kültürün aynı anda kesinlik, netlik, belirginlik gibi özellikler ile müphemlik, değişkenlik ve ikirciklilik gibi niteliklere sahip olmasının mümkün olduğu düşünülmektedir.

Okullar, devletin eğitim hizmetini yerine getirmek üzere kurulmuş kamu kurumlarıdır ve eğitim bakanlıklarının merkezi yönetimine bağlıdır (Karaman Kepenekçi, 1998). Bu bağlamda diğer kamu kurumlarında olduğu gibi okulların örgütlenmesinde de Weber tarafından ortaya konmuş olan bürokratik ilkeler esas alınmıştır. Bu ilkeler eğitim öğretimin yapı ve işleyişini biçimlendiren yasalar yoluyla meşrulaştırılmıştır (Kidd, 1967). Buna göre eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin söylemlerinde ve uygulamalarında yasalara ve merkezi yönetim tarafından alınmış kararlara bağlı olarak görev yapmaları ve bu doğrultuda rasyonel davranışları beklenmektedir. Ancak eğitim örgütünün öğrencilerin bireysel ilgilerini ve ihtiyaçlarını gözeten, öğrencileri toplumsal yaşama uyumlu ve ülkesine faydalı bireyler olarak yetiştiren, topluma ait kültürel değerlerden beslenen ve toplumsal kültürü besleyen insani yönü göz önüne alındığında öğretmenlerin kimi durumlarda rasyonel karar vermek yerine duygusal davranarak bürokratik işleyişi esnetebilecekleri ya da bürokratik kurallardan uzaklaşabilecekleri düşünülmektedir.

Hoy ve Miskel'e (2015) göre okullar, diğer kamu kurumlarından farklı olarak bürokratikleşmenin ve profesyonelleşmenin birlikte esas olduğu dinamik yapılara sahiptir. Bu dinamizmin nedeni okulların aynı anda rasyonel, açık ve doğal olma örgüt olma niteliklerini bir arada taşımasıdır. Buna göre okulların akılcı kurallara ve ilkelere dayanan rasyonel nitelikleri, bulunduğu toplum ve çevreyle etkileşimi olan açık örgüt nitelikleri, diğer kurumlardan farklı şekillerde ortaya çıkabilen, güncel gelişmelere göre kendini yenileyebilen ve değiştirebilen doğal nitelikleri bulunmaktadır. Buna ek olarak birçok eğitim örgütünde çalışanlar, bürokratik ilkelere bağlılık göstermeye zorunlu olmakla birlikte uzmanlıkları kapsamındaki kararlarda profesyonel davranarak

yetki ve inisiyatif kullanabilmektedir (Roache, 1998). Ayrıca okullarda kararın ve otoritenin üst yönetimde toplanması olarak ifade edilen merkezileşme ile kural, prosedür ve politikaların işlenişi olarak ifade edilen biçimlendirme niteliklerinin farklılık gösterdiği ve buna bağlı olarak okullarda farklı bürokratik işleyişlerin uygulandığı ortaya konmuştur (Hoy & Sweetland, 2001). Bunun sonucu olarak okullarda bürokratikleşmenin ve profesyonelleşmenin düzeyi ve yoğunluğu farklılık göstermektedir (Hoy & Miskel, 2015). Alanyazında okullarda bürokratik işleyişin değişkenlik gösterdiğini ortaya koyan farklı araştırmalar mevcuttur (Alanoğlu & Demirtaş, 2019, Mcguigan, 2005, Öngel, 2019). Buna göre eğitim örgütlerinde bürokratik yapı ve işleyişteki bu farklılıklar, bürokratik okul kültürünün her okulda farklı bir biçimde ortaya çıkmasında etkili olabilir. Yapılan araştırmalara göre bir okulda bürokratik kültür diğer okullardan farklı ve kendine özgü bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Terzi, 2005). Bu doğrultuda okullarda Millî Eğitim Bakanlığının makro bürokratik kültürel özelliklerinin görülmesinin yanında bireysel, örgütsel, çevresel dinamiklere bağlı olarak farklı bürokratik kültür özelliklerinin ortaya çıkması söz konusu olabilir. Buna dayanarak bir okulda bürokratik kültürün; bürokrasinin işleyişi ve bürokratikleşme düzeyinin değişkenliği, çalışanların kişisel inisiyatif alabilmeleri, toplum ve çevre ile olan etkileşim, değişim odaklılığı gibi etkenlerle kendine özgü bir biçimde ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür.

Bürokratik okul kültürünün okuldan okula değişiklik göstermesinin diğer bir nedeninin okul kültürü olduğu düşünülmektedir. Okul kültürü, tarihsel süreç içinde ortaya çıkan ve yerleşik hale gelen değerlerin, inançların ve geleneklerin ortaya koyduğu bir örüntüdür. Okuldaki tüm bireylerin düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkileyen bu kültür, okulu kendine özgü bir hale getirmektedir (Peterson & Deal, 1998; 2002). Okul kültürünün, normatif ve sembolik olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Okuldaki bireylerin tabi olduğu kurallar okulun normatif boyutunu oluşturarak formel bir yapı ortaya koymaktadır; semboller davranış standartları, törenler, efsaneler aracılığıyla paylaşılan değerler ve inançlar ise okulun sembolik boyutunu oluşturarak informal bir yapı ortaya koymaktadır (Özdemir, 2013; Topçu, 2021). Bu iki yapının birbirinden tamamiyle kopuk ve bağımsız yapılar olmadığı düşünülmektedir. Bir okulda normatif boyut ile ilişkilendirilebilecek olan bürokratik ilkeler ile sembolik boyut ile ilişkilendirebilecek insani değerler ve inançlar etkileşim halindedir. Dolayısıyla bir okulda bürokratik kuralların ve kültürel özelliklerin bir araya gelerek bürokratik okul kültürünü oluşturduğu söylenebilir. Buradan hareketle bürokratik okul kültürü, Weberyen örgüt tipinin ortaya koyduğu ilkelerin ve rasyonel perspektifin etkisiyle ortaya çıkan bürokratik kültür ile okulun kendine özgü çeşitli dinamiklerinin etkisiyle ortaya çıkan ve belirsiz nitelikler taşıyan bürokratik kültür olmak üzere iki eksenle ele alınabilir. Buna göre bürokratik ilkelerin üyelerce içselleştirilme düzeyinin yüksek olması, bürokratik işleyişin Weber tarafından ortaya konmuş olan ideal örgüt tipine yakın olması, tüm karar ve uygulamalarda bürokratik politika ve prosedürlerin esas alınması Weberyen bürokratik okul kültürünü; bürokratik ilkelerin içselleştirilmesinin duruma bağlı olarak belirsizlik ve değişkenlik gösterebilmesi, bürokratik işleyişte yetki devri, inisiyatif alma, karara katılım, işbirliği, risk alma, sezgisel hareket etme gibi davranışlara başvurulabilmesi, kararlarda ve uygulamalarda bürokratik kuralların ve prosedürlerin esnetilebilmesi müphem bürokratik okul kültürünü ifade edebilir.

