



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL KADEMESİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ
ALGILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yasemin GÜVEZ

ORCID: 0000-0002-7870-3588

Danışman

Prof. Dr. Osman AKANDERE

ORCID: 0000-0001-7875-4214

Konya – 2025

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Yüksek lisans öğrenim sürecim boyunca bilgi ve birikimlerinden yararlandığım, araştırmanın her aşamasında anlayışlı ve hoşgörülü tutumlarıyla desteklerini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Osman AKANDERE'ye sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Lisanüstü eğitim hayatımı en başından beri destekleyen değerli babam Recep İNANÇLI'ya ve değerli annem Ayşegül İNANÇLI'ya sevgilerimi ve saygılarımı sunarım. Hayatımın en özel iki insanı; sevgili eşim Özer GÜVEZ' e ve minik kalbiyle ve dualarıyla bana güç veren canım oğlum Ali Çağan'a anlayışlarından ve desteklerinden dolayı en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Çok isteyerek yer aldığım yüksek lisans öğrenim hayatımın başlaması dâhil süreçte de gece gündüz desteklerini esirgemeyen canım arkadaşım Havva CEYLAN SELÇUK'a da teşekkürü borç bilirim.

Yasemin GÜVEZ

Eylül 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	vii
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
SİMGELER KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2	9
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Okul Kültürü	9
2.1.1. Okul Kültürü Sınıflandırmaları.....	12
2.2. Okul Kültürü ile İlişkili Değişkenler	15
2.2.1. Liderlik.....	15
2.2.1.1.Okulda Liderlik.....	18
2.2.2. Örgütsel Bağlılık.....	20
2.2.2.1. Okulda Örgütsel Bağlılık	21
2.2.3. İş Doyumu.....	23

2.2.3.1. Okulda İş Doyumu	25
2.2.4. Örgütsel Güven	27
2.2.4.1. Okulda Örgütsel Güven	29
2.2.5. Motivasyon	30
2.2.5.1. Okulda Motivasyon.....	31
2.2.6. Tükenmişlik	33
2.2.6.1. Okulda Tükenmişlik	34
2.2.7. Okul Kültürüne İlişkin Yapılan Araştırmalar	35
2.3. İlköğretim İkinci Kademesinde Görevli Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları	43
2.4. İlgili Araştırma ve Yayınlar	45
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
BÖLÜM 3	49
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	49
3.3. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri	50
3.4. Veri Toplama Teknikleri	51
3.5. Verilerin Toplanması	52
3.6. Güvenirlilik Analizi	52
3.7. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM 4	55
4. BULGULAR.....	55
4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular	55

4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	57
4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	59
4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Branş Durumlarına Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	61
4.7. İlkokul Öğretmenlerinin Okulda Çalıştıkları Yıllara Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	63
4.8. İlkokullarda Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlişki Düzeylerinin İncelenmesi	65
BÖLÜM 5	68
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
5.1 Tartışma	68
5.2. Sonuç	73
5.3. Öneriler	75
KAYNAKLAR	76
EKLER	89
EK-1: Gönüllü Katılımcı Onay Formu	89
EK-2: Bilgilendirilmiş Onam Formu	90
EK-3: Ölçek Kullanım İzni.....	91
EK-4: Etik Kurul İzni	92
EK - 5: MEB Araştırma İzni.....	93
EK – 6: Ölçek	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri	50
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri	53
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular.....	55
Tablo 4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	56
Tablo 4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	57
Tablo 4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Branş Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	62
Tablo 4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Okulda Çalıştıkları Yıllara Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.7. İlkokullarda Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlişki Düzeylerinin İncelenmesi.....	65

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokul Kademesindeki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 105 sayfalık kısmına ilişkin, 17/11/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %22 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/11/2025

Yasemin GÜVEZ

Prof. Dr. Osman AKANDERE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/11/2025

Yasemin GÜVEZ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

İKAOK – İlkokul Kademesinde Okul Kültürü

ÇİÖ – Çumra İlçesi Örneği

OK – Okul Kültürü

İÖ – İlköğretim

TDK – Türk Dil Kurumu

MEB – Milli Eğitim Bakanlığı

EB – Eğitim Bilimleri

ÖG – Öğretmen

ÖYS – Öğretmen Yeterlilik Seviyesi

YÖK – Yükseköğretim Kurulu

UK – Uygulama Kapsamı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL KADEMESİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yasemin GÜVEZ

Bu çalışmanın amacı; Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili algılarını değerlendirerek, okul kültürünün çeşitli boyutlarını anlamak ve bu bağlamda olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesine yönelik stratejiler sunmaktır.

Çalışmaya, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Konya ilinin Çumra ilçesinde bulunan resmî ve devlet ortaokullarında görev yapan amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş 58 kadın ve 41 erkek olmak üzere toplam 99 ilkokul öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin tanımlayıcı/demografik özelliklerini belirlemek için “Demografik Özellik Formu”, okul kültür düzeylerini belirlemek için “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Tanımlayıcı özelliklere göre ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında *Bağımsız Gruplar İçin T Testi* ve *Tek Faktörlü Varyans Analizi* uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerine uygulanan ölçek ve ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki için *Pearson Korelasyon Testi* uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerinin okul kültürü algılarını etkilemeyen değişken olduğu, öğrenim durumu, branş durumu, mesleki kıdem ve okulda çalışılan yılların ise etkileyen değişkenler olduğu görülmüştür. Lisans mezunu, mesleki kıdemi 6-10 yıl, branşı sınıf öğretmeni ve çalıştığı okulda 1 yıldan az-2 yıl arası süredir çalışan öğretmenlerin diğer kategorilerde yer alan öğretmenlere göre okul kültürü ölçeği ve ölçeğin alt boyut algılarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ile Yüksek Akademik Beklentiler alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, ölçeğin diğer alt boyutları ile arasında ise pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleri ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler verdiği gözlenmiştir. Okullarda mevcut olumlu okul kültürü yapısının sürdürülebilirliği için bu algıyı destekleyen uygulamaların artırılarak devam ettirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Okul Kültürü, Öğretmen.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences
Department of Elementary Education
Division of Classroom Education
Master's Thesis

AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SCHOOL CULTURE IN TERMS OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

Yasemin GÜVEZ

The aim of this study is to examine the perceptions of primary school teachers working in the Çumra district of Konya regarding school culture, to identify various dimensions of school culture, and to offer strategies for fostering a positive school culture.

The study included a total of 99 primary school teachers—58 female and 41 male—selected through purposive sampling from public primary schools in Çumra during the 2024–2025 academic year. The “Demographic Information Form” was used to determine the descriptive characteristics of the participating teachers, while the “School Culture Scale” was employed to assess their school culture levels. Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were conducted to compare scale and subdimension scores by descriptive variables. Pearson Correlation Test was used to analyze the relationships between the scale and its subdimensions. The findings revealed that gender did not influence teachers' perceptions of school culture, whereas educational background, field of specialization, professional seniority, and years of experience at the current school were significant variables. Teachers who were bachelor's degree graduates, had 6–10 years of professional experience, specialized in classroom teaching, and had worked at their current school for less than one year to two years showed significantly higher school culture and subdimension scores compared with teachers in other categories.

A positive and moderate correlation was found between the School Culture Scale and the High Academic Expectations subdimension, while positive, strong, and significant correlations were identified between the scale and its other subdimensions. The subdimensions also displayed positive and significant intercorrelations. It is recommended that practices supporting the existing positive school culture be strengthened and maintained to ensure its sustainability.

Keywords: Primary School, School Culture, Teacher.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumundan, araştırmanın amacından, öneminden, sayıtlılardan, sınırlılıklardan ve araştırmayla ilgili temel kavramların tanımlarından bahsedilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin ve toplumun yaşamını şekillendiren ve toplumun geleceğini belirleyen kritik bir unsurdur. Okullarda eğitim gören bireyler, bilgi ve beceri kazanmanın yanı sıra, tutum ve değerlerinde de dönüşüm yaşayarak, bu değişimleri topluma aktarırlar ve böylece toplumun yapısını etkilemede önemli bir rol oynarlar (Şahin, 2012: 133). Eğitim kurumlarının temel odağı insandır; bireyler, küçük yaşlardan itibaren eğitime başlayıp hayatlarının ilerleyen yıllarına kadar bu süreci devam ettirirler. Eğitim sürecinde, yalnızca bilgi ve beceri değil, aynı zamanda toplumun kültürel değerleri de öğrencilere kazandırılır (Kafalı, 2022). Dolayısıyla, okulların verimliliği, kalitesi ve etkisi büyük bir öneme sahiptir.

Etkili okul anlayışının temelini, 1966 yılında Coleman ve ekibinin gerçekleştirdiği, okul içi ve dışı faktörlerin eğitim üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar oluşturur. Bu araştırmalar, müfredat, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve aile gibi unsurlar üzerine yoğunlaşarak, etkili okul kavramı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele almıştır (Coleman ve diğerleri, 1966: 12-22). Bu unsurlar arasında okul kültürü, hem diğer unsurların bir alt boyutu hem de en önemli temel boyut olarak öne çıkar. Etkili bir okulda, öğrenmeyi destekleyen olumlu bir atmosferin bulunması esastır. Okul paydaşları arasındaki etkileşimler zamanla okulda, o kuruma özgü bir kültürün oluşmasına neden olur. Bu kültür; normlar, inançlar, tutumlar, beklentiler, davranışlar ve eğilimlerden meydana gelir. Etkili okullar inşa etmek için, her okulun kendi dinamiklerini, yani öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum için okulu benzersiz kılan kültürü keşfetmesi, geliştirmesi ve hayata geçirmesi gerekir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Okullar, öğrencilerin büyük bir kısmını geçirdikleri ikinci evleridir. Kültür terimi, Latince'deki “*colere*” kelimesinden türemiştir ve bu kelime ekim yapmak, büyütmek veya bakmak anlamına gelir. Hofstede (1997), kültürü “*zihnin kolektif programlanması ve bu programın bir organizasyonun üyelerini diğerlerinden ayıran özelliği*” olarak tanımlar. Grunert ve Whitaker'a (2015) göre kültür, bir grubun sorunları çözebilmesini sağlayan omurgadır. Bu nedenle kültür, insanların düşünme ve davranış biçimlerini temsil eder. Okul kültürü, öğretim ve öğrenmenin anlamını, değerlerini ve hedeflerini kapsar ve böylece öğretmenler ile öğrencilerin günlük rutinlerini belirler. Bu nedenle, okulların öğrencilerin benimsediği iyi bir kültürü oluşturması ve uygulaması gereklidir. Stolp (Arslan ve diğerleri, 2005 tarafından alıntılanmıştır), okul kültürünün derinlemesine hissedilmesi gerektiğini ve bunun güçlü gelenekler, ritüeller veya öğretmen verimliliği ile öğretmen ve öğrenci memnuniyetini etkileyen faaliyetler anlamına geldiğini öne sürmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2015).

Demirtaş (2010), farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek bir organizasyon oluşturduğunu ve bir organizasyon kendi kültürünü geliştirdiğinde, bu kültürün diğer organizasyonlardan farklı olması gerektiğini savunur. Okullar, toplumsal birer varlık olarak toplumun bazı kültürel unsurlarını taşıyabilirler. Ancak, her okul kendi kültürel benzersizliğini korumalıdır.

Okul kültürü araştırmalarında, yöneticilerin bakış açısı büyük önem taşır. Şimşek ve Babaoğlu (2015) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin geleneksel ve çağdaş örgüt kültürüne ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin geleneksel örgüt kültürünü orta düzeyde, çağdaş kültürü ise yüksek düzeyde benimsediği belirlenmiştir. Ayrıca demografik değişkenler, örneğin yöneticilik süresi, branş ve okul türü, bu algılar üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmaktadır.

Öğretmenler açısından ise Yıldırım, Barut, Eken ve Tunç (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde 277 öğretmenle yürütülen bu nicel araştırmada, okul kültürünün destek kültürü ve görev kültürü gibi boyutlarının

özellikle duygusal bağlılık üzerinde anlamlı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, pozitif ve destekleyici bir okul kültürünün öğretmen motivasyonu ve kuruma aidiyet hissiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Güler (2022) yüksek lisans tezinde, örgüt kültürü ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul büyüklüğü ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki etkileşimleri ele almıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin bağlılığını ve dolayısıyla okul performansını anlamada kültürün yanı sıra okulun yapısal özelliklerinin de kritik olduğunu vurgular. Bu bakış açısı, okul kültürünü yalnızca içsel bir fenomen olarak değil, aynı zamanda çevresel ve kurumsal bağlamla etkileşim içinde bir olgu olarak ele almayı sağlamaktadır.

Teorik temeller açısından Mehmet Şişman'ın çalışmaları dikkat çekicidir. Kılıç (2024) tarafından değerlendirilen *Örgütler ve Kültürler: Okul Kültürü* adlı eser, Şişman'ın okul kültürüne dair bakış açısını derinlemesine aktarır. Şişman, okulların sembolik sistemler, normlar, ritüeller ve ortak değerler bütünüyle birer kültür örgütü olduğunu savunur. Bu yaklaşım, okul içinde paylaşılan anlamların, kurumsal kimliğin ve kültürel bağlılığın önemini teorik düzeyde pekiştirir. Kültürün pratik boyutlarını ele almak açısından da Nezahat Güçlü'nün *Okul Kültürü* (2014) adlı eseri önemli bir kaynaktır. Güçlü, kitabında okul kültürünü hem teorik temelleri hem de yöneticilik uygulamaları açısından inceler. Kitap, okul paydaşlarının davranışlarını, değerlerini ve etkileşim biçimlerini anlamada rehberlik eder ve hem okul kültürünün yapı taşlarını hem de günlük uygulamalardaki etkisini ortaya koymaktadır.