Türkiye’de okullar Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında yapılandırılmıştır. Buna göre okullarda Millî Eğitim Bakanlığının makro bürokratik kültürel özelliklerinin görülmesi muhtemeldir. Bununla birlikte okullarda bireysel, örgütsel, çevresel, toplumsal ve kültürel dinamiklerin farklılıklara bağlı olarak okuldan okula değişiklik gösteren mikro bürokratik kültür özelliklerinin ortaya çıkması söz konusu olabilir. Bürokratik okul kültürünün meydana gelmesinde içinde bulunan çevrenin, coğrafyanın ve toplumsal özelliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bir toplumun yaşadığı topraklara özgü özellikler, doğal koşullar ve iklim, kültürün oluşumunu ve toplumsal kurumların yapısını etkilemektedir. Dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar hakkında yapılan sosyal bilim araştırmalarında doğu ve batı toplumlarıyla ilgili karşılaştırmalara odaklanıldığı görülmektedir. Doğru ve

batı toplumlarında kültürel değerler ve bu değerlerin toplumsal sistemlere yansıma biçimleri birbirinden farklıdır (Alatlı, 2016). Weber’e göre inanç sistemlerinin toplumsal yaşam içerisindeki varlığı kültürel değişimin temel belirleyicilerinden biridir. İslamiyet’in hâkim olduğu toplumlarda din, politik bir nitelik taşıyarak sosyal kurumların içine entegre olmuş durumdadır. Batı toplumlarında ise başlangıçta Hristiyanlık, dini toplumsal kurumlar üzerinde etkili olmakla birlikte modern bilime geçişten sonra din toplumsal kurumlar üzerindeki dominasyonunu yitirmiş, pozitivizmi temel alan ve rasyonel kurallara göre örgütlenen kurumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Hofstede’in (1980) toplumsal kültürün örgüt yapısına yansımalarıyla ilgili araştırmasında Asya, Güney Amerika ve Afrika ülkelerinde yüksek güç mesafesi görülmektedir. Buna göre bu toplumlarda üst otoriteyi kabullenme ve hiyerarşik düzene uyma eğilimi daha çok görülmektedir. Bireysellik yerine toplulukçuluk kültürünün hâkim olduğu bu kültürlerde toplululuğun başarısı bireysel başarılarından daha fazla önemsenmektedir. (Hofstede, 1980; Hofstede, 1983). Bu araştırmalar iki coğrafya arasında yaşayan insanların duygu ve düşünce tarzlarında ve pratiklerinde çeşitli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Aka & Nişancı, 2015; Aslan & Koçal, 2018; Atasever, 2019; Aydoğan, 2016; Bell, 1996; Çıtak, 2014; Gallie vd., 2001; Ji, 2015; Koçyiğit, 2017; Leech, 2007; Lu & Gilmour, 2001; Magala, 2001; Offe, 1996; Sunar, 2020; Topaloğlu, 2020; Turner, 2002; Yetim, 2010).

Türkiye coğrafi olarak Asya ve Avrupa kıtalarının kesişiminde yer almaktadır. Bu nedenle kültürel doku ve toplumsal yapılanmalarda Doğu ve Batı coğrafyalarının izlerini birlikte görmek mümkündür. Bu bağlamda Türkiye’de tüm kamu örgütlerinde olduğu gibi okul örgütlerinde de bürokratik kültürün oluşumunda Doğu toplumlarına özgü kültürel kodların ve İslami inanç sisteminin ortaya koyduğu aidiyetçilik, müphemlik ve sezgisellik ile Batı coğrafyasının ve Anglosakson kültürün ortaya koyduğu benmerkezcilik, kesinlik ve rasyonelliğin bir arada görüldüğü söylenebilir. Bu doğrultuda Türkiye’de okullarda bürokratik okul kültürünün oluşmasında Weberyen rasyonel ilkelere dayanan rasyonelliğin ve Bauman tarafından ortaya konan belirsizliğin, irrasyonelliğin müphemliğin birlikte etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bürokratik okul kültürünün ve bürokratik kültürün öğretmenler tarafından algılanışının okuldan okula değişkenlik gösterdiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bu savı desteklemektedir (Balçık & , 2019; Demirtaş vd., 2019; Tanrıöğen vd., 2013; Çelteç, 2021; Dadak vd., 2023; Güngör & Gündüz, 2021; Kaçar, 2019; Kanat, 2022; Meriç & Altun, 2018; Işık, 2017; Terzi, 2005). Buna ek olarak çeşitli araştırmalar ile Türkiye’de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarında zaman zaman rasyonel davrandıkları, zaman zaman ise kurallardan uzaklaşarak duygularıyla hareket ettikleri ortaya konmuştur (Erol, 2022; Meydan & Yaşar, 2019; Ural vd., 2020; Pesen & Epçaçan, 2021; Göçen, Cülha ve Kuş, 2021; Terzi & Uyangör, 2018; Yakıt, 2022). Bu doğrultuda bu araştırmada daha önce yapılmış araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin Müphem bürokratik okul kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü algılarına odaklanarak bürokratik okul kültürü ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bürokrasinin işleyişi ve örgüt kültürü eğitim kurumlarının performanslarını etkileyen önemli dinamikler arasında gösterilmektedir (Smith & Larimer, 2004). Bu bağlamda resmi bir kamu kurumunun örgütsel alt kültürü olarak ifade edilen bürokratik kültür, eğitim kurumunun performansını olumlu etkileyen bir değişken olarak araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubunun özelliklerine, araştırma modeline ve “Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği” geliştirme sürecinin aşamalarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ölçek geliştirme araştırmasıdır. Buna göre, evren ve örneklemin belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, pilot uygulamanın yapılması, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi aşamaları takip edilerek araştırma gerçekleştirilmiştir (DeVellis, 2016).