Etkili okul kültürü, öğrenci başarısında önemli bir rol oynar. Öğrenciler, okul ortamında edindikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışları sergileyerek toplumsal gelişim ve değişime katkıda bulunurlar. Bu çerçevede etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi, olumlu bir öğrenme ortamının varlığına bağlıdır ve bu durum okulların gelişimini, dolayısıyla nitelikli ve iyi eğitim almış bireylerin yetişmesini sağlar. Okulların genel olarak teknik-ekonomik, politik, insani-sosyal, kültürel ve eğitsel olmak üzere beş temel işlevi bulunur ve bir açık sistem olarak bu işlevleri en iyi şekilde yerine getirmesi beklenir (Şişman, 2013).

Bu araştırma, Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne dair algılarını belirlemeyi ve bu algıların okulun iç dinamikleri ile öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin temel sorular şu başlıklar altında ele alınacaktır:

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları: Öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki genel algıları nelerdir? Hangi yönleri olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmektedir? Bu algılar okulun genel işleyişi ve atmosferi ile nasıl ilişkilidir?

Algıların Etkileri: Öğretmenlerin okul kültürü algıları, okul içindeki dinamikler, öğretmenler arası işbirliği, öğrenci motivasyonu ve başarıları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? Bu algıların öğrenci performansı ve okul başarısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri nelerdir?

Olumlu ve Olumsuz Yönler: Okul kültürünün güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Öğretmenler hangi yönleri desteklemekte ve hangi alanlarda sorun yaşamaktadır? Bu yönlerin öğretmenlerin günlük iş yaşamına ve öğrenci gelişimine etkileri nasıl gözlemlenmektedir?

Geliştirme Stratejileri: Öğretmenlerin okul kültürü algılarını iyileştirmeye yönelik öneri ve stratejiler nelerdir? Okul kültürünü olumlu yönde değiştirmek için hangi müdahaleler uygulanabilir ve öğretmen katkılarıyla nasıl daha destekleyici bir kültür oluşturulabilir?

Problem Cümlesi: Bu araştırmanın temel problemi, Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemektir. Araştırma, öğretmenlerin demografik özellikleri ve mesleki niteliklerinin okul kültürü algıları üzerindeki etkilerini inceleyerek, olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Alt Problemler:

- Öğretmenlerin cinsiyetleri, okul kültürü algılarını nasıl etkiler?

- Öğretmenlerin öğrenim durumu, okul kültürü algıları üzerinde ne tür bir etkiye sahiptir?
- Öğretmenlerin mesleki kıdemi, okul kültürü algıları ile ilişkili midir?
- Öğretmenlerin branş durumu, okul kültürü algılarını nasıl etkiler?
- Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, okul kültürü algıları üzerinde ne derece etkili olur?
- Okul kültürü ölçeğinin alt boyutları arasında öğretmen algıları açısından anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İlkokul Kademesindeki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi amacıyla yapılmıştır. İlkokul dönemi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir aşamadır. Bu nedenle, okul kültürü, öğrenci başarısı ve okul ortamının iyileştirilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Araştırma, Konya ilinin merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili algılarını değerlendirerek, okul kültürünün çeşitli boyutlarını anlamayı ve bu bağlamda olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesine yönelik stratejiler sunmayı hedeflemektedir.

Okul kültürü, bir okulun değerler, normlar, gelenekler ve davranış biçimlerinin toplamını ifade eder. Bu kültür, öğrencilerin eğitim deneyimlerini, öğretmenlerin iş tatminini ve genel okul atmosferini şekillendirir. Öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki algıları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli etkiler yaratabilir. Bu çerçevede öğretmenlerin okul kültürünü nasıl algıladıkları ve bu algıların okulun genel işleyişi üzerindeki etkilerini anlamak büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, ilkokul kademesinde olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarına dair elde edilen bulgular, okul

yönetimleri ve eğitim politikalarının oluşturulmasında yol gösterici olacaktır. Ayrıca, çalışmanın sonuçları, okul kültürünü güçlendirmeye yönelik somut öneriler sunarak eğitim ortamının niteliğini yükseltme ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirme açısından fayda sağlayacaktır. Elde edilen veriler, hem eğitimciler hem de politika yapıcılar için değerli bilgiler sunarak ilkokul düzeyinde eğitim kalitesinin artırılmasına zemin oluşturacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürünü incelemektir. Özellikle, Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ile ilgili algıları değerlendirilerek, okul kültürünün çeşitli boyutları analiz edilecektir. Bu çalışma, ilkokul kademesinde olumlu okul kültürünün geliştirilmesine yönelik stratejiler ve çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul kademesinde okul kültürü, öğrencilerin eğitim süreçlerinin kalitesini ve genel okul ortamını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Ancak, öğretmenlerin okul kültürüne dair algıları, okulun verimliliği ve öğrencilerin başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynayabilir. Bu bağlamda, ilkokullarda olumlu bir okul kültürünün teşvik edilmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin deneyimlerini iyileştirebilir ve okulun toplumsal imajını güçlendirebilir (Avcı, 2018).

Öğretmenler, okul kültürünün geliştirilmesinde kritik bir rol üstlenirler çünkü onlar, günlük etkileşimlerde ve eğitim süreçlerinde okul kültürünün şekillenmesinde etkili olan başlıca kişilerdir. Olumlu bir okul kültürü, öğretmenlerin iş doyumunu artırabilir, iş birliği ve profesyonel gelişim fırsatlarını destekleyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin algıları, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da etkileyebilir.

Öğretmenlerin okul kültürüne dair algıları, okulun genel atmosferini ve öğretmenler arası iş birliğini etkiler. Olumlu bir okul kültürü, öğretmenlerin iş tatminini artırabilir, motivasyonlarını yükseltebilir ve profesyonel gelişim fırsatlarını destekleyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin algıları, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarılarını dolaylı yoldan etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul

kültürü hakkındaki görüşlerinin anlaşılması, eğitim stratejilerinin ve okul yönetim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırma, öğretmen algılarının okul kültürü üzerindeki etkilerini anlamak ve bu algıları iyileştirmek için stratejiler geliştirmek amacıyla önemli bir veri sağlayacaktır. Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda yapılan bu çalışma, okul kültürünün çeşitli boyutlarını değerlendirme fırsatı sunarak eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin okul kültürünü nasıl geliştirebileceği konusunda somut öneriler sunacaktır. Nitekim bu araştırma, ilkokul düzeyinde olumlu bir okul kültürünün teşvik edilmesi ve bu kültürün eğitim sürecindeki rolünün artırılması yönünde önemli bilgiler sağlayarak, eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin algıları ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve uygulama stratejilerinin geliştirilmesi için kritik bir temel oluşturacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada, öğretmenlerin sorulan sorulara dürüst ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

- Katılımcıların kendi okul kültürü algılarını doğru ve eksiksiz bir şekilde ifade ettikleri kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin, öğretmenlerin okul kültürü algılarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçtüğü varsayılmıştır.
- Öğretmenlerin demografik bilgilerinin doğru ve güncel olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir.

- Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Çumra ilçesindeki sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılacak veriler öğrencilerin anket sorularına vermiş olduğu cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür Kavramı: Kültür, bir toplumun veya topluluğun paylaştığı değerler, inançlar, normlar, gelenekler ve davranış biçimlerinin toplamıdır. Bireylerin sosyal yaşantılarında nasıl hareket ettiklerini, iletişim kurduklarını ve dünya görüşlerini belirleyen bu kavram, bireylerin ortak bir yaşam anlayışını ve sosyal kimliklerini oluşturmaktadır (Hasanoğlu, 2004: 52).

Örgüt Kültürü Kavramı: Örgüt kültürü, bir organizasyon içindeki ortak değerler, inançlar, normlar, uygulamalar ve davranış biçimlerinin toplamıdır. Örgüt kültürü, çalışanların organizasyon içindeki etkileşimlerini, karar alma süreçlerini ve iş yapma yöntemlerini belirler. Bu kültür, organizasyonun genel atmosferini ve çalışanların motivasyonunu etkileyerek iş performansını ve verimliliği şekillendirir. Örgüt kültürü, liderlik tarzları, iletişim şekilleri ve çalışanların paylaştığı ortak deneyimlerle gelişmektedir (Aydın, 2007).

Okul Kültürü Kavramı: Okul kültürü, bir eğitim kurumunda öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer paydaşlar arasında paylaşılan değerler, normlar, gelenekler ve davranış biçimlerinin toplamıdır. Okul kültürü, okulun genel atmosferini, öğretim süreçlerini ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu kültür, okulun misyonunu, vizyonunu ve eğitim felsefesini yansıtarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve öğretmenlerin iş tatminlerini şekillendirmektedir (Gümüşeli, 2006).

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Kültürü

Okul kültürü, bir okulun ortak değerleri, inançları, normları, davranış biçimleri ve ritüellerinin toplamı olarak tanımlanabilir. Bu kültür, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların davranışlarını yönlendirir, okul içi etkileşimleri şekillendirir ve öğrenme ortamının niteliğini belirlemektedir (Şişman, 2013). Etkili bir okul kültürü, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekler ve öğretmenlerin motivasyon ile bağlılığını güçlendirir (Yıldırım, Barut, Eken & Tunç, 2022).

Okul kültürü, bir okulun kendine özgü kimliğini oluşturan sembolik sistemler, değerler ve normlar çerçevesinde ortaya çıkar. Bu kültür, okulların iç yapısını ve işleyişini şekillendirir; öğrencilerin günlük deneyimlerini, öğretim yöntemlerini ve okul paydaşları arasındaki etkileşimi etkiler (Şimşek & Babaoğlu, 2015). Dolayısıyla, okul kültürü sadece formal kurallarla değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler, ritüeller ve paylaşılan anlamlarla da şekillenir (Güçlü, 2014).

Araştırmalar, olumlu ve güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırdığını, öğrenci başarısını desteklediğini ve okulun genel işleyişini iyileştirdiğini göstermektedir (Güler, 2022). Bununla birlikte, her okul kendi toplumsal ve kültürel bağlamı içinde benzersiz bir kültüre sahiptir ve bu kültürün geliştirilmesi, okul yönetimi ve öğretmenlerin bilinçli katkılarıyla mümkündür (Şişman, 2014).

Okul kültürünün anlaşılması, okulun hem akademik hem de sosyal işlevlerini optimize etmek açısından önemlidir. Okullar, eğitim sürecinin gerçekleştiği ve öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazandığı sosyal organizasyonlar olarak, güçlü ve pozitif bir kültürle hem bireylerin hem de toplumun gelişimine katkı sağlar (Kahve, 2014). Bu nedenle, okul kültürünün tanımlanması ve değerlendirilmesi, eğitim politikalarının ve okul yönetim stratejilerinin belirlenmesinde temel bir rol oynar.

Okul kültürü, bireylerin karşılıklı etkileşimleri sonucunda oluşan ve zamanla şekillenen bir sosyal gerçekliktir. Okulun tarihi, gelenekleri, çalışanların bilgi birikimleri ve ortak etkileşim süreçleri, özgün bir kültürün gelişimine zemin hazırlamaktadır. Bu kültür, normlar, inançlar, tutumlar, beklentiler ve davranışlar gibi unsurlardan oluşarak, okul içinde nelerin değerli ve nelerin önemsiz olduğuna dair ortak bir anlayış geliştirmekte ve bireylere nasıl hareket edeceklerine dair bir yön vermektedir (Balcı, 2007). Dolayısıyla, okul kültürü, okulun sosyal dinamiklerine derinlemesine etki eden ve herkesin eşit şartlar altında katılım sağladığı bir yapıdır.

Okul kültürü, okul çalışanlarının karşılaştıkları problemlere geliştirdikleri çözüm yollarının zamanla birikerek yeni gelen çalışanlara aktarılmasıyla yerleşir ve evrim geçirir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Önal ve Ekici (2012), okul kültürünü, okulda bütünleşmeyi sağlayan, çalışanların işlerinin niteliğini belirleyen değer, norm, inanç, gelenek, tören, hikâye ve diğer kültürel sembollerin tümü olarak tanımlamaktadır. Okul kültürü, en basit ifadeyle, okul toplumunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşiminden meydana gelir. Bu unsurlar, okul çalışanlarının deneyimleri ile derinlemesine şekillenmekte ve etkili bir okul lideri aracılığıyla okulun vizyonu haline dönüşmektedir. Böylece, okul kültürü, okul müdürünün liderliği altında şekillendiğinden, etkili bir okul liderliğinin gerekliliği, okulun önemli amaçlarının ve kendine özgü kurallarının belirlenmesini içermektedir (Çelikten, 2016).

Okul kültürü, yazılı olmayan ve sosyal beklentilerden oluşan, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler de dahil olmak üzere okul topluluğunun düşünce, duygu ve eylemlerini etkileyen dinamik bir yapıdır. Bu kültür, okul yaşamının her alanında kendini hissettiren güçlü ritüeller, gelenekler, normlar ve değerler ağı ile tanımlanır. Okul kültürü, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve ebeveynler arasındaki davranışları ve etkileşimleri şekillendiren bir unsur olarak, okulun kişiliğini de yansıtmaktadır. Bu kişilik, okul üyelerinin işlerini nasıl yürüttüklerini ve bu süreç hakkında ne düşündüklerini etkileyen yazılı olmayan kurallar ve konuşulmamış inançlardan oluşmaktadır (Kaplan ve Owins, 2013).

Okul müdürlerinin aldıkları kararlar, öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaları, onları cesaretlendirmeleri ve ödüllendirmeleri gibi eylemler, okul kültürünü derinlemesine etkilemektedir. Güçlü bir okul kültürünün varlığı, okullar için hayati bir öneme sahip olduğundan, okul müdürlerinin bu kültürü geliştirmek için gereken stratejileri düşünmeleri ve istenilen düzeyde bir kültürel yapı oluşturmak amacıyla hangi kaynak ve desteklere ihtiyaç duyduklarını belirlemeleri gerekmektedir. Dolasıyla liderlik yaklaşımları ve ğretmen etkinliklerinin birleştirilmesi, okul kültürünün güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Güçlü bir okul kültürü, anında ya da kendiliğinden oluşmamaktadır. Okul kültürünün temelleri, formel ve informal liderler aracılığıyla zaman içerisinde şekillenir ve güçlendirilir; bu süreçte değerler ve gelenekler oluşur. Okul kültürüne dair yapılan araştırmalar, başarılı okullar için belirli kültürel özelliklerin tanımlanmasına olanak tanımaktadır. Bu okulların genel özellikleri incelendiğinde, vandalizm ve disiplin sorunlarının bulunmadığı, öğrenmeye elverişli ve güvenli bir eğitim ortamının mevcut olduğu, her öğrenciden yüksek beklentilerle herkesin başarabileceğine dair bir inanç taşıdığı, açık performans hedeflerinin belirlendiği ve güçlü liderlik davranışlarının sergilendiği görülmektedir (Dean, 2005).

Kaplan ve Owins (2013) tarafından belirtilen pozitivist okul kültürü, motive edici, açık ve belirgin bir vizyonla karakterize edilen okulların öncülüğünü yapmaktadır. Bu tür okullar, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların değişim süreçlerine uyum sağlamalarını teşvik eden, cesaretlendirici ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olan liderlerle yönetilmektedir. Pozitif okul kültürü, güvene dayalı bir ortamda ğretmen ve öğrencilerin öğrenmelerine odaklanılmasını öncelikli kılmakta ve şeffaf bir bilgi paylaşımını teşvik etmektedir (Kaplan ve Owins, 2013).Ayrıca, okula anlamlı katkıda bulunan bireylere yönelik olarak, şükran ve saygı ifadesi ne çıkarılmaktadır.

Etkili okullar üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, bu okulların kültürünün, eğitim ve ğretimi destekleyen, öğrenmeyi geliştirme çabalarını teşvik eden faaliyetler sergilediğini ortaya koymaktadır Okul kültürü, öğrencilere yalnızca temel eğitim vermekle kalmayıp, aynı zamanda onlara ahlaki davranışlar ve aidiyet duygusu kazandıran, okulun normlarını, inançlarını, ritüellerini, sembollerini ve

hikâyelerini içeren bir sistemdir. Bu kültür, okulların başarısı için kritik bir unsur olup, bireylere neyin gerçekten önemli olduğunu göstererek motivasyonu ve verimliliği etkileyen bir rehber işlevi görmektedir. Okul kültürü, öğretmenler, yöneticiler, diğer paydaşlar ve kurumlar arasındaki etkileşimler üzerinden şekillenen ortamla da tanımlanabilir. Bu etkileşimlerin olumlu bir biçimde gerçekleşmesi, öğretmenler ve yöneticilerin etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin performanslarının artırılabilmesi için karşılıklı destek, dostluk, samimiyet ve iş birliğine dayalı bir okul kültürünün varlığı elzemdir. Okul kültürünün öğretmen davranışları, eğitim reformları ve okulun gelişimine sağladığı katkılar göz önüne alındığında, sağlam bir okul kültürünün inşa edilmesi, okulun modernizasyonu ve ilerlemesi açısından temel bir hedef olmalıdır (Balcı, 2007).

Bir okulun kültürü, tarihsel arka planı, fiziksel ortamı, şartları ve içerisinde barındırdığı bireyler aracılığıyla şekillenmektedir. Okul içerisindeki bireyler arasındaki ilişkiler, fiziksel çevre, sistematik yapı ve yönetim biçimi aracılığıyla belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Okulların gerçek gelişimi, dışsal etkenlerden ziyade içsel dinamiklerden kaynaklanmaktadır. Okulun iç yapısı, normlar, inançlar, değerler, duygular ve sosyal güç ilişkileri gibi karmaşık unsurlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla normların, inançların ve değerlerin okul kültürünü şekillendirdiği ve dolayısıyla gerçek gelişimin okul kültürü üzerinden gerçekleşeceği sonucuna varılmaktadır. Örgüt kültürü, bir örgütün değerleri, sembolleri, anlamları, varsayımları ve beklentilerinin bütünsel bir ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kültür, örgüt dışındaki dinamikler karşısında etkili çözüm geliştirme kapasitesine sahip olup, üyeleri arasında bağlayıcı bir rol üstlenmektedir. Böylece okul kültürünün, ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sağlaması ve öğretmenler arasında iş birliği, dayanışma, birlik ve beraberlik duygularını pekiştirmesi beklenmektedir (Yavuz ve Yılmaz, 2012).

2.1.1. Okul Kültürü Sınıflandırmaları

Okul kültürü; paylaşılan bir amaç ve vizyon duygusunun yanı sıra normlar, değerler, inançlar, varsayımlar, ritüeller, gelenekler, seremoniler, tarih, hikayeler,

insan ilişkileri, mimari, artifaktlar ve semboller gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bu çerçevede, okul kültürü iki temel düzeyde, yani negatif ve pozitif olarak çeşitlendirilebilir. Negatif kültürün, öğrenci öğrenimini, örgütsel güveni, iş birliğini, örgütsel bağlılığı ve öğretmen moralini olumsuz yönde etkileyerek okula damgasını vurduğu görülmektedir. Öte yandan, pozitif okul kültürü ise okulun iyimser ve teşvik edici değerleri, normları, tarihi, hikayeleri ve umutlarının altında yatan gerçeklik ile okulun gelişimine olumlu katkılar sunmaktadır. Pozitif kültürler, aynı zamanda okulun misyonu ile de güçlü bir ilişki kurmaktadır. Bununla birlikte, okul kültürü etkiliden etkisize ve gelişenden gerileyene olmak üzere iki eksende sınıflandırılmıştır. Etkili ve gelişen kültüre sahip okullar, liderlik yetkinlikleri ve öğretmen motivasyonları yüksek olan kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın, etkisiz ve gerileyen kültüre sahip okullar ise zayıf liderlik becerileri ile düşük öğretmen moralinin hâkim olduğu yerler olarak tanımlanmaktadır (Atik, 2012)

Temel inançlar ve varsayımlar, okul ortamında bulunan bireylerin doğru olduğuna inandıkları olaylar ve olgulardır. Örneğin, her öğrencinin başarıya potansiyeline sahip olduğu düşüncesi bu inançlara bir örnek teşkil eder. Paylaşılan değerler ise bu inançların ve varsayımların olumlu ya da olumsuz, mantıklı ya da geçersiz olma durumuna ilişkin okul topluluğunun getirdiği yargılardır; “*Doğru olan, tüm öğretmenlerin her adımda meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarıdır*” ifadesi bu değerlere bir örnek sunar. Normlar, okul çalışanlarının nasıl hareket etmeleri ve davranmaları gerektiğine dair diğer bireylerin beklentilerini temsil eder; örneğin, “*Haftalık değerlendirme toplantılarına ilgili bir şekilde katılmalıyız*” ifadesi normlara dair bir örnektir. Davranış kalıpları ise okul çalışanlarının eylemlerini ve tutumlarını yansıtır; aynı cümle, normları ifade ederken, toplantılara aktif bir şekilde katılım bu kalıpları belirtir. Nihayetinde somut göstergeler, okul içindeki bireylerin davranışlarını sergileyen fiziksel, görsel, işitsel veya diğer duyuşal işaretlerdir; bölgede bulunan okul kayıtlarını teşkil eden afişler veya okul müfredat değerlendirme ekibinin okul açılmadan bir saat önce toplanması somut göstergelere örnek olarak sunulabilir (Şişman, 1994).

Temel inanç ve varsayımlar, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları tarafından doğru kabul edilen yargılar niteliğindedir. Bu bağlamda, tüm öğrencilerin

başarısı için akademik başarı gibi kıstaslara dayalı bir sınıflandırmadan kaçınılarak heterojen bir sınıf ortamı oluşturma gerekliliği önemli bir temel inanç olarak öne çıkmaktadır. Okul çalışanlarının, "*homojen bir sınıf ortamı oluşturmak yanlıştır*" şeklindeki ortak düşünce yapısı, paylaşılan değerlere örnek teşkil etmektedir. Bu doğrultuda, "*öğrencileri belirlenmiş bazı kıstaslara göre sınıflandırmamalıyız*" ifadesi, normatif bir yaklaşımı ifade ederken; bu normların eyleme dökülmesi ise belirli davranış kalıplarıyla somutlaştırılmaktadır. Son olarak, heterojen sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin başarıları, bu temeller ışığında somut göstergelerle değerlendirilebilmektedir (Wutschka & Lossen, 2022).

İşbirlikçi liderlik, okul liderlerinin personeliyle kurduğu iş birliğine dayalı ilişki düzeyini ifade ederken, öğretmen işbirliği, eğitimsel vizyon çerçevesinde öğretmenlerin yapıcı bir biçimde birlikte çalışmalarını göstermektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine verdikleri önemi belirtirken; amaç birliği, öğretmenlerin paylaşılan hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri çalışmaları ifade eder. Meslektaş desteği, öğretmenlerin ortak çalışmaya olan isteklerini yansıtırken, öğrenme ortaklığı ise öğretmenler, veliler ve öğrencilerin ortak yarar için birlikte çalışma düzeyini ortaya koymaktadır. Gruenert'in çalışmasına göre güçlü bir okul kültürü, okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerine değer verdiği, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılıp işbirliği içinde çalışarak yenilikçi öğretim uygulamalarında risk almayı destekledikleri bir ortamda şekillenir. Bu tür okullarda öğretmenler, birbirlerinin öğretim pratiklerini gözlemlemek için zaman ayırmakta, ortak projeler geliştirip değerlendirmek için iş birliği yapmaktadır. Öğretmenlerin kendini geliştirmeye verdikleri değer, onların düzenli olarak seminer ve konferanslara katılmalarını teşvik ederken, okulun paylaşılmış bir amacı bulunmakta ve tüm öğretmenler bu amaca katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenler birbirlerinin problemlerine yardımcı olma istekliliği gösterirken, öğrenci ve aileler ortak beklentiler doğrultusunda hareket etmekte, mesleki açıdan öğretmenlerine güvenen öğrenciler, performanslarıyla ilgili olarak öğretmenlerle düzenli iletişim kurmaktadır. Mackey'in (2016) araştırmasına göre ise güçlü bir okul kültürünün beş belirgin göstergesi bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceğine dair besledikleri güçlü inanç.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair hesap verme yükümlülüğü hissetmeleri.
- Öğretmenlerin bireysel ve grup olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik taşıdıkları yüksek hedefler.
- Öğretmenlerin, bireysel ve toplu olarak öğrencilerin yetenekleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme kapasitelerini geliştirmeye yönelik görevlerini güçlü bir bağlılıkla yerine getirmeleri.
- Öğrencilerin bireysel yetenekleri ve farklılıklarına bakılmaksızın, öğretmenler tarafından her birine eşit şekilde yaklaşım sağlanması (Mackey, 2016).

2.2. Okul Kültürü ile İlişkili Değişkenler

Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin algılarına dayanarak okul kültürü ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. İncelenen değişkenler arasında liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, iş motivasyonu ve tükenmişlik yer almaktadır. Bu başlık altında söz konusu değişkenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

2.2.1. Liderlik

Liderlik, tarihsel olarak devlet başkanı, askeri komutan ya da imparator gibi otorite figürleriyle özdeşleştirilen, ancak günümüzde daha karmaşık ve çok yönlü bir kavram olarak ele alınmaktadır. Liderlik, belirlenen amaçlara ulaşmada bir araç, güç dinamiği, ikna yöntemi ve grup süreçlerinin yönetimi olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda lider, örgütün hedeflerine erişmek için iş birliği sağlama, olumlu ilişkiler kurma, çalışanları motive etme, destekleme ve geliştirme işlevlerini üstlenir. Liderlik, grup içindeki etkileşim süreçleri vasıtasıyla gerçekleşir; liderin grup üyeleri üzerindeki etki gücü, grubun bir güç kaynağı olmasına rağmen öne çıkar (Aydın, 2007). Önemli bir ayrım, liderlik ile astlık ilişkisi arasındadır; lider, grup tarafından seçilmiş iken, üstler atama yoluyla belirlenir ve bu, liderin grup üzerindeki etkisini

arttırırken astların bağılılıklarını azaltır (Bursalıoğlu, 2002). Üstler genellikle istikrara ve etkinliğe odaklanırken, liderler değışim ve ilham vererek insanları harekete geçirme çabası içindedir; yöneticiler ise planlama, organizasyon ve problem çözme gibi işlevlerle ilgilenirken, liderler davranış biçimlerini belirleyerek ve motivasyon kaynakları oluşturarak etki sağlamaktadır. (Ergin, İltaş, Gülnar Çeliğ, Balcı & Cerit, 2022)

Okul kültürünün oluşturulması, güçlendirilmesi, yönetilmesi ve dönüştürülmesi sürekli bir süreçtir ve bu sürecin etkili bir şekilde işlemesi, tüm okul topluluğı üyelerinin katkısına bağılıdır. Ancak okul kültürünün şekillendirilmesinde en belirleyici rolün eğitim kurumu liderlerine ait olduğı düşünülmektedir. Okulun performansını iyileştirmek ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmek için okul kültürünün aprimasyonu kritik bir öneme sahiptir; bu bağlamda liderlik hem okul kültürünün geliştirilmesinde hem de mesleki öğrenme ortamının kurulmasında temel bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır.Dolayısıyla, güçlü bir okul kültürü oluşturmak, tüm paydaşların katkılarıyla mümkün olsa da bu değışimin başlatılması, sürdürülmesi ve öğrenme temelli bir ortamın tesis edilmesinde liderliğin en önemli değışken olduğı ifade edilebilir (Yavuz ve Yılmaz, 2012).