Madde Havuzunun Oluşturulması

Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği'nin geliştirilmesinde ilk aşamada alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında bulunan araştırmaları temel alarak tümdengelim yöntemiyle madde havuzu oluşturmak amaçlanmıştır (Hinkin, 1998). DeVellis'e (2016) göre ölçek geliştirmede faktörler alan yazında bulunan kuramsal çerçeve doğrultusunda önceden belirlenebilir. Bu doğrultuda alanyazında okumaları temel alınarak bürokratik okul kültürünü algısını temsil edebilecek gösterge ifadelerin (maddelerin) ve alt boyutların (faktörlerin) neler olabileceği belirlenmiştir (Bauman, 2001; Bauman, 2015; Bauman, 2020; Gerth & Mills, 2021; Hoy & Miskel, 2015; Scroeder, 1996; Wallach, 1983; Weber, 2012; Weber, 2006). Buna göre ölçeğe ilişkin alt boyutlar Müphem Bürokratik Okul Kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü olmak üzere iki faktör olarak belirlenmiştir ve bu bileşenlere ait maddeler tasarlanmıştır. Bu doğrultuda 40 madde Müphem bürokratik kültür, 40 madde Weberyen Bürokratik Okul Kültürü olmak üzere 80 maddeden oluşan ölçek deneme formu meydana getirilmiştir.

Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi şeklinde derecelenmiş ve seçenekler her zaman 5, sıklıkla 4, bazen 3, nadiren 2 ve hiçbir zaman 1 ifadeleriyle kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretilerin görev yaptıkları okul düzeyi (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise), cinsiyet ve kıdem bilgilerine ilişkin maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise taslak ölçeğe ilişkin maddeler bulunmaktadır.

Ölçek deneme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 10 eğitim yönetimi ve 1 ölçek değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri, "madde uygun", "uygun ama düzeltilmeli" ve "uygun değil" şeklinde üç seçeneğin yer aldığı bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacılar uzmanlara bu formu e-posta aracılığıyla ulaştırmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen verilere yapılan analiz sonucunda .80'in altında kalan 31 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015). Buna ek olarak ölçeğin görünüş geçerliliğini değerlendirmesi, ölçekte yer alan ifadelerin anlamsal ve yapısal açıdan incelenmesi için ölçek formu 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanına e-posta yoluyla gönderilmiş ve görüş alınmıştır. Buna göre anlaşılır olmayan ya da birden fazla yargı içeren 3 madde araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 49 maddeden oluşan ölçek deneme formuna ulaşılmıştır.

Pilot Uygulama Yapılması

Araştırma kapsamında maddelerin açıklığını ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, ölçeğin araştırmanın hedef kitleleriyle paralel özellikleri gösteren ve hedef kitlenin yaklaşık %5'i kadar küçük bir gruba uygulanması olarak ifade edilmektedir (Aylar & Evci, 2017). Bu amaçla 49 maddeden oluşan ölçek deneme formu İstanbul'da bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan 25 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 2 madde anlaşılmasa nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve 47 maddeden oluşan ölçek deneme formuna ulaşılmıştır.

Evren ve Örneklemin Belirlenmesi

Bu araştırmanın evrenini İstanbul'da bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Zaman ve maddi olanaklar açısından avantaj elde etmek için kolayda örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Nunnally (1978) örneklem büyüklüğü belirlenmede madde sayısının 10 katını önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğünün minimum 300 kişiden oluşmasını ve madde sayısının 5 ile 10 katı arasında kişiye ulaşmayı önermektedir. Bu doğrultuda ölçek deneme formunda 47 madde bulunması nedeniyle

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için en az 470 kişiye ulaşılması hedeflenmiş ve ölçek deneme formu 550 öğretmene ulaştırılmıştır. Bu formlardan 58 adeti eksik ya da hatalı yanıtlanması nedeniyle çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Buna göre 492 adet ölçekten elde edilen veriler üzerinden AFA ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucu ölçek madde sayısı 31'e düşürülmüştür. Madde sayısının 31 olması nedeniyle madde sayısının en az 10 katına ulaşmak hedeflendiğinden Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için ölçeğin yeni formu 350 öğretmene araştırmacılar tarafından ulaştırılmıştır. Bu formlardan 18'i eksik ya da hatalı yanıtlanması nedeniyle çalışma kapsamına alınmamış ve 332 adet ölçek formundan elde edilen verilerle DFA gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Özellikler	Gruplar	Birinci veri toplama aşaması		İkinci veri toplama aşaması	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	350	71	204	61
	Erkek	142	29	128	39
	Toplam	492	100	332	100
Okul Türü	Anaokulu	52	11	33	10
	İlkokul	203	41	122	37
	Ortaokul	157	32	95	28
	Lise	80	16	82	25
	Toplam	492	100	332	100
Kıdem	1-5 yıl	125	25	76	23
	6-10 yıl	150	31	88	26
	11-15 yıl	94	19	73	22
	16-20 yıl	35	7	57	17
	21-25 yıl	84	17	35	11
	26+ yıl	4	1	3	1
	Toplam	492	100	332	100

Tablo 1 incelendiğinde birinci veri toplamada katılımcıların %.71'inin (f=) kadın ve %. 29'unun (f=) erkek olduğu; %11'inin (f=) anaokulu, %.41'inin (f=) ilkokul, %32'sinin (f=) ortaokul, %15'sinin (f=) lise öğretmeni olduğu; %25'inin (f=) 1-5 yıl, %31'inin (f=) 6-10 yıl, %19'unun (f=)11-15 yıl, %7'sinin 16-20 yıl (f=), %17'sinin (f=) 21-25 yıl, %1'inin (f=) 26+ yıl kıdeme sahip olduğu, ikinci veri toplamada katılımcıların %.61'inin (f=) kadın ve %. 39'unun (f=) erkek olduğu; %10'unun (f=) anaokulu, %.37'sinin (f=) ilkokul, %28'inin (f=) ortaokul, %25'inin (f=) lise öğretmeni olduğu; %23'ünün (f=) 1-5 yıl, %26'sının (f=) 6-10 yıl, %22'sinin (f=)11-15 yıl, %17'sinin 16-20 yıl (f=), %11'inin (f=) 21-25 yıl, %1'inin (f=) 26+ yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında iki defa veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Birinci veri toplama AFA gerçekleştirmek üzere yapılmıştır. Bu amaçla ölçek deneme formu araştırmacılar tarafından öğretmenlerin tercihlerine göre elden, e-posta ya da telefon üzerinden öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ölçeklerin elden ulaştırılması sürecinde araştırmacılar öğretmenlere görev yaptıkları okullara giderek formu ulaştırmışlardır. Araştırmacılar tarafından öğretmenlere araştırmanın amacı, madde sayısı ve yanıtlama süresi ile ilgili bilgi verilmiştir. Ölçeklerin e-posta yoluyla ulaştırılması sürecinde Google form üzerinden hazırlanan ölçek formu öğretmenlerin e-posta adreslerine ya da telefonlarına gönderilmiştir. Bu ölçek formunda öğretmenleri bilgilendirmek için araştırmanın amacı, madde sayısı ve yanıtlama süresi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Veri toplama sonucunda elden 202, e-posta ve telefon üzerinden 290 olmak üzere eksiksiz ve hatasız yanıtlanan 492 adet ölçek araştırma kapsamına dahil

edilmiştir. Araştırma kapsamında ikinci veri toplama DFA gerçekleştirmek üzere yapılmıştır. Bu amaçla Google form üzerinden hazırlanan ölçek deneme formu araştırmacılar tarafından zamandan tasarruf sağlamak amacıyla e-posta ya da telefon üzerinden öğretmene ulaştırılmış, eksiksiz ve hatasız yanıtlanan 332 adet ölçek verisi araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmanın bu aşamasında toplanan veriler SPSS 15.0 programında veri setine dönüştürülmüştür. AFA'ya ilişkin veri setinde eksik ya da hatalı yanıtlanmış 58 katılımcıya ait veri araştırma kapsamına alınmamış, 492 adet ölçekten elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. DFA için elde edilen veri setinde eksik ya da hatalı yanıtlanmış veri 18 veri araştırma kapsamı dışında tutulmuş, toplam 332 adet veri analize dahil edilmiştir. Buna ek olarak DFA için mutlak Z puanı incelenmiş ve veri setinde uç değer alan puan olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle veri setinden silinen değer bulunmamaktadır (Harrington, 2009). Bu aşamadan itibaren ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Büyüköztürk'e (2015) göre geçerlilik teknikleri içinde kapsam, görünüş ve yapı geçerliliği yer almaktadır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için ölçeğe ilişkin madde havuzunun oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmaktadır. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılarak oluşturulan madde havuzu 10 alan uzmanının, 1 ölçeğe değerlendirme uzmanının ve 1 dil uzmanının görüşüne sunularak elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görünüş geçerliliği ise ölçeğin başlık, kenar boşlukları, madde düzeni ve açıklamalar ile ilgili değerlendirilmesidir. Bu çalışmada görünüş geçerliliğini sağlamak üzere 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanından alınan görüşlere göre 3 madde üzerinde yeniden düzenleme yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek üzere ilk aşamada toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett testleri gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Ölçekte okulun Müphem bürokratik okul kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü özelliklerini belirlemek hedeflendiğinden ölçeğin toplam puanı alınmamakta, alt faktörler kendi içinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Müphem Bürokratik Okul Kültürü boyutu ve Weberyen Bürokratik Okul Kültürü boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışma için 03.02.2024 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesi'ne Akademik Etik Kurul başvurusu yapılmıştır. 01.04.2024 tarihinde Etik Kurul Onay raporunun alınmasının ardından veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında katılımcı onamı ve gönüllülük esas alınmıştır. Buna ek olarak "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesine uygun davranılmıştır. Veri toplama süreci 01.05.2024 tarihinde tamamlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testlerinin, AFA, DFA ve Cronbach Alpha katsayısının sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2'de AFA analizi için verilerin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan KMO testi ve Bartlett testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçeğe ilişkin KMO değeri .928'dir. KMO katsayısı, ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğü ile verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu katsayının 1'e yakın olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir

(Doğuş vd., 2019). Büyüköztürk'e göre (2015) faktör analizi için KMO katsayısının minimum 0,60 olması gerekmektedir.

Tablo 2

Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Testi		.928
Bartlett Testi	Ki-kare	23018.090
	df	1081
	p	.000

Bartlett testi sonuçlarına göre ki kare değeri: 23018.090, df:1081 p :.000 olarak belirlenmiştir. Bartlett testi, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Doğuş vd., 2019). Bu sonuçlara göre *ki kare* test sonuçlarının anlamlı çıkması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ki-kare = 23018.090, p <.001).). Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçeğin yapısal geçerliliğini değerlendirmek için güvenilir bir temel sağladığını göstermektedir (George & Mallery, 2001).

Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını ortaya koymak için verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum likelihood yöntemi (Tabachnick & Fidell, 2013) ve Varimax dik döndürme tekniği tercih edilmiştir (Costello & Osborne, 2005). Bu araştırmada ölçeğe ilişkin iki faktör alan yazından hareketle tümdengelim yöntemi kullanılarak önceden belirlendiğinden (Devellis, 2016) AFA'da iki faktörlü sınırlandırma yapılmıştır. Buna göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan faktör yapısı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ölçeğe İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Madde No	Faktör yük değerleri	
	Müphem bürokratik okul kültürü	Weberyen bürokratik okul kültürü
S4	.992	
S46	.976	
S1	.963	
S32	.939	
S9	.895	
S16	.856	
S29	.845	
S37	.834	
S24	.829	
S7	.825	
S35	.822	
S27	.817	
S45	.807	
S40	.785	
S2	.783	
S6		.962
S5		.918

Madde No	Faktör yük değerleri	
	Müphem bürokratik okul kültürü	Weberyen bürokratik okul kültürü
S44		.897
S8		.887
S11		.861
S17		.852
S14		.848
S25		.839
S13		.826
S38		.816
S22		.797
S3		.777
S30		.768
S19		.754
S42		.719
S15		.677
Faktörlerin varyans puanı	27.799	26.236
Toplam varyans puanı		54.035

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Maddelerin madde yükü ,677 ile ,992 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde yapısının belirlenmesi aşamasında 31, 26, 33, 28, 10, 34, 12, 18, 23, 43, 39, 21, 41, 47, 20 ve 36 no'lu toplam 16 madde, .3'ün altında değer almasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bu yapıda 4, 46, 1, 32, 9, 16, 29, 37, 24, 7, 35, 27, 45, 40 ve 2 no'lu maddeler birinci faktörde (Müphem); 6, 5, 44, 8, 11, 17, 14, 25, 13, 38, 22, 3, 30, 19, 42 ve 15 no'lu maddeler ikinci faktörde (Weberyen) toplanmıştır. Bunun sonucunda birinci faktörde 15 madde, ikinci faktörde 16 maddenin yer aldığı toplam 31 maddeden meydana gelen iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Buna ek olarak birinci faktörün (Müphem) ölçeğe ilişkin varyansın %27.799'unu, ikinci faktörün (Weberyen) ölçeğe ilişkin varyansın %26.236'sını, bu iki faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın %54.035'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Toplam varyansın %40'tan büyük olması ölçek için uygundur (Büyüköztürk, 2015). Bu bulgular, Müphem bürokratik okul kültürüne ve Weberyen bürokratik okul kültürüne ilişkin ölçek maddelerinin geçerliliğini ve aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

AFA sonucunda elde edilen yamaç birikinti grafiği şekil 1'de gösterilmiştir. Yamaç birikinti grafiği AFA sonucunda ortaya çıkan faktörlerin özdeğerlerini ve veri setinde kaç faktörün anlamlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015).