Araştırmalar, etkili okulların gelecekte ulaşmak istedikleri hedefleri ifade eden bir vizyona sahip olmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede etkili liderler, izleyicileriyle iş birliği yaparak bu vizyona ulaşmak için gerekli adımları belirleyebilen bireylerdir. Başarılı liderler, insanlara ilham vererek, onları motive edip yönlendirerek, örgüt içerisindeki herkesin ortak hedeflere katkıda bulunmasını sağlamaktadır. Ayrıca, etkili liderler bu süreçte bireyleri destekleyerek onların değıerli olduklarını hissettirirler (Yüner, 2023).

Liderlik, bireylere problem çözme, analiz yapma ve yeni yaklaşımlar denemeleri için destek sağlama ve cesaret verme sürecidir ve bu süreç, güvenli bir ortam oluşturmayı da içerir. İşlevsel bir açıdan incelendiğinde, liderliğin örgütün genel performansını olumlu yönde etkilediğı görülmektedir. Liderler, belirli hedeflere ulaşabilmek amacıyla takipçilerine bir yol haritası sunarken, örgütün mevcut durumu ile ulaşılması gereken hedef arasında ihtiyaç duyulan unsurları net

bir şekilde gözlerinde canlandırmaktadırlar. Başarı elde edebilmek için gerekli adımları içgüdüsel olarak bilen liderler, insanları bir araya getirerek iş birliğini teşvik eden bireylerdir. Dolayısıyla liderlik, normalde gerçekleştirilemeyecek veya zor olan eylemleri, insanlara ilham vererek ve onları harekete geçirerek tamamlamanın bir yoludur. Bu doğrultuda, liderliğin, kimsenin yapmak istemediği eylemleri ikna ve etki gücüyle gerçekleştirerek hayata geçirme anlamına geldiği ifade edilebilir (Ökmen & Bostancı, 2024).

Otokratik liderlik, gücün tek bir elde toplandığı ve yöneticilerin astlarına danışmadan kararlar aldığı, astların ise itaat etmesinin beklendiği bir yönetim stilidir. Bu bağlamda motivasyon, genellikle ceza ve ödüllerle sağlanmaktadır. Demokratik liderlik stilinde ise, grup üyelerinin düşüncelerinin özgürce tartışılmasına olanak tanınmakta ve herkesin ifade özgürlüğü sağlanmakta, bu da katılımcılığı artırmaktadır. Son olarak, serbest bırakıcı liderlik, çalışanlara tamamen bir özgürlük sunarak eylemlerine müdahale edilmemesini ve hedeflere ulaşmanın belirli bir yöntemi olmadan kendi yollarını bulmalarını teşvik eden bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Diclehan et al., 2023).

Kurumların ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve sorunlarla baş etmedeki zorlukların değişmesi, iki farklı liderlik türünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur: dönüşümcü ve işlemsel liderliktir. İşlemsel liderlik, belirlenen performans hedeflerine ulaşmak amacıyla ödül temelli bir yaklaşım benimser; burada ödüller, belirli şartlar altında verilmekte ve bu durum liderlik sürecinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Öte yandan, dönüşümcü liderlik vizyona odaklanarak içsel motivasyonu teşvik etmeyi amaçlar; bu liderler izleyenlere ilham verme ve onları motive etme becerisi ile öne çıkarlar. Dönüşümcü liderler, sıkça karizmatik liderlerle karıştırılmakta, çünkü örgütlerini dönüştüren liderlerin birçoğu karizma özellikleri sergilemektedir.

Çoğu yazar, liderlik ve yönetim kavramları arasında bir ayrım yapmanın, her iki kavramın da örgütsel başarı için hayati önem taşıdığını vurguladığını belirtmektedir. Bu perspektif, hem liderliğin hem de yönetimin, bireyleri motive etme ve onlara amaç yönelimi kazandırma üzerine odaklandığını göstermektedir. Dönüşümsel ve işlemsel liderlik terimleri, bu iki kavramı birbirinden ayırt etmek

amacıyla sıkça kullanılmakta olup, bu ayrımlar etkili liderliğin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, etkili liderlik, yönetim ve liderlik becerilerini bir araya getiren daha kapsamlı bir perspektif gerektirmektedir; dolayısıyla etkili liderlik, dönüşümsel ve işlemsel liderlik becerilerinin entegrasyonu olarak tanımlanabilir (Işık, 2020).

Liderlik, öğretmenlerin değerlendirilmesi, ders planlarının izlenmesi, müfredat yönetimi, kaynakların öğretim süreçlerine tahsis edilmesi ve okulda öğretimsel hedeflerin belirlenmesi gibi unsurlara dayanan öğretimsel liderlik ile birlikte, etik rol model olma ve etik davranışları teşvik etme gibi nitelikleri içeren etik liderlik ile paylaşılan bir vizyon geliştirme ve çalışanları bu vizyon doğrultusunda harekete geçirme becerilerini kapsayan vizyoner liderlik gibi çeşitli yaklaşımlar temelinde sınıflandırılmaktadır. Liderlik, ortak bir kültür ve değerler sistemi oluşturma sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Örgüt içerisindeki çalışanlara ulaşılması hedeflenen amaçların etkili bir şekilde iletilmesi ve bu hedefler doğrultusunda takipçilerin harekete geçirilmesi, liderlik yetkinlikleri aracılığıyla mümkün olmaktadır. Zayıf liderlik becerileri ise örgütte olumsuz etkiler yaratarak, motivasyon ve verimliliği azaltabilmektedir. Böylece okul ortamında paylaşılan değerlere dayalı bir kültürün inşası için liderlik özelliklerinin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Diclehan et al., 2023).

2.2.1.1.Okulda Liderlik

Araştırmalar, öğretmenlerin moralleri, iş doyumları ve motivasyonları üzerinde okul yönetimi ve okul müdürlerinin liderliğinin, diğer tüm faktörlerden daha belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okul liderlerinin, öğretmenlerin mesleki performansları, işe karşı duygu durumları ve okulun genel itibarı üzerindeki etkilerinin oldukça yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, etkili liderlik, öğretmenlerin iş yerindeki psikolojik ve profesyonel deneyimlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürlerinin, tanımlanmış hedefler doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşmak için insanlara rehberlik edici bir lider ve aynı zamanda etkili bir yönetici olmaları beklenmektedir. Burada liderlik, öğretmenlerle iş birliği içinde ortak hedeflere

ulaşma sürecini ifade ederken; yöneticilik, vizyonun gerçekleştirilmesi için gerekli eylemlerin diğeri bireyler aracılığıyla organize edilmesi anlamına gelmektedir (Işık, 2020).

Okul liderliğı, bir okulun mevcut durumunu ve öğretmenlerin bireysel hedeflerini aşarak, onları harekete geçirme yeteneğı ile ilişkilendirilirken, okul yöneticiliğinden farklı olarak, okulun değışen toplumsal dinamiklere uyum sağlamasına yardımcı olma rolü taşımaktadır. Bu çerçevede okul liderleri, öğretmenlerin bireysel hedeflerinin ötesinde, okulun ortak amaçlarına ulaşmalarını sağlama konusunda etkili bir yönlendirme yaparken, statükoyu koruyup sürdüren okul yöneticilerinden ayırt edilmektedir. Dolayısıyla, değışime yönelik bu uyum sağlama yeteneğı, okul liderlerinin kritik bir özelliğı olarak ortaya çıkmaktadır (Işık, 2020; Akan & Kılıç, 2021).

Okul liderliğı, okulun özel niteliklerine uygun olarak bireylerden, rollerden ve davranış kalıplarından bağımsız geniş bir kavramdır. Bu, tüm okul topluluğunun entegrasyonunu ve iş birliğini gerektirir; dolayısıyla okulun paylaşılan hedeflerine ulaşma sorumluluğunun tüm çalışanlar arasında dağıtılması önemlidir. Dolayısıyla okulunu geliştirmek isteyen bir müdürün liderlik yaklaşımı, tüm öğretmenleri liderlik faaliyetlerine dahil ederek, okulun ortak amaçları etrafında birleştirmeyi hedeflemelidir. Okulların alanlarında uzman öğretmenlerle donatılmış olması, liderliğın bireysel sorumluluklardan ziyade kolektif bir yaklaşım içinde paylaşılmasını mümkün kılar; bu da amaçlara ulaşmayı tek bir kişinin yükümlülüğünden çıkartarak grup dinamikleriyle sinerji oluşturmaktadır (Işık, 2020).

Günümüz dünyasında hızla değışen dinamikler, okul liderliğı için yeni talepler, komplikasyonlar ve riskler doğurmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin değışime ve gelişime karşı açık olma ile risk alma becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Eğitim ortamındaki bu dönüşüm, liderlerin esneklik, yenilikçilik ve etkili yönetim becerileri sergilemesini gerektirmektedir (kmen & Bostancı, 2024).

Okul ortamında öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimleri ve öğrenme ıktıları üzerinde öğretmenlerin uygulamalarının kalitesi belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu

bağlamda, öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdiği etkileşimler, öğretim sürecinin nitelik açısından temel belirleyicisidir. Ayrıca, öğretmen-lider etkileşimi çerçevesinde şekillenen liderlik, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul yönetiminin etkili liderlik stratejileri geliştirmesi, eğitim kalitesini artırma adına kritik bir öneme sahiptir. Etkili okul liderliği, insanlarla ve diğer kaynaklarla etkin bir şekilde çalışmayı gerektirdiğinden, liderlerin insanları yönetme ve motive etme becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar, etkili okul liderliği ile okulun etkililiği arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymakta, bu durum okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmeleri için gerekli önlemlerin alınmasının önemini göstermektedir. Dolayısıyla, okulu güçlendirmek amacıyla, okul müdürlerinin etkili liderlik yetkinliklerine sahip olmaları kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Işık, 2020; Akan & Kılıç, 2021).

2.2.2. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine ait hissetmeleri, örgüt amaçlarıyla özdeşleşmeleri ve bu örgütte kalma isteği ile tanımlanmaktadır. Bu çerçevede örgütsel bağlılık, çalışanlar ile örgütleri arasındaki psikolojik bağı üç boyutta; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak ifade edilmektedir. Duygusal olarak örgüte bağlı olan çalışanlar, ayrılma isteği göstermemekte, devam bağlılığı ise ekonomik veya diğer zorunlu nedenler nedeniyle örgütte kalmayı ifade etmektedir. Normatif bağlılık, çalışanların örgüte karşı duydukları yükümlülük hissiyle ilgilidir ve bu çalışanlar, örgüte karşı olan bağlılıklarını bir minnet duygusuyla pekiştirmektedir. Örgütsel bağlılık; bireylerin, normatif, duygusal veya zorunlu nedenlerle örgüt amaçlarına ulaşmada etkin bir rol oynayarak örgüt üyeliğinde istek gösterme durumunu ifade etmektedir. Özellikle duygusal boyut, örgüt üyelerinin ilgisini ve performansını artırıcı bir etki yaratırken, bağlılık düzeyinin örgüte olan katkısını güçlendirmektedir.

Bağlılık kavramı, bireylerin örgütle olan ilişkisinin çeşitli boyutlarını ifade etmekte olup, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve duygusal bağlılık şeklinde kategorize edilebilir. Devam bağlılığı, bireyin maaş kaybı, arkadaş ilişkilerinin

zayıflaması veya işsizlik riskleri gibi faktörler nedeniyle örgüte bağlı kalma durumunu ifade ederken; normatif bağlılık, bireyin örgüte duyduğu şükran duygusuyla şekillenen bir sadakat biçimidir. Örgüt, üyesinin eğitime ve gelişimine yaptığı yatırımlar aracılığıyla normatif bağlılığın güçlenmesine katkı sağlar. Duygusal bağlılık ise çalışan ile örgüt arasında bir özdeşleşme süreci olup, bu bağlamda çalışanlar, gerçek bir istekle örgütte kalmayı ve örgüt faaliyetlerini gerçekleştirmeyi arzulamaktadırlar (Cortez, 2008). Dolayısıyla bireylerin örgütleriyle olan ilişkileri hem ekonomik hem de duygusal temellere dayanan çok katmanlı bir bağlılık yapısı olarak değerlendirilebilir.

Okulların gelişimi için, tüm paydaşların yönetim faaliyetlerine aktif katılımlarının sağlanması önemli bir gerekliliktir. Yüksek düzeydeki katılım, örgütle ilişkisi bulunan bireylere güçlü bir topluluk hissi ve örgütsel bağlılık duygusu kazandırmakta, bu da okulun genel işleyişini iyileştirmektedir. Dolayısıyla okul toplantılarına paydaş temsilcilerinin dahil edilmesi ve toplantı tutanaklarının tüm paydaşlarla paylaşılması gibi uygulamaların, okulların temel politikası haline getirilmesi, katılımı teşvik etmede etkili bir yöntem olacaktır (Ökmen & Bostancı, 2024).

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütün amaçlarını ve değerlerini benimsemesine dayanan güçlü bir inanç, örgüt için kayda değer çaba göstermeye yönelik kararlılık ve örgüt üyeliğini sürdürme isteği ile karakterize edilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin zorluklara rağmen örgütle etkileşimde bulunma konusundaki taahhütleri, sözlü ya da sözsüz bir şekilde gerçekleşen bir müzakere süreci olarak değerlendirilebilir. Örgütsel bağlılık, kişinin değer verdiği bir amaca veya fikre olan bağlılığını ifade ederken; aynı zamanda, çalışanların örgüt üyeliğini sürdürme isteği ile örgütün misyon ve değerlerine olan uyumlarını da içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla, çalışanların örgütsel bağlılık göstermesinin, örgüte ve onun bileşenlerine değer vermeleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Aydoğan, 2010).

2.2.2.1. Okulda Örgütsel Bağlılık

Kapsayıcı, işbirlikçi ve gelişimsel bir okul programının sürdürülebilirliği, öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer eğitim paydaşlarının

örgütsel bağlılık ve güven kazanımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir eğitimin, bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesiyle sıkı bir bağlantısı bulunmakta olup, insan kaynaklarının geliştirilmesi ise öğrenmeye odaklı bir iklimin sağlanması ve insan kaynaklarının örgütsel bağlılıklarının artırılması ile mümkün olmaktadır (Yılmaz, 2019).

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergileyen okullar, paylaşılan değerler sistemi ve net bir vizyona sahip olmalarıyla öne çıkmaktadır. Bu tür okullarda, hesap verebilirlik anlayışı üst düzeyde işlenmekte ve çalışanların değerli olduğuna dair bir tutum benimsenmektedir. Öğrencilerin bağlılıklarının artırılması için kolektif bir çaba gösterilmekte; bu çaba, öğrencilerin cesaretlendirilmesi, bireysel ihtiyaçlarına karşılık verilmesi ve moral destek sağlanmasını içermektedir. Paylaşılan değerler ve vizyon, okulun ruhunu oluştururken, bireylerin önemsenmesi; görünürlük, aidiyet, teselli, kutlama ve anlaşıma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirmektedir. Ayrıca, karşılıklı hesap verebilirlik, okul topluluğu üyelerinin birbirlerine ve okullarına karşı sorumluluklarını kabul etmeleri anlamına gelmekte, bu durum öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılık geliştirmeleriyle katkı sağlamaktadır. Böylelikle, öğretmenler bireysel ve kolektif sorumluluklarını sahiplenme konusunda güçlenmekte ve okulun başarısına önemli katkılarda bulunmaktadır (Şimşek & Babaoğlu, 2015).

Günümüzde bazı okulların, öğrencilerin akademik performansını artırma çabası doğrultusunda örgütsel bağlılığı göz ardı ederek yoğun bir şekilde yalnızca yüksek puan alan öğrencilerin başarılarını ön plana çıkardıkları gözlemlenmektedir. Bu stratejinin bir sonucu olarak, düşük puanlı öğrencilerin diğer öğrencilerle olan etkileşimlerinin azaltılması, bu gruptaki bireylerin okula karşı olan bağlılıklarının hiçe sayılmasına yol açmaktadır. Oysa, eğitim ortamında herkesin bağlılığının artırılması hedeflenmeli ve bu doğrultuda seviye sınıflı oluşturma gibi uygulamaların, düşük performans gösteren öğrencileri izole ederek öğretmen ve öğrenciler arasında olumsuz bir örgütsel bağlılık iklimi yarattığı düşünülmektedir. Dolayısıyla okullarda tüm öğrencilerin katılımını teşvik eden bir yaklaşım benimsemek gereklidir (Kahyaoğlu, Güven, Atik, Çiloğlu, Aktaş Gönen, & Özlü, 2023).

Öğretmenler işlerine duydukları bağlılıkla hem daha başarılı hem de daha mutludurlar. Başka bir deyişle, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğrenci başarısının temelini oluşturur. Öğretmenler açısından örgütsel bağlılığın göstergeleri şunlardır:

- Öğrencilerle vakit geçirmeyi sevmek
- Öğretmenlik uygulamalarının öğrencilerin hayatlarında belirgin bir etki oluşturması,
- Eğitim verilen toplulukta etkili olma,
- Kendini eğitim alanlarına ve okul binasına ait hissetme
- Memnun edici kariyer ilerlemesi.

Öğretmenlik, yalnızca sınıf ortamında bulunmak veya belirlenen görevleri yerine getirmekle sınırlı değildir. Bunun yerine, öğretim süreci, belirli bir amaç duygusu gerektiren karmaşık bir faaliyettir ve bu, daha geniş kapsamda bir anlam ve değer sistemi içermektedir. Anlam ve değer sisteminin yokluğunda, örgütsel bağlılığın sürdürülebilir olduğunu ifade etmek oldukça güçtür (Kahyaoğlu, Güven, Atik, Çiloğlu, Aktaş Gönen, & Özlü, 2023).

2.2.3. İş Doyumu

İş doyumu, bireysel, örgütsel ve toplumsal boyutlarıyla derinlemesine incelenmesi gereken önemli bir olgudur. Bireysel düzeyde, iş doyumu; bireylerin işe uyum sağlama yeteneklerini belirleyen bir etken olup, kişinin genel yaşam doyumunu ve psikolojik uyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Örgütsel bağlamda ise, çalışanların iş doyumu, örgütün üretkenliği ve verimliliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Toplumsal perspektiften değerlendirildiğinde, bir örgütün verimliliği ve üretkenliğinin artması, istihdamın artırılması ve ulusal gücün pekiştirilmesi açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Bu açıklamalar ışığında, iş doyumu; bireylerin mutluluğu ve refahı, örgütlerin verimliliği, ayrıca toplumların geleceği için kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Kadıoğlu & Güneş, 2019).

Kişinin örgüt içerisindeki çalışma deneyimi, bireylerin memnuniyet düzeylerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Kaliteli bir iş, genellikle çalışanların beklentilerine, tercih ve ihtiyaçlarına uygun özellikler taşımasıyla tanımlanmaktadır. Bu özellikler, aynı zamanda iş doyumunun öznel göstergelerini teşkil etmektedir. Locke (1976), iş doyumunu, çalışanların işlerini değerlendirmeleri sonucunda geliştirdikleri olumlu duygusal durumlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, iş doyumunu hem duygusal/hissel hem de bilişsel/düşünsel perspektiflerden ele alır; bilişsel açıdan, düşüncelerin hislerle ilişkilendirilmesi, duygusal açıdan ise hislerin düşüncelerle ifade edilmesi ön plandadır. Bilişsel ve duygusal boyutlar, psikolojik ve biyolojik bağlamda karmaşık bir ilişki içerisinde. Bu nedenle, işin değerlendirilmesinde hem düşüncelerin hem de hislerin dikkate alındığı kapsamlı bir analiz yapmak gerekmektedir. İş doyumunun en belirgin göstergesi, bireyin iş yerinde kendini mutlu hissetmesi ve işe karşı olumlu bir tutum geliştirmesidir; bu hisler ve tutumlar, işin tanımı, iş yükü, kararlara katılım düzeyi, ödemeler, denetim yöntemleri ve çalışanlara sağlanan destek gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Ayrıca, bireylerin ve örgütün çıktı ve beklentileri arasındaki uyum da iş doyumunda önemli bir belirleyici rol oynamaktadır (Günaydın, 2022).

Bazı bireyler, işlerini yaşamlarının merkezi olarak görmekte ve bu durumdan büyük bir memnuniyet duymaktadırlar; bazıları ise işlerinden hoşlanmamaktadır ve yalnızca zorunluluktan çalışmaktadır. Dolayısıyla çalışanların işlerine yönelik sevgi veya tatsızlık dereceleri, iş doyumunu kavramıyla doğrudan ilişkilidir. İş doyumunu, belirli iş özellikleri ve unsurlarıyla şekillenmektedir; bunlar arasında maaş, ek ödemeler, beklenmedik ödüller, örgüt içi faaliyetler, iş arkadaşlarıyla olan etkileşim, işin doğası, iletişim süreçleri ve bireye sağlanan diğer faydalar yer almaktadır ve bu faktörler, çalışanların iş doyumunu anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

İnsan kaynakları yönetiminin temel ilgi alanlarından biri olan iş doyumunu, örgütsel anlamda büyük bir öneme sahiptir. Bu önemin iki ana sebebi bulunmaktadır: Öncelikle, iş doyumunu çalışanların iş yerinde bağlılıklarını artırarak onları koruma işlevi üstlenirken; ikinci olarak, bu durum çalışanların performanslarını da önemli ölçüde artırma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, iş doyumunun çalışan

memnuniyetini yükseltmekle kalmayıp aynı zamanda çalışanları koruyarak örgüt verimliliğine katkıda bulunduğu vurgulanmalıdır (Yılmaz & Çelik, 2021).

Verimlilik ve etkililik bağlamında, örgütlerin temel unsurlarından biri olan iş doyumunu, çalışanların kişisel istek, arzu ve ihtiyaçları doğrultusunda muamele görmelerine odaklanan bir anlayışı temsil eden yeni bir yönetim paradigmasıdır. İş doyumunun önemi, özellikle negatif iş doyumunu yaşayan çalışanlar arasında sadakat eksikliği, devamsızlık ve artan iş kazaları gibi olumsuz sonuçların gözlemlenmesiyle daha belirgin hale gelmektedir. Bir örgütün etkinliği, uygun bir yapı ve nitelikli iş gücüne sahip olmasına bağlıdır; bu durum özellikle eğitim kurumları için daha da belirgin hale gelmektedir. İnsan gücü, örgütün en kritik girdi unsuru olarak, sistemin girdi, süreç ve çıktı aşamalarında önemli bir rol oynamaktadır. İş doyumunun kaynakları arasında, çalışanların işe ve göreve yönelik tutumları ile hissettikleri duygular, iş alışkanlıklarını şekillendirmekte ve dolayısıyla örgütte kalma istekliliği ile örgütsel hedeflere ulaşma arzusunu artırmaktadır. Dolayısıyla iş doyumunu, çalışanların örgütsel bağlılıklarını güçlendiren ve onlara başarı ile mutluluk sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (İncebay & Karabağ Köse, 2025).

Örgüt kültürü, bir örgütteki üyelerin beklentilerini, davranış normlarını, değerlerini ve tutumlarını yansıtan önemli bir unsur olup, bu kültür, tüm üyeler tarafından paylaşılan inançlar ve değerlerle özdeşleşmiştir. Güçlü bir okul kültürünün, iş doyumunu artıracığı ve bunun sonucunda örgütsel bağlılığı olumlu yönde geliştireceği beklenmektedir. Deneyimler, inançlar ve eylemler, okul kültürünü şekillendirirken, kültür aynı zamanda örgüt içindeki işleyiş biçiminin bir göstergesi niteliğindedir. Mevcut kültüre uyum sağlayarak çalışanların iş doyumları, bu kültür tarafından şekillendirilmekte ve güçlü bir kültür, yüksek iş doyumunu beraberinde getirmektedir.

2.2.3.1. Okulda İş Doyumu

Okulda iş doyumunu, yalnızca öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrenciler için de önemli bir unsurdur; zira yüksek iş doyumuna sahip öğretmenler, mutlu, başarılı ve rahat öğrencilerin varlığını sağlamaktadır. Bu durum, iş doyumunun dolaylı yoldan öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki oluşturduğunu

göstermektedir Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen unsurlar, okulun türü (özel veya devlet okulu), bulunduğu yer (şehir merkezi veya kırsal bölge), okulun çevresel koşulları, işin nitelikleri, öğretmenlerin gelir düzeyi gibi faktörlerle çeşitlenmektedir. Bu değişkenler, öğretmenlerin çalışma koşullarını, maaşlarını ve diğer avantajlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Dolayısıyla, bu unsurların tümü, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyinin belirleyici bileşenleri olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2021).

Okulda iş doyumunun hem öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği hem de iş doyumsuzluğunun öğretmenlerin okuldan ayrılma ya da emeklilik isteği gibi durumlara yol açtığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin iş tatmininin artırılması oldukça önemlidir. Bu nedenle okul müdürleri, konunun önemi nedeniyle aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir (Demirtaş & Yılmaz, 2022):

- Öğretmenlere mesleki açıdan değer atfetmek ve onlara saygı gösterme
- Öğretmenlere karşı dürüst ve adil olma
- Açık kapı politikasını destekleme, ulaşılabilir ve erişilebilir olma konusunda istekli olma
- Öğrenci disiplin sorunlarında öğretmenlere destek olmak ve göreve yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri konusunda rehberlik etme
- Hukuki veya ahlaki ihlaller dışında kalan durumlar dışında öğretmenleri destekleme.

Okul ortamında içsel iş doyumunu ve motivasyonun artışı, çalışanların güçlü bir kültürün parçası olarak kendilerini hissetmelerine, yaptıkları işleri anlamlı ve değerli bulmalarına ve kendilerini önemli hissetmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları, yalnızca işlerine yönelik bir değer atfetmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda içsel motivasyonlarını artırıcı bir etki de sağlamaktadır. Bu bağlamda, okul içerisinde paylaşılan bir kültür oluşturma ve öğretmenlerin işlerini anlamlı

hissetmelerini sağlayacak bir ortam yaratmanın, yüksek düzeyde iş doyumu sağladığı düşünülmektedir (Karaca, 2023).

2.2.4. Örgütsel Güven

Güven, bireylerin diğer bireylerden olumlu beklentilere sahip olmalarını ifade eden merkezi bir kavramdır. Bu bağlamda, güvenin oluşumu, örgüt içinde bireyler arasındaki ilişkilerin niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir. Bireyler arasında güvenin tesis edilmesi, sevgi ve saygıya dayanan ilişkilerin geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Örgütsel güven, çalışanların bağlı oldukları örgütte gerçekleştirdikleri eylemlerin kendilerine zarar vermeyeceğine ve örgüte katkı sağlayacağına dair inançları ile tanımlanmaktadır. Güven, bir örgütte sosyal ilişkilerin temelini oluşturmakta ve insan etkileşimlerine yön vermektedir. Güven duyan bir birey, diğer bireylerle olan etkileşimlerinde karşı taraftan zarar görmeyeceği inancına sahiptir. Bu nedenle, güven, insanlar arasındaki iletişimin ve ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için kritik bir rol oynamaktadır (Mehduhoğlu ve Zengin, 2010).

Güven, savunmasız durumdaki bireylerin beklentileriyle doğrudan ilişkili bir kavramdır. Beklentilerin karşılanması, güvenin tesisine katkı sağlarken, karşılanmaması çatışmanın artmasına yol açabilmektedir. Bir örgüt içindeki güven, etkili iletişim, iş birliği ve sağlıklı bir örgüt iklimine dayalı olarak gelişmektedir. Bu bağlamda, örgütsel güvenin, örgüt üyeleri arasında iş birliğini teşvik eden, gönüllü olarak iş tanımının ötesinde çaba gösterilen ve bireylerin beklentilerinin karşılandığı bir ortamın oluşturulması ve sürdürülmesi açısından önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca, bu durum, örgütsel vatandaşlık davranışlarının teşvik edilmesine de katkıda bulunarak, genel örgütsel performansı artırabilir (Özkul, Doğan, Abdurrezzak, & Yıldızbaş, 2022).