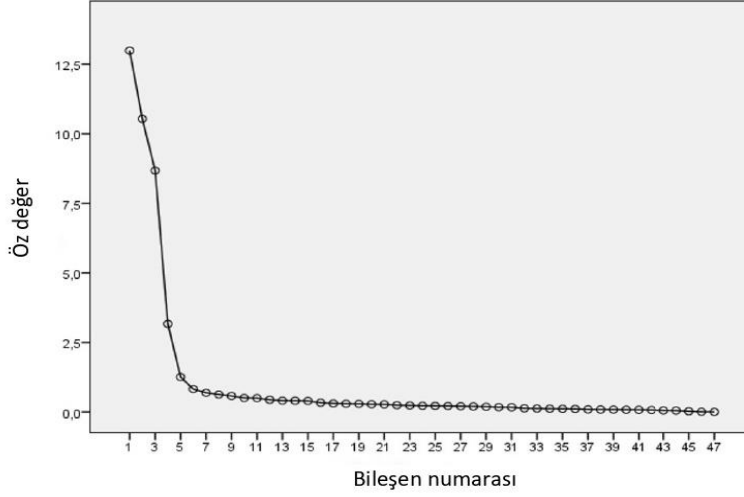
Grafikteki görüldüğü üzere ilk iki faktör, en yüksek özdeğerlere sahip olup sırasıyla 12.5 ve 10.0 özdeğerleriyle dikkat çekmektedir. Üçüncü faktörden itibaren özdeğerler keskin bir düşüş göstermekte ve 1'in altına inmektedir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler genellikle anlamlı kabul edilirken bu analiz sonucunda üçüncü faktörden sonraki faktörlerin modele katkısının ihmal edilebilir olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu durum, veri setindeki temel yapıyı açıklayan anlamlı iki faktör olduğunu ve ek faktörlerin modele katkısının minimal olduğunu göstermektedir. Buna göre iki faktörlü bir yapı, bu veri seti için uygun olarak değerlendirilmiştir. Toplam varyansın büyük kısmının bu iki faktör tarafından açıklandığı ve diğer faktörlerin varyansa katkısının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının geçerli olduğunu ve daha fazla faktör eklemenin modele gereksiz karmaşıklık katacağını ortaya koymaktadır.

AFA ile ortaya konan iki faktörlü model, AMOS programı aracılığıyla DFA ile test edilmiştir. Bu amaçla χ^2/df (Chi-Square/Degree of Freedom), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation),

NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerleri hesaplanmıştır.

Şekil 1

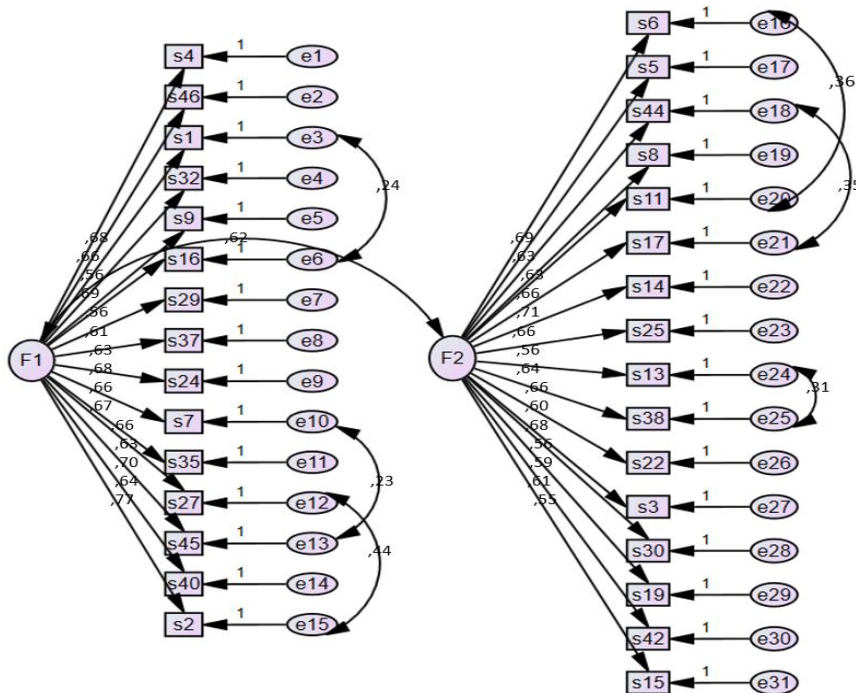
Ölçeğe İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği



Toplam 31 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin yapısı ile ilgili DFA sonuçlarında, model üzerinde modifikasyon işlemi gerçekleştirilmeden tespit edilen sonuçlar şu şekildedir: [$\chi^2/df=3.12$ ($p=.000$); RMSEA=.089; NFI=.91; CFI=.92; AGFI=.83; GFI=.85; SRMR=.078]. Bu analizde, bazı maddeler arasında modifikasyon önerileri saptanmıştır. Buna göre birinci faktörde bulunan s1 ile s16; s7 ile s45 ve s27 ile s2 arasında ikinci faktörde bulunan s6 ile s11; s44 ile s17 ve s13 ile s38 arasında modifikasyon önerileri belirlenmiştir. Buna göre modele en yüksek katkı yapacağı öngörülen maddelerde modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Şekil 2

Ölçeğe İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları



Şekil 2’de belirtildiği üzere modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarının tamamı .5’ten yüksek olup bu değer modelin veriyle güçlü bir uyum içinde olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Modele ilişkin p- değeri ($p=.000$) 0.01’den küçüktür. Buna göre modele ilişkin yol katsayısının %1 anlamlılık düzeyine sahip olduğu kabul edilmektedir (Munro, 2005). Modele ilişkin modifikasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesiyle modele ilişkin elde edilen değerler şu şekildedir: [$\chi^2/df=2.87$ ($p=.000$); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068]. Modele ilişkin χ^2/df değerinin ($\chi^2/df=2.87$) 5 ya da 5’ten küçük olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analiz sonucuna göre modelin Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2/df) 2.87 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 5 ya da 5’ten küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analize göre RMSEA değerinin (RMSEA=.077) 10’dan küçük olması modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum değeri olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). NFI değerinin 0-1 aralığında olması (NFI=.90) modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). CFI değerinin (CFI=.89) olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Munro, 2005). AGFI değerinin .90’dan büyük olması (AGFI=.81) modelin kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analize ilişkin GFI değeri (GFI=.82) olarak bulunmuş olup bu değer modelin kabul edilebilir uyumsa sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006). SRMR değerinin sıfıra yakın olması (SRMR=.068) modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2005).