Örgütsel güven, bireyler ve gruplar arasında iş birliğini teşvik eden kritik bir kavram olarak yönetim literatüründe özel bir öneme sahiptir. Güven ortamının sağlanması, yöneticilerin etik bir örnek teşkil etmesi açısından belirleyici bir faktördür. Bu çerçevede yöneticilerin örgütlerinde güveni artırmak için çeşitli önlemler alması gerekmektedir. Güvene dayalı bir ortamın oluşturulabilmesi için

yöneticilere şunlar tavsiye edilmektedir: Alınan kararların gerekçelerinin şeffaf bir şekilde açıklanması, çalışanlara tarafsızlık taahhüt edilmesi, dürüstlük ilkelerine bağlı kalınması, çalışanların duygularının göz önünde bulundurulması, kararların uygulanmasında tutarlılığın sağlanması, verilen sözlerin yerine getirilmesi, yöneticilerin yeterliliklerini sergilemesi ve gizliliğin korunması. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, örgütsel güvenin tesis edilmesine önemli katkılarda bulunacaktır (Akın, 2015).

Okulların toplumsal yapıda özel bir rolü bulunduğundan, eğitim kurumlarında güvenin önemi hayati bir boyut taşımaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, öğretmenlerine duyduğu güven, eğitim etkinliklerinin etkinliğini artırmaktadır. Ayrıca, ortak hedeflere ulaşılabilmesi amacıyla okul çalışanları arasında iş birliği sağlamak, bu güven duygusuna dayanmaktadır. Okullara finansal destek sağlayan kurum ve bireylerin, verdikleri desteğin karşılığını görebilmeleri ve gelecekteki katkılarını sürdürebilmeleri için okula olan güven duygusunun yeniden tesis edilmesi gerekmektedir. Tüm bu açıklamalardan, eğitim sürecinde yer alan herkesin ve okul ile ilişkili tüm paydaşların birbirine güvenmesinin, okulun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için bir ön koşul olduğu anlaşılmaktadır (Polat & Turhaner, 2024). Dolayısıyla, güvene dayalı bir ortam oluşturulması, okulun başarısı için zaruri bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Güven, okulların örgütsel yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Yüksek seviyede güvene sahip okullarda değişim, gelişim ve yenilik süreçleri daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle, örgütsel güvenin, örgüt kültürünün ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi önem arz etmektedir (Bökeoğlu ve Yılmaz 2008).

Okul fonksiyonlarının düzenli bir şekilde işlemesi için örgütsel güvenin önemi üzerine önemli kanıtlar bulunmaktadır. Güven, olumlu bir okul ikliminin yanı sıra sağlıklı bir iletişim, karar alma süreçlerine katılım ve örgüt üyelerinin iş tanımlarının ötesinde performans göstermesi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, okul etkililiğini artırmak, öğretmenlerde birlik duygusu oluşturmak ve öğrenci başarılarında belirgin bir etki yaratmayı hedefleyen okulların güvene dayalı bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Adıgüzzelli, 2016).

2.2.4.1. Okulda Örgütsel Güven

Güven, bireyleri bir arada tutan temel bir bağ olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, güvene dayanmayan evliliklerin başarısızlığa uğraması, ticari ortaklıkların çözülmesi ve arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması, bu durumu açıkça göstermektedir. Eğitim ortamı bakımından ele alındığında, güvene dayalı bir atmosfer, yeni projelere ve uygulamalara katılım istekliliğini artırmakta, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların şeffaf ve dürüst bir şekilde ifade edilmesine ve tartışılmasına olanak tanımaktadır. Okulda güvenin varlığı, mevcut problemlerin çözümüne yönelik güçlü bir zemin sağlamakta ve eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır. Saygıya dayalı bir kültürün ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesinin sağlandığı bir okul, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmakta ve bu okullarda kamu yararının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Güvene dayalı bir ortamın oluştuğu okullarda, öğretmenler arasındaki ilişkilerin olumlu yönde etkilenmesi söz konusu olmakta; bu durumun sağlanamaması halinde ise okulda çeşitli problemlerin ortaya çıkması mümkün olmakta, hatta okul müdürünün kariyerinin sona ermesine yol açabilecek sonuçlar doğurmaktadır (Gezen, Karataş, Karagöz & Ersöz, 2025).

Okul müdürlerinin etkinliği, yalnızca etkili liderlik becerilerine bağlı değil, aynı zamanda öğretmenler arasında tesis edilen güçlü ilişkilere de dayanmaktadır. Zayıf kişilerarası ilişkiler, okul müdürlerinin işlevsel başarılarındaki en belirgin engellerden biridir ve bu durum ayrıca okul ortamındaki güven duygusunu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ertuk & Balyer, 2021).

Okulların güvene dayalı bir kültür geliştirmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin eylemlerinin güvenilirliği büyük bir önem taşımaktadır. Güven, başarılı bir şekilde görevlerini yerine getiren okul müdürlerinin uzmanlıkları aracılığıyla inşa edilebildiğinden, güvene dayanan bir okul ortamı oluşturmak için müdürlerin yoğun bir çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu süreç, öğretmenler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi açısından sıklıkla önemli ölçüde duygusal emek gerektirmektedir. Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretmenlerle sıcak ve samimi ilişkiler geliştirmeleri, onlara dürüst, tarafsız ve adaletli bir şekilde yaklaşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Böyle bir ortamın sağlanabilmesi için, öğretmenlerin

fikirlerini ve duygularını açıkça ifade etmeleri teşvik edilmelidir. Dolayısıyla okulda karar alma süreçlerinin katılımcı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara etkin destek sağlanması gerekmektedir. Tüm bu unsurların yanı sıra, okul müdürünün yetkinliği, gizlilik ilkesine riayet etmesi, taahhütlerine sadık kalması ve diğer paydaşlara karşı öğretmenlere destek sunması da güvenilir bir eğitim ortamı oluşturmaın temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Karasu & Cömert, 2022).

2.2.5. Motivasyon

Motivasyon, bireylerin istek, ihtiyaç ve arzularından kaynaklanan ve belirlenen hedeflere ulaşıldığında fiziksel ve zihinsel enerji sağlayan bir süreçtir. Ayrıca motivasyon, belirli bir eylemi gerçekleştirme arzusuyla harekete geçme isteği olarak da tanımlanabilir. (Sakar, 2022) Eyleme geçmek için gereken enerji ve isteğe sahip olan bireylerin motive olacağı düşünülmektedir (Özdoğru, 2022).

Motivasyon, psikolojik bir olgu olarak, bireylerin yaşamlarının her döneminde devam eden bir süreçtir. Beklentilere ve değer yargılarına bağlı olarak şekillenen motivasyon, hedeflerin gerçekleştirilmesi ve iş doyumunun sağlanması açısından kritik öneme sahiptir. Doyumun sağlanamaması ise bireylerde rahatsızlık yaratabilmektedir. Bireyler, teşvikler, maaş artışları, ek ödemeler, fazla mesai ödemeleri, mükemmeliyetçilik hissi, ödüller, tanınma, statü ve rekabet gibi olumlu uyarılarla motive olmaktadır. Motivasyon eksikliği, mikro düzeyde iş performansının düşmesi, devamsızlığın artması ve örgütsel değişiklikleri kabul etmemek gibi olumsuz davranışlarla sonuçlanabilirken; makro düzeyde ise örgütün itibarını zedeleyen istenmeyen durumları da beraberinde getirebilmektedir (Kurşun, 2019).

Örgütlerde çalışan bireyler, ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sürekli bir kaygı taşımaktadırlar. Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarıyla ilgili endişe duyarken; öğretmenler, öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik kaygı taşımaktadır. Benzer şekilde, yöneticiler de öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında düşüncelere sahiptir. Dolayısıyla örgütlerde ihtiyaçların önemi su götürmez bir gerçektir. İnsanlar ihtiyaçları, inançları ve hedefleri doğrultusunda harekete geçmekte ve bu eylemleri

yönlendiren süreç ise motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Tülübaş, Yirci, & Demirkol, 2023).

Motivasyon, bireyin güdülerini tatmin etme arzusuyla harekete geçme isteğini ifade eder. İnsanların güdülerini, diğer bir deyişle gereksinimleri ve dürtüleri karşılanmadığında veya tatmin edilmekte yetersiz kaldığında, bu durum doyumsuzluk haline dönüşebilir. Birey, ulaşmak istediği hedefe erişemediğinde ya da bu hedefe ulaşırken kendini yetersiz hissettiğinde, gerilim durumunu deneyimler. Bu gerilim, bireyin güdüsünü tatmin etme çabasını tetikleyerek, gerekli davranışsal tepkileri ortaya çıkarmasına yol açmaktadır. Netice olarak, birey güdülerini tatmin etmede ve hedeflerine ulaşmada başarı sağladığında, gerilim durumundan kurtulmaktadır (Başaran, 2000: 70).

Motivasyon, insanların eyleme geçişini sağlayan iki ana kategoriye ayrılmaktadır: içsel ve dışsal motivasyon. Dışsal motivasyon, çalışma koşulları, fiziksel çevre, iş güvenliği, somut ödüller, terfi ve kişilerarası ilişkiler gibi harici kaynaklardan beslenirken; içsel motivasyon, bireyin sorumluluk hissi, gelişim ihtiyacı, tanınma, başarı ve işin kendisine yönelik ilgi gibi içsel faktörlerle ilişkilidir (Houldsworth in Rees, 2004). Birey, çevresel ve harici bir kaynağa dayalı olarak harekete geçtiğinde dışsal motivasyon, kişisel tercihlerine dayanarak harekete geçtiğinde ise içsel motivasyon söz konusudur. İçsel motivasyon, bireyin bir işi içten gelen bir istekle yapmasına; dışsal motivasyon ise kazanımlara, ödüllere ve cezadan kaçınmaya dayanmaktadır. Örneğin, sadece dersten geçmek için sınava hazırlanan bir öğrenci dışsal motivasyona, öğrenme isteği, ilgi ve merak gibi faktörlerle sınava hazırlanan bir öğrenci ise içsel motivasyona örnek teşkil etmektedir (Ateş & Türk, 2023).

2.2.5.1. Okulda Motivasyon

Motivasyon, çalışanların iş doyumunu sağlamak için temel bir kavramdır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, hayatlarında anlam yaratan ve ilgi çekici buldukları etkinliklerden tatmin duymaktadır. Anlamli çalışma ve anlamli öğrenmenin önemini kavrayan anlayışli okul müdürleri, bu durumun okul motivasyonu üzerindeki etkisinin farkındadır. Yüksek motivasyona sahip okullar,

öğretmenler için daha cazip çalışma ortamları sunmakta ve bu tür okullarda görev almak isteyen öğretmen sayısı artmaktadır (Kamar & Gökbulut, 2023).

Motivasyon, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının oluşumunda ve sürdürülmesinde kritik bir faktördür. Bir okulda gerçekleştirilecek bir işin kime verileceği ve bu işin uygun bir şekilde icra edilip edilemeyeceği, öğretmenlerin kendilerini takımın bir parçası olarak hissetmeleri ve örgütsel bağlılık düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, yüksek motivasyon, eğitim ortamlarında önemli bir kavram olarak öne çıkmakta; bazı okullar, motivasyonun önemini daha iyi kavrayarak bu bağlamda sağladıkları enerjiyi daha etkin bir şekilde kullanma imkanına sahiptir (Arslan, 2012).

Güçlü bir okul kültürü, çalışanların verimliliğini, iş doyumunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu okullarda, tüm paydaşlar tarafından benimsenen ortak hedefler, somut bir vizyon ve net bir misyon ifadesi doğrultusunda belirginleşmekte; katılımcı karar alma mekanizmaları sayesinde bireyler görevlerini içtenlikle yerine getirmektedir. Bu durum, olumlu iş tutumları geliştirilmesine olanak tanıyarak yüksek düzeyde iş doyumunu, öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık sağlamaktadır (Recepoglu, 2014).

Motivasyon, bireylerin kişisel özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterirken, bu farklılığın aynı kişi için kariyerinin çeşitli aşamalarında da ortaya çıkabileceği gözlemlenmektedir. Eğitim bağlamında, öğrencilerin saygı, övgü ve cesaretlendirme gibi unsurlardan, değişime katkıda bulunma ve bu değişim için sorumluluk alma, mesleki becerilere sahip olma, kariyer olanakları sağlama ve başkalarına ilham kaynağı olma gibi çeşitli motivasyon faktörlerinden etkilendikleri düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimleri, öğrenme süreçleri ve derslere karşı gösterdikleri ilgi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artıran önemli etkenler arasında yer almaktadır (Uzun, Ayık & Özdem, 2019).

Ek olarak, okulun yüksek kaliteli öğrenme materyalleri, öğretmenlerin psikolojik durumu, öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin müfredatla başa çıkabilme yetenekleri, okuldaki donanımlar için teknik destek

sağlanması, okul çevresinin iyileştirilmesi ve öğrenci öğrenimini destekleyici uygulamalar gibi unsurlar, dolaylı yoldan motivasyonu etkileyebilecek önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir.

2.2.6. Tükenmişlik

İnsanlarla sürekli yüz yüze etkileşimde bulunan bireylerin yaşadığı tükenmişlik sendromu, üç temel boyutla tanımlanmaktadır: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi (Izgar, 2003). Bu boyutlar, bireylerin kişisel başarılarındaki azalmayla ilişkilendirilen psikolojik bir sendrom olarak kabul edilmekte ve çalışanlarda iş devamsızlığı, iş gücü devir oranında artış ile moral düşüklüğü gibi önemli sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Duygusal tükenmenin artışı, çalışanların işlerine yönelik enerji harcama düzeyini azaltırken, duyarsızlaşma süreci, bireylerde iş tatmininin düşmesiyle birlikte alaycı tutumların gelişmesine yol açabilmektedir (Girgin, 2011).

Duygusal tükenme, bireyin enerji eksikliği hissetmesi ve duygusal kaynaklarının tükenmesi ile belirginleşirken; duyarsızlaşma, çalışanların hizmet verdikleri bireylere nesne gibi yaklaşımlarıyla kendini göstermektedir (Izgar,2003: 164). Ayrıca, düşük kişisel başarı hissi, çalışanların kendilerini yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumlar, iş yerinde duygusal zorlukların ve motivasyon kaybının önemli göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Tümekaya & Çetin, 2021).

Tükenmişlik sendromu, çalışan bireyler arasında yaygın olarak rastlanan duygusal tükenme ve sinizm durumu olarak tanımlanabilir. Bu sendromun başlıca belirtisi, duygusal tükenme hissinde görülen belirgin bir artıştır. Tükenmişlik yaşayan kişilerde, işlerine karşı olumlu duyguların neredeyse tamamen kaybolduğu gözlemlenirken, diğer insanlara karşı ise kuşkucu ve olumsuz hislerin güçlendiği dikkati çekmektedir. Bu durum, bireylerin hem psikolojik hem de sosyal etkileşimlerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Tükenmişliğin etyolojisi incelendiğinde, çok sayıda faktörün bu duruma katkıda bulunduğu gözlemlenmektedir (Kazak & Gündoğdu, 2023). Bu faktörler, kişisel özelliklerden kaynaklanan unsurların yanı sıra bireyin çevresel bağlamından

da kaynaklanmaktadır. Araştırmalar, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon düzeyi, kişilik özellikleri, iş performansı, stres düzeyi, iş doyumunu ve iş arkadaşları ile yöneticilerden alınan destek gibi değişkenlerin, tükenmişliğin ortaya çıkmasında önemli roller üstlendiğini ortaya koymaktadır (Izgar, 2001).

Tükenmişlik sendromu, yorgunluk, iştatsızlık, baş ağrısı ve sindirim güçlüğü gibi fiziksel sorunların yanı sıra, depresyon, kaygı, çaresizlik,  zsaygıda azalma ve alınganlık gibi duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir. Tükenmişlik düzeyinin artışı, bireylerin i ine kapanmasına ve sabırsız, huysuz ve hoşgörüsüz tavırlar sergilemesine yol açabilmektedir (Torun, 1995: 26). Ayrıca, iş ortamından kaçınma eğilimiyle yemek ve dinlenme sürelerini uzatma gibi davranışlar da gözlemlenmektedir. Bu durum, hem bireylerin psikolojik sağlığını zedeleyip performanslarını düşürmekte hem de örgütlerin genel işleyişini olumsuz etkileyen bir sendrom olarak dikkat çekmektedir. Tükenmişlik sendromu, çalışanların davranışları üzerinde derin izler bırakarak iş performansını olumsuz yönde etkileyen bir durumdur (Demirdağ, 2016). Tükenmişlik yaşayan bireylerin işine odaklanması beklenmediğinden, bu durum verimliliği düşürerek düşük performansa yol açmaktadır. Dolayısıyla, tükenmişlik sendromunun örgütler üzerinde önemli derecede olumsuz etkiler oluşturduğu söylenebilir. Bu kapsamda okul kültürünün de bu olumsuz süreçten etkilenmesi muhtemeldir (Tümkaya &  etin, 2021).

2.2.6.1. Okulda Tükenmişlik

Öğretmenler, neredeyse her gün fiziksel, duygusal ve bilişsel tehditlerle karşılaşmakta olup, bu durum sıklıkla stres ve duygusal ikilemler yaşamasına yol açmaktadır. Bu tehditler sonucunda ortaya çıkan stresli ortam, öğretmenlerin mesleki açıdan zayıflamalarına, tükenmişlik sendromu yaşamalarına ve hatta meslekten ayrılmalarına neden olabilmektedir. Öğretmen tükenmişliği, günümüzde giderek artan bir sorun olarak karşımıza çıkmakta ve yakın gelecekte ortadan kalkması muhtemel görünmemektedir. Bu tükenmişlik sendromu, öğretmenlerde sinirlilik, öfke ve örgütsel bağlılığın kaybı gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca  ğrenci performansı üzerinde de olumsuz etkiler yaratma potansiyeli taşımaktadır.

Bu durum, öğretmen tükenmişliğine yönelik kaygıların artmasına neden olmaktadır (Yorulmaz & Altinkurt, 2018).

Öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan faktörler, okul ortamında karşılaştıkları eleştiriler, kalabalık sınıflarda yürütülen öğretim faaliyetlerinin zorlukları, sağlık sorunları, iş hareketliliği, duygusal ve maddi ödüllerin yetersizliği, zorlayıcı öğretim görevleri, olumsuz çalışma koşulları, rahatsız edici öğrenci davranışları, sorunlu yönetim uygulamaları, saygısızlık, sosyal destek eksiklikleri ve benzeri olumsuz durumları kapsamaktadır. Bu unsurlar, öğretmenlerin mesleki ve psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyerek tükenmişlik hissine yol açmaktadır (Yücel, Demirbaş & Kirişçi, 2024).

Kariyer ilerlemesindeki sınırlamalar, özerkliğin eksikliği, düşük ücretler, motivasyonsuz ya da olumsuz tutum sergileyen öğrenciler, rol belirsizliği, aşırı iş yükü ve velilerin talepleri gibi çeşitli faktörler, öğretmenlerde tükenmişlik sendromuna yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, bürokratik engeller, yönetim baskısı ve öğretmenleri cesaretlendirmeyen yönetsel yaklaşımlar, tükenmişlik sürecini daha da derinleştiren önemli etkenler arasında yer almaktadır. Tükenmişlik sendromu, öğretmenlerin çaresizlik duyguları yaşamalarına yol açmakta ve bu durum, onların kendilerini etkisiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin öğrencilerine geçmişte umut besledikleri ve inandıkları değerleri aktaramadıklarını düşünmelerine yol açar. Netice itibarıyla öğretmenler, öğrencilere yeterince destek olamadıklarını hissederek özgüven kaybı yaşamaktadır; bu durum ise nihayetinde depresyon gibi daha ciddi psikolojik sorunlara dönüşebilir (Kazak & Gündoğdu, 2023).

2.2.7. Okul Kültürüne İlişkin Yapılan Araştırmalar

Kültür, bireylerin etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan ve sürekli olarak değişkenlik gösteren bir fenomendir. Bu süreçte kültürü oluşturan bireyler, öğrendikleri bilgileri yeniden düzenleyerek kültürü sürekli kılmaktadırlar. Kültür, aynı zamanda bireylerin davranışlarını yönlendiren kurallar içeren bir yapıdır ve bu yapı, kendisine bağlı olan bireyler tarafından sürekli olarak deneyimlenmektedir. Dolayısıyla, kültürün deneyimlenmesi, bireylerin mensup oldukları çevre ile

ilişkilerinde düzenleyici ve dengeleyici bir rol oynamaktadır. Örgüt ise, belirli hedeflere ulaşmak için bilinçli bir şekilde yönlendirilen, en az iki bireyin oluşturduğu sosyal birim olarak tanımlanmaktadır.

Okullar, insan temelinde şekillenen, içindeki değerlerin çatışma ve farklılaşma potansiyeli taşıdığı, kültürel değişimlere açık bir örgüt yapısıdır. Bünyelerinde bürokratik roller ve beklentiler barındıran okullar, kendi yapıları itibarıyla hem kolaylaştırıcı hem de zorlaştırıcı etkilere maruz kalmaktadır. Eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından, okul örgütündeki bireyler sürekli etkileşim halindedir; bu durum, bireylerin iletişimsel farklılığından kaynaklanmaktadır. Her okul, bu farklılaşma sayesinde kendine özgü bir yapıya sahip olmakta ve örgüt içindeki farklılaşma, davranış üzerinde yapısal düzenlemeleri beraberinde getirmektedir (Keskinçelik, 2011). Okullar, kendi kültürlerini oluşturmak, yaşatmak ve değişime açık tutmak zorundadır (Çelik, 2002). Ortak bir kültürün varlığı, etkileşim içerisinde olan bireylerin topluluğuna dayanır (Şişman, 2007). Bu bağlamda, okullar kültür üreten kurumlar olarak, örgüt ile çevresi arasındaki ayrımı belirginleştirir, üyelerine aidiyet duygusu kazandırır ve örgütün sosyal bir sistem olarak sürekliliğine katkıda bulunur. Kültür, çalışanlar arasındaki etkileşimde standartlar belirleyerek tutum ve davranışları şekillendirir. Dolayısıyla, okul kültürü içerisindeki değerler ve normların güçlülüğü, işgörenlerin birlikte hareket etme potansiyelini doğrudan etkiler (Çelik, 2002).

Okullar, dışarıdan algılanması güç olan ve içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen karmaşık bir kültürel yapıya sahiptir (Çelik, 2002). Bu çerçevede bireylerin tüm davranışlarının okul kültürü çerçevesinde ele alınması ve değerlendirilmesi önemlidir; zira okul kültürü, örgüt içerisindeki bireylerin söylediklerinden ve yaptıklarından kaynaklanmaktadır. Örgüt içindeki belirli bir davranış biçiminden bahsetmek mümkündür; bu davranış, işgörenlerin görevleri, rolleri ve çalışma ortamlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2000). Bireylerin, üstlendikleri roller ve kişilik özellikleri doğrultusunda örgütsel kalıpları etkilediği gibi, aynı zamanda okul iklimi de bireylerin davranışları üzerinde şekillendirici bir etkiye sahiptir.

Okul iklimi, bireylerin deneyimlediği ve ortak davranışlara yönelik algıları içeren bir bütündür. Okulun genel iklimi, öğretmenlerin okul kültürü açısından sergiledikleri davranışları da etkilemektedir. Bireyler, inanç ve değerleri doğrultusunda belirledikleri hedefleri okula taşıırken, okulda karşılaştıkları yapı da onların gereksinim, hedef ve inançlarını şekillendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, iş görenlerin örgüt kültürüne dair algıları, örgüt içindeki bağlılıklarından daha kritik bir öneme sahiptir. Örgüt kültürü araştırmalarında, iş görenlerin örgütlerini nasıl tanımladıkları, iş birliğine ne derecede açık oldukları, yeniliği nasıl ödüllendirdikleri ve örgütün beklentilerine yaklaşımları gibi konular üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, okul kültürünün gelişiminde etkili olan takdir, ödüller, kişiler arası iletişim ve kararlılık gibi değişkenleri değerlendirerek anlamlandırmalıdır (Balcı, 2014:165).

Sönmez (2006), meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına dayalı olarak, meslek liselerinin başat kültürünün çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın örneklemini, Antalya ilinde bulunan 11 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan 44 yönetici ve 395 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve branşları açısından okul kültürü algısında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymakla birlikte, lise türlerine ve görev değişkenine göre okul kültürü algısında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir.

Aslan, Özer ve Bakır (2009) tarafından gerçekleştirilen bu nitel araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yöneticilerinin perspektifinden okul kültürünü analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri, Malatya ilinde görev yapan 8 yönetici ve 16 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar, okul kültürünü sevgi, saygı, hoşgörü, güven, yenilikçilik, değişime açıklık ve örgütsel adalet gibi olumlu unsurlar ile tanımlamış ve güçlü bir okul kültürünün göstergesi olarak bu pozitif değerlerin önemine vurgu yapmışlardır.

Şişman, Güleş ve Dönmez (2010), demokratik okul kültürünün daha iyi anlaşılmasına yönelik bir kavramsal çerçeve oluşturmak için literatüre dayalı bir

Çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada, demokratik bir okul kültürünün, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve ğretim süreçleri açısından sahip olması gereken yeterlilikler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Bektaş ve al (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ğretmen algılarına göre okul kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Erzurum şehir merkezinde yer alan 10 ilkokulda görev yapan 291 ğretmen örneklemiyle gerçekleştirilmiştir. Kullanılan okul kültürü ve iş tatmini ölçekleri üzerinden elde edilen veriler, okul kültürü ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, iş tatmininin okul kültürünün önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirkolve (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul mdrlrinin okul kültürü algılarının belirli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın rneklemini Gaziantep il merkezinde görev yapan 144 resmi ve özel okul müdürü oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, okul kültürü alt boyutları açısından okul türüne göre mdrlrin saldırgan-savunmacı okul kültürü algılarında, mesleki kıdemlerine göre ise pasif-savunmacı ve saldırgan-savunmacı örgüt kültürü algılarında anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, okul mdrlrinin cinsiyetine göre okul kültürü algılarında önemli bir farklılaşma saptanmamıştır.

Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim okulları ğretmenlerinin algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elazığ ilinde yer alan 10 ilköğretim okulunda görev yapan 348 öğretmenden oluşan örneklem grubu ile ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışma, öğretmenlerin okul kültürü ve değerlere dayalı yönetime ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi ve okul kültürü ile değerlere dayalı yönetim arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul kültürünü destekleyici, işbirlikçi ve olumlu bir şekilde algıladığını ortaya koymuş, ayrıca okul kültürü ile değerlere dayalı yönetim arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, okul kültürünün aynı zamanda okul yöneticilerinin

değerlere dayalı yönetim uygulamalarından anlamlı düzeyde etkilendiğini göstermektedir.

İpek'in (2012) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması, okul kültürünün geleneksel örgüt alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle genel liselerdeki öğretmenler arasında okul kültürü algılarında da dikkate değer bir farklılık tespit edilmiştir.