Araştırma kapsamında 31 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek üzere Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarıyla ilgili sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Faktörler / Maddeler	X	Ss	N	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında cronbach alfa güvenirlik katsayısı
Faktör 1(Müphem): ($\alpha = .977$)					
S25	2.7692	0.91677	312	.9417	.9744
S27	2.7660	0.90002	312	.8841	.9752
S26	2.7564	0.93775	312	.8725	.9753
S21	2.7692	0.90619	312	.9027	.9749
S20	2.7788	0.91036	312	.8700	.9754
S16	2.8494	0.91420	312	.8702	.9753
S19	2.8109	0.93493	312	.7592	.9769
S24	2.8494	0.93849	312	.8020	.9763
S17	2.7981	0.92531	312	.7943	.9764
S18	2.8622	0.99043	312	.7811	.9767
S22	2.8974	0.93299	312	.8030	.9763
S23	2.9135	0.94998	312	.7776	.9767
s30	2.8269	0.93975	312	.8203	.9761
s41	2.7853	0.91892	312	.8591	.9755
S15	2.8429	0.92709	312	.7956	.9764
Faktör 2 (Weberyen) ($\alpha = .968$)					
S10	3.8846	0.76045	312	.8889	.9646
S6	3.9135	0.75369	312	.8930	.9544
S2	3.9455	0.73514	312	.9371	.9640

Faktörler / Maddeler	X	Ss	N	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında cronbach alfa güvenirlik katsayısı
S8	3.8974	0.82703	312	.8457	.9652
S44	3.9172	0.7823	312	.8600	.9650
S9	3.9103	0.75545	312	.9038	.9644
S13	3.8974	0.79127	312	.8314	.9655
S5	3.8686	0.80515	312	.8055	.9659
s45	3.9199	0.74583	312	.8652	.9654
S1	3.9038	0.77151	312	.8471	.9653
s46	3.9038	0.77567	312	.7889	.9662
S11	3.8718	0.80367	312	.7654	.9665
S4	3.8301	0.85245	312	.7449	.9671
S12	3.9071	0.79043	312	.7153	.9673
S7	3.8750	0.83363	312	.6995	.9677
S14	3.8942	0.76816	312	.6576	.9682
Ölçek genel ($\alpha = .944$)					

Tablo 4'te belirtildiği üzere ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları Müphem bürokratik okul kültürüne ilişkin faktörde .977 ve Weberyen bürokratik okul kültürüne ilişkin faktörde .968 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan toplam Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .944 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı testin ölçek istediği özelliği ne derece ölçtüğünü ortaya koymakta ve değerler .70'ten yüksek olması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Buna göre ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin “Bürokratik Okul Kültürü” algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazında doğrudan bürokratik okul kültürü ile ilgili gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışması bulunmamaktadır. Ancak, Terzi (2005) tarafından geliştirilen İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü Ölçeği'nde bürokratik kültür alt bir boyut olarak ortaya konmuştur. Başarı kültürü, görev kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür olmak üzere dört boyutun yer aldığı ilgili ölçekte okullarda en yüksek düzeyde hakim olan kültürün görev kültürü olduğu, bürokratik kültürün üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalarda öğretmen algılarına göre okullarda bürokratik kültürün düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Sezgin, 2010; Özdemir, 2012; Kılınç, 2014; Tariöğen vd., 2014; Meriç & Altun, 2018; Ordu & Balçık, 2019; Karaca vd., 2021; Kanat, 2022; Adalı & Yüner, 2023; Yılmaz, 2023). Çeşitli araştırmalarda ise öğretmen algılarına göre okullarda bürokratik kültürün orta düzeyde (Özgenel & Dursun, 2020; Güngör & Gündüz, 2021; Çağan vd., 2022) ve yüksek düzeyde olduğu (Atik & Üstüner, 2014) belirlenmiştir. Buna göre okullarda öğretmen algılarına göre bürokratik kültürün farklılık gösterdiği söylenebilir. Bürokratik işleyişin esnemesinin ya da değişkenlik göstermesinin çeşitli nedenleri olabilir (Hall, 1963). Okullarda bürokratik işleyişin değişmesinin nedeni kurumun mevcut yönetim anlayışı olabilir. Bashir ve diğerlerine (2023) göre okullardaki bürokratik hiyerarşik yapı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilişkilidir. Raaphorst'a (2017) göre okulların bulunduğu çevreden kaynaklı dinamikler bürokratik kültürü etkilemektedir. Harber ve Davies'e (2005) göre gelişmekte olan toplumlarda okulların bürokratik işleyişi sanayileşmiş toplumlardaki okullara göre daha kırılgan bir formda olup değişkenlik gösterebilmektedir.

Bu araştırmada Müphem bürokratik okul kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü alt boyutlarından oluşan bürokratik okul kültürü ölçeği ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre 40 madde Müphem bürokratik okul kültürü, 40 madde Weberyen bürokratik okul kültürünü temsil etmek

üzere toplam 80 maddeden meydana gelen bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmiş ve ölçek formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulamanın gerçekleşmesinden sonra madde havuzu yeniden güncellenmiş ve 47 maddeden oluşan ölçek deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek deneme formunun öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğini belirlemek için AFA yapılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Analiz doğrultusunda 15 maddenin birinci faktörde (Müphem bürokratik okul kültürü), 16 maddenin ikinci faktörde (Weberyen bürokratik okul kültürü) toplandığı iki boyutlu ölçek ortaya konmuştur. Analiz sonucuna göre bu iki faktör birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı kabul edilebilir düzeyde açıklamaktadır. AFA sonuçlarına göre 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 31 madde üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ölçeğin güvenirlik katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Buna göre 31 maddeden oluşan Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğinin son hali ortaya konmuştur.

Ölçek, 5'li likert tipinde hazırlanmış olup maddeler her zaman, sıklıkla, bazen, nadiren ve hiçbir zaman ifadeleriyle derecelendirilmiştir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte okulların Müphem Bürokratik Okul Kültürü ve Weberyen Bürokratik Okul Kültürü düzeylerini belirlemek için ilgili alt boyutların ortalama puanlarının alınması tercih edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinden alınan puanların ortalamaları bir okulda hangi bürokratik kültür algısının daha baskın olduğunu göstermektedir.

Alan yazında bürokratik okul kültürüyle ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalar incelediğinde bu araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamında geliştirilmiş olan "Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği"nin yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada çalışma grubu İstanbul'daki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Farklı bölgelerde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin bürokratik okul kültürü algılarının incelenmesinin eğitim öğretimin niteliğini yükselten tedbirler alınması konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Etik Kurul İzin Belgeleri

Etik Değerlendirme Kurulu: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 01.04.2024

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 202404

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmada iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma için destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırmaya dair bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

Adalı, F., & Yüner, B. (2023). Öğretimsel liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2135-2150. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1288948>

- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/755060>
- Aka, H. B., & Nişancı, E. (2015). Neo-oryantalizm ve Orta Doğu'yu anlamak. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-26. <https://doi.org/10.17828/yasbed.42352>
- Alatlı, A. (2016). *Or'da kimse var mı? Viva la muerte! Yaşasın ölüm*. Everest Yayınları.
- Aslan, S., & Koçal, V. (2018). Doğu-batı uygarlıkları ayrımı bağlamında Türkiye ve Avrupa göçmen politikalarının tarihsel temelleri üstüne karşılaştırmalı bir çalışma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15), 1-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497318>
- Atasever, G. (2009). *Doğu-batı ilişkileri bağlamında oryantalizm*. (Tez No. 253517) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atik, S., & Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1489980>
- Aydoğan, İ. (2016) Doğu-batı paradigması bağlamında değer ve eğitimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181129>
- Aylar, F., & Evci, N. (2019). Derleme: ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *The Journal of Social Sciences*, 4(10), 389-412. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3386>
- Ballı, A., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*, 9(112), 36-50. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.47591>
- Bashir, M. S., Jabeen, T., & Amin, H. Investigating the relationship among bureaucratic school structure, leadership styles and school culture at secondary level in punjab, *International Review of Basic and Applied Sciences*, 11(3), 108-118. https://www.researchgate.net/profile/Tahira-Jabeen-6/publication/376486517_Investigating_the_Relationship_among_Bureaucratic_School_Structure_Leadership_Styles_and_School_Culture_at_Secondary_Level_in_Punjab/links/65a0d3d040ce1c5902d7ccfa/Investigating-the-Relationship-among-Bureaucratic-School-Structure-Leadership-Styles-and-School-Culture-at-Secondary-Level-in-Punjab.pdf
- Bauman, Z. (1998). *Postmodern etik* (Çev. A. Türker). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman Z (2001) *Bireyselleşmiş toplum*. (Çev. Y. Aloğan). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2015). *Akışkan modern toplumda kültür*. (İ. Çapcıoğlu & F. Ömek, Çev.). Atıf Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- Bauman, Z. (2020). *Modernlik ve müphemlik*. Ayrıntı Yayınları.
- Bell, D. A. (1996). The East Asian challenge to human rights: Reflections on an East West dialogue. *Human Rights Quarterly*, 18(3), 641-667. <https://www.jstor.org/stable/762475>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. Guilford.
- Büyükoztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Claver, E., Llopis, J., Gascó, J. L., Molina, H., & Conca, F. J. (1999). Public administration: from bureaucratic culture to citizen-oriented culture. *International Journal Of Public Sector Management*, 12(5), 455-464. <https://doi.org/10.1108/09513559910300226>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.7275/jvj1-4868>
- Çağan, M., Barut, Y., Eken, İ., Gösteriş, H., & Tunç, C. (2022). Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(1), 41-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2696816>

- Çelteç, F. M. (2021). *Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 682037) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çıtak, E. (2014). Postkolonyalizm ve batı sinemasında doğu-batı ayrımına yönelik postkolonyal öğeler. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 561-578. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=642347>
- Dadak, M. S., Işık, C. Batan, O., Vergili, Ö., & Özoğul, M. (2023). Temel eğitim ve imam hatip okullarında algılanan örgüt kültürü. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 1(1), 161-168. <https://sosyalgelisimdergisi.com/index.php/pub/article/view/23>
- Demir, F. (2011). Bürokratik kültür. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 153-178. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/194486>
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O. & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2019), 1-39. <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.486990>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Doğuş, M., Aslan, C., Okyar, S. & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 271-295. <https://doi.org/10.17152/gefad.429774>
- Erdem R. & Çukur, C. F. (2007). *Kültürel bağlamda yönetsel ve örgütsel davranış*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erol, A. (2022). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklik davranışları arasındaki ilişki (Tez No. 770518) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gallie, D., Kostova, D., & Kuchar, P. (2001). Social consequences of unemployment: An East-West comparison. *Journal of European Social Policy*, 11(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/095892870101100104>
- George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gerth H. H. & Mills C. W. (2021). *Max Weber Sosyoloji Yazıları* (Çev. T. Parla). Metis Yayınları.
- Göçen, A., Cülha, A., & Kuş, E. Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 54-65. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1486493>
- Güngör, B., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2586-2614. <https://doi.org/10.26466/opus.875646>
- Harber, C., & Davies, L. (2005). *School management and effectiveness in developing countries: The post-bureaucratic school*. A&C Black.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Harrison, R. (1972). Organization's character. *Business Review*.
- Hendryadi, H., Süryani, S., Purwanto, B. (2022). Leader humility, sense of power, and interpersonal deviance relationship model in the bureaucratic culture. *Frontiers in Sociology*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1680099>
- Hinkin, T. R. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121. <https://doi.org/10.1177/109442819800100106>
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(80)90013-3)
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies Of Management & Organization*, 13(1-2), 46-74. <https://doi.org/10.1080/00208825.1983.11656358>

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan). Nobel.
- Husain, S. N. (2015). Bureaucracy culture of public service. *European Journal of Research in Social Sciences*, 3(4), 19-30. <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/04/Bureaucracy-Culture-of-Public-Service.pdf>
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71. <https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71>
- Hall, R. H. (1963). The concept og bureaucracy: An empirical assessment. *The American of sociology*, 69(1), 32-40. https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2016/08/4726-English_2.pdf
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Ji, Y. (2015). Asian families at the crossroads: A meeting of east, west, tradition, modernity, and gender. *Journal of Marriage and Family*, 77(5), 1031-1038. <https://doi.org/10.1111/jomf.12223>
- Kaçar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi* (Tez No. 544135) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Başkanlığı.
- Kanat, O. (2022). Okul kültürü üzerine bir inceleme: bir devlet okulu örneği. *TURAN-SAM*, 14(56), 310-321. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1084545>
- Karaca, İ., Özcan, M., Karamustafaoğlu, N., & Karaca, N. (2021). Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü algılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 42-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1529518>
- Karaman Kepenekçi, Y. (1998). *Bürokrasi kavramı ve Türkiye’de eğitim sisteminde bürokrasi*. Researchgate.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2756>
- Kidd, J. L. (1967). *A study of principals' belief system and rule orientation as related to school organization bureaucracy* [Doctoral Thesis]. The University of Oklahoma.
- Kineşçi, E. (2017). Düşünümsel sosyoloji açısından Zygmunt Bauman sosyolojisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 61-70. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.400158>
- Kanat, O. (2022). Okul kültürü üzerine bir inceleme: Bir devlet okulu örneği. *TURAN-SAM*, 14(56), 310-321. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1106648>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Koçyiğit, D. (2017). Batı'yı kurgulamak-doğu'yu sunmak, doğuyu kurgulamak-batıyı sunmak: oksidentalizmde ben ve öteki. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 57(57), 133-160. <https://doi.org/10.26561/iutded.369131>
- Leech, G. (2007). Politeness: Is there an East-West divide?. *Journal of Politeness Research*, 3(2), 167-206. <https://doi.org/10.1515/PR.2007.009>
- Lok, P., Westwood, R., & Crawford, J. (2005). Perceptions of organisational subculture and their significance for organisational commitment. *Applied Psychology*, 54(4), 490-514. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00222.x>
- Lu, L., Gilmour, R., & Kao, S. F. (2001). Cultural values and happiness: An East-West dialogue. *The Journal Of Social Psychology*, 141(4), 477-493. <https://doi.org/10.1080/00224540109600566>
- Magala, S. J. (2001). East, west, best: Cross-cultural encounters and measures. Available at SSRN 371010. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=371010
- Meriç, E., & Altun, T. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt kültürü. *The Journal of Academic Social Science*, 80(80), 504-522. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14223>
- Offe, C. (1996). *Modernity and the State, East West*. The MIT Press.

- Ordu, A., & Balçık, E. (2019). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-91. <https://doi.org/10.19171/uefad.459546>
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. The Ohio State University.
- Meriç, E., & Altun, T. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt kültürü. *The Journal of Academic Social Science*, 80(80), 504-522. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14223>
- Meydan, C. H., & Yaşar, O. (2019). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü, güç algısı ve karar verme ilişkisi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 142-159. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.586826>
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill
- Öngel, G. (2023). *Kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurma ve sürdürülebilirliği* (Tez No. 576207) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10322/126577>
- Özgenel, M. & Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(4), 284-302. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.361>
- Pesen, A., & Epçaçan, U. (2021). Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi ve risk tanıma düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 121-140. <https://doi.org/10.33417/tsh.775148>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56(1), 28-31. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d9b1bf053023defe891b2ca9d03d0afb1859644e>
- Peterson, K.D., & Deal, T.E (2002). *Shapping school culture fieldbook*. Jossey-Bass Publishers.
- Raaphorst, N. (2017). *Uncertainty in bureaucracy, toward a sociological understanding of frontline decision making*. Dutch Organization for Scientific Research.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16. https://www.researchgate.net/profile/Andre-Ambrosio/publication/284435496_Schein's_article_translated_to_Portuguese/links/565313c908aefe619b18f2f7/Scheins-article-translated-to-Portuguese.pdf
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/248/22>
- Shafritz, J. M., Russell, E.W. & Borick C.P. (2009). *Introducing public administration*. Pearson Longman.
- Scroeder, R. (1996). *Max Weber ve kültür sosyolojisi*. Bilim ve Sanat.
- Smith K. B., & Larimer C. W. (2004). *A mixed relationship: bureaucracy and school performance*. *Public Administration Review*, 64(6), 728-736. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00419.x>
- Sunar, L. (2020). Müslüman toplumlarda çağdaş medeniyet tartışmaları. *Artuklu Akademi*, 7(1), 77-97. <https://doi.org/10.34247/artukluakademi.718360>
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R., & Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200336>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108368>

- Terzi, A. R., & Uyangör, Ö. Ü. N. (2019). Karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisi: Pedagojik formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 68(68), 267-278. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13554>
- Topaloğlu, S. (2020). *Doğu-Batı çatışması teorisyenlerinden Ertan Eğribel'in sosyoloji anlayışı* (Tez No. 647969) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, İ. (2021). *Okul iklimi ve kültürü*. Anı Yayıncılık.
- Yorgancılar, S. (2018). Kültürün yeniden üretim aracı olarak sosyal medyanın gençliğe etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 2511-2532. <https://doi.org/10.26466/opus.480444>
- Turner, B. (2002). *Oryantalizm, postmodernizm ve globalizm*. Anka Yayınları.
- Ural, E. Öztaş, F., & Ercan, O. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-bilimsel bir konuda akıl yürütme tarzlarının ve argüman seviyelerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 82(2020), 97-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2582341>
- Yakıt, G. (2022). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının akıl yürütme yolları, sosyal sorun çözme, akılcı ve sezgisel karar verme becerileri* (Tez No. 722764) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Başkanlığı.
- Yetim, N. (2012). İş ve örgüt yazınında oryantalist eğilimler ve diğerinin yüzü. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(24), 209-232. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4304>
- Wallach, E. J. (1983). Organizations: The cultural match. *Training and Development Journal*, 37(2), 29-36. <file:///C:/Users/pc/Downloads/IndividualsandorganizationsTheculturalmatchWallach1983.pdf>
- Weber, M., (2006). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. H. B. Akın). Adres Yayınları.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum*. (Çev. L. Boyacı). Yarın Yayınları.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev. S. Aydın). İmge Kitabevi.
- Zafarullah, H. (2013). Bureaucratic culture and the social-political connection: the Bangladesh example. *International Journal of Public Administration*, 36(13), 932-939. <https://doi.org/10.1080/01900692.2013.773033>