Önsal (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırma, İstanbul Anadolu yakasındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli 328 öğretmenden oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde bu iletişim becerileri ve okul kültürü, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları okuldaki görev süresi, eğitim durumu ve okulun öğretmen sayılarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Özdemir (2012), gerçekleştirdiği araştırma ile 281 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinden okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, ilköğretim okullarında görev kültürünün belirgin bir şekilde baskın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bürokratik kültür ile destek kültürü arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Okul kültürünün destek, bürokratik ve görev kültürü alt boyutlarının, okul sağlığının akademik önem alt boyutunu pozitif ve anlamlı bir şekilde açıkladığı belirlenmiştir. İlaveten, destek ve başarı alt boyutları ile okul sağlığının mesleki liderlik ve kaynak desteği alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, destek kültürünün öğretmenlerin moralinin en önemli yordayıcısı olduğunu da göstermiştir.

Yalçın ve Karadağ (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma, hizmetkâr liderliğin okul kültürü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli

kullanılarak, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ildeki 28 ilkokulda görev yapan 282 öğretmen örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul kültürü ile hizmetkâr liderlik arasında bir ilişki bulunduğunu, ancak hizmetkâr liderliğin okul kültürü üzerinde doğrudan bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Yücel, Karataş ve Aydın (2013) tarafından Uşak il merkezindeki 290 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada, okul kültürü ile okul müdürlerinin liderlik rolleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, müdürlerin liderlik rollerinin insan odaklı ve görev odaklı olmak üzere iki kategoriye ayrıldığını ve her iki liderlik stiline de adokrasik kültürü ile pozitif bir ilişki sergilediğini ortaya koymuştur. Görev ve iş odaklı liderlik davranışlarının artması, adokrasik kültürün belirgin özelliklerinin de artmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin görev odaklı liderlik stilleri ile hiyerarşi kültürü arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Genel olarak, okul müdürlerinin liderlik stillerinin, okulun baskın kültürünün belirlenmesinde ve okul atmosferinin değerlendirilmesinde önemli bir gösterge teşkil ettiği sonucuna varılmıştır.

Akdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye’de Uluslararası Bakalorya PYP (Primary Years Programme) programını uygulayan okulların okul kültürü ve etkili okul özellikleri incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmış; elde edilen nicel veriler, incelenen okulların kültürü ile etkili okul özellikleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla PYP deneyimine sahip yönetici ve öğretmenler ile bu deneyime sahip olmayanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunları ile başka fakültelerden pedagojik formasyon almış öğretmenler arasında da benzer şekilde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bakalorya programı uygulayan okullarda çalışan öğretmenler ile aday statüsündeki okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın nitel bölümü ise, iş birliğine dayalı bir kültür oluşturma sürecinde okul yöneticisinin önemli bir rol oynadığını, PYP programı uygulayan okullarda mesleki gelişim, meslektaş desteği ve işbirliği alt boyutlarının güçlü olduğunu, ayrıca okulun misyonunun tüm öğretmenler tarafından içselleştirildiğini ortaya koymuştur.

Ayıkve Ataş (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Bu çalışmanın örneklemi, Erzurum il merkezinde görev yapan 265 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, lise öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, okul kültürü ölçeğinin amaç birliği alt boyutunun en yüksek puan ortalamasına sahipken, öğrenme ortaklığı alt boyutunun en düşük puan ortalamasına sahip olması dikkat çekmektedir. Ayrıca, okul kültürünün meslektaş desteği ve işbirlikçi öğrenme alt boyutları, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunu; öğrenme ortaklığı alt boyutu, devam bağlılığı alt boyutunu; işbirlikçi liderlik boyutu ise normatif bağlılık alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının okul kültürü ve okul başarısı üzerindeki etkileri, yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Eskişehir il merkezinde bulunan 291 öğretmen oluşturmuştur. Korelasyon analizi sonuçları, okul kültürü ile örgütsel sinizmin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kılınç (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul kültürü ile öğretmen uzmanlaşması arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, okul kültürünün destek ve görev kültürü alt boyutları ile öğretmen uzmanlaşması arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, bürokratik kültür ile öğretmen uzmanlaşması arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma, Ankara il merkezinde yer alan 18 ilköğretim okulunda görev yapan 386 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir; sonuçlar, destek ve görev kültürü alt boyutlarının öğretmen uzmanlaşmasını pozitif bir şekilde etkilediğini, bürokratik okul kültürü alt boyutunun ise negatif yönde etkilediğini göstermektedir.

Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Denizli il merkezindeki ilkokullarda görevli 616 öğretmen ve 26 okul müdürü örneklem grubunu oluşturarak okuldaki kültürün cinsiyet ve örgütsel rollere göre

incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Terzi (2005) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği kullanılarak öğretmenlerin okul kültürü algıları, destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermiştir. Mann-Whitney U testi sonucunda, okul kültürü algısının müdür ve öğretmen düzeyinde anlamlı farklılıklar arz ettiği ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, bürokratik kültür alt boyutunda okul müdürlerinin, destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında ise öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bağdatlı (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü boyutları arasındaki ilişkiyi ve bu düzeylerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir. Araştırma, İstanbul'da ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 103 yönetici ile 300 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin branşları, öğretmenlerin öğrenim durumları, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri, okulun türü, okul müdürünün cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı gibi demografik değişkenlerle okul kültürü alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyarken; öğretmen ve yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Öztürk (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, İstanbul ilindeki 13 ilkokulda görev yapan 530 sınıf öğretmenin tükenmişlik düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada, katılımcılara Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve okul kültürü ölçeği uygulanmış ve elde edilen bulgular, okul kültürü ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, görev kültürü alt boyutunda öğretmenlerin yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, görev süresi ve takdir görme durumları gibi değişkenlere göre farklılaşmalar gözlemlenmiştir. Destek kültürü alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve takdir görme durumu ile, bürokratik kültür alt boyutunda takdir görme durumu ile, başarı kültürü alt boyutunda ise mesleki kıdem ve takdir görme durumları gibi değişkenlere dayanarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Özerve Akbaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul kültürü profili ile ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Malatya ilinde 482 ortaokul öğretmeninden oluşan bir örneklemle yürütülen araştırmada, öğretmenlerin okul müdürüne duyduğu güvenin, çalıştıkları süreye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından yapılan analizler, bürokratik kültür algısında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise, destekleyici ve yenilikçi kültürün meslektaşlara duyulan güveni, bürokratik ve destekleyici kültürün ise okul müdürlerine duyulan güven düzeyini anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir.

Öztürk ve Şahin (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Gaziantep'in Şahinbey ilçesindeki ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ile lider-üye etkileşim düzeyleri arasındaki etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 502 öğretmen örneklemini kullanılarak yapılmış ve yapısal eşitlik modeli, regresyon analizi ve korelasyon analizi teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın korelasyon analizi sonuçları, okul kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin okul kültürü algılarının, liderlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. İlköğretim İkinci Kademesinde Görevli Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Okul iklimi, okulların sosyal yapıları ve eğitim işlevleri bakımından benzerlikler taşımasına rağmen, her okulun kendine özgü oluşturduğu bir atmosferdir. Bu iklim farklılıkları, paydaşlar arasında (yönetici, öğretmen vb.) değişken etkilere yol açar. Pozitif bir okul ikliminde paydaşlar kendilerini değerli hisseder, akademik başarılar artar ve okul için adanmışlık duygusu güçlenir. Ayrıca, güven dolu bir ortamda paydaşlar arasında yüksek düzeyde iletişim ve iş birliği sağlanır. Negatif bir okul ikliminde ise, yöneticilerin öğretmen sorunlarına kayıtsız kalması, öğretmenler arasında güvensizlik ve yöneticilerle öğretmenler arasında dostane bir ilişki olmaması, etkili bir iletişimin eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkar. Okul iklimi, okuldan okula değişen, paydaşların sosyal bağlarını, eğitsel ve yönetsel

süreçlere katılımlarını, fiziksel ve duygusal güvenliklerini ve organizasyon yapılarının genel kalitesini yansıtan bir göstergeler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi ayrıca, kurumsal yapının, iş bölümü içindeki otoritenin ve ortak bir amacın oluşturulduğu kurumsal faaliyetleri de kapsamaktadır. Eğitime dair tüm unsurların yönetimi ve koordinasyonu, bu bağlamda okul ikliminin önemli işlevleri arasındadır. Okul iklimi çalışmalarında, şeffaflık, aidiyet, ilişkiler, karar alma süreçlerine katılım, iş birliği, güven, adalet, ortak hedefler, motivasyon ve inisiyatif alma gibi iç güçlerin harekete geçirilmesi, örgüt yapısını desteklemek ve güçlendirmek adına kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, okul ikliminin kalitesi, paydaşların kolektif algısını şekillendiren bir unsurdur.

Okul ikliminin yorumlanması ve değerlendirilmesi, okulda yer alan tüm paydaşların okula ilişkin algılarının bütünüdür (Ellis, 1988). Okullar, öğrenmeye odaklı, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla iş birliği içinde faaliyet gösteren dinamik yapılardır. Bu iş birliğini zorunlu kılan birçok unsur, okul iklimini şekillendirmekte olup, Shann'a (1999) göre temel faktörler öğretmenler arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin işbirlikçi davranışları ile okul müdürünün destekleyici ve demokratik tutumlarıdır. Sackney (1998) tarafından sıralanan unsurlar arasında müdürlerin güçlü insani ilişkileri ve öğretmenlerin babacan tavırları dikkat çekmektedir. Okul ikliminin belirlenmesi, yönetici, öğretmen, veli ve okul çalışanı algılarına dayanmaktadır. Bu kapsamda, araştırma kapsamında yalnızca öğretmenleri hedef alarak güvenilirliği yüksek anketler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Afyon ili Şuhut ilçe merkezindeki ilköğretim ikinci kademesindeki öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimine dair algılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Okullar, bireylerin topluma uyum sağlamalarını ve hayatları için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamayı amaçlamakta ayrıca etkili ve verimli eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi, sağlıklı ve olumlu bir okul ikliminin varlığı ile mümkün olmaktadır. Okul ikliminin paydaş olan çalışanlar üzerindeki etkilerinin anlaşılması ve sorunların çözümüne yönelik ihtiyaçlar, okul yönetimi uygulamalarına yön vermekte ve aynı zamanda etkili eğitim faaliyetleri için uygun ortamların hazırlanmasına katkı sağlamaktadır.

2.4. İlgili Araştırma ve Yayınlar

Araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında farklı türde ele alınan çalışmalara ulaşılmıştır.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ankaralıoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile öğretim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki algılarının, eğitim düzeyleri veya öğretim durumlarıyla büyük ölçüde bağımsız olduğunu gösterir. Ankaralıoğlu'nun araştırması, öğretim durumu ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin minimal olduğunu ortaya koymaktadır, bu da eğitim durumlarının okul kültürü algılarına etkisinin sınırlı olabileceğini ima etmektedir.

Pulat (2010) tarafından Denizli il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okullarının örgütsel kültürüne ve bu örgüt kültürünün önemine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel kültür algılarının genellikle olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Pulat'ın çalışmasında, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, okul ortamının verimliliği ve öğretim süreçlerinin etkinliği açısından önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel kültürün önemini kavradığı ve bu kültürün eğitim sürecine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırma, ilköğretim okullarındaki örgütsel kültürün öğretmen motivasyonu, iş tatmini ve okul başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Taşdemir ve İpek (2019) ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültür ve motivasyon algılarını incelemişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel kültür algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, örgütsel kültürün okul içindeki etkileşimler ve motivasyon üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşündükleri, bu algıların ise öğretim süreçlerini ve okul başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir ve İpek'in araştırması, örgütsel kültürün öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etken olduğunu ve eğitim ortamında olumlu bir kültürün öğretmenlerin performansını desteklediğini göstermektedir.

Şahin (2004) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı araştırma, ilköğretim okullarındaki okul kültürünü okul müdürleri ve öğretmenler açısından değerlendirmiştir. Bu çalışmada, okul kültürünün okulun genel işleyişi, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkiler ve okulun başarısı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Şahin’in araştırmasında, okul kültürünün okul müdürlerinin liderlik tarzı, öğretmenlerin iş tatmini ve okulun genel performansı üzerinde belirgin bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Özellikle okul kültürünün, okulun bazı özellikleriyle ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle ilişkilendirildiği ve bu bağlamda okul kültürünün olumlu yönde şekillendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Fırat (2009) tarafından yürütülen çalışmada ise, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “Okul-Çevre İlişkisi” dışındaki diğer alt boyutlar ve okul kültürünün genel algılarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fırat’ın bulguları, öğretmenlerin okul kültürüne dair algılarının, eğitim seviyelerine göre genellikle benzer olduğunu, sadece “Okul-Çevre İlişkisi” boyutunda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeylerinden bağımsız olarak büyük ölçüde benzer olduğunu, ancak okul ve çevre ilişkisi gibi özel alanlarda farklılıklar olabileceğini ortaya koymaktadır.

Sarı ve Bayrakçı (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde geniş çapta etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin performans düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin, genel performans düzeylerini etkilemede sınırlı bir rol oynadığını ima eder.

Günbayı ve Yıldırım (2012) ise, öğretmenlerin performans yönetimi konusundaki çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenim durumlarının sadece “Performans Sonuçlandırma” alt boyutunda anlamlı bir fark bulduklarını ifade etmektedirler. Diğer performans boyutlarında ise anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim durumlarının yalnızca belirli

performans yönetimi alt boyutlarında farklılık yarattığını, genel performans yönetimi becerileri ve diğer alt boyutlarda ise eğitim durumlarının etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin eğitim durumlarına bağlı olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yıldırım'ın çalışması, yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerin okul kültürü algılarının, diğer öğretmenlere kıyasla daha olumlu ve kapsamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Yıldırım'ın araştırmasında, öğretmenlerin genel sınıf yönetimi düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği, ancak sadece "*İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları*" boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin belirli sınıf yönetimi becerilerinde daha başarılı olduklarını ancak genel olarak sınıf yönetimi düzeylerinin eğitim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Barkley (2013) çalışmasında, ABD'deki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve okul iklimine ilişkin algıları detaylı olarak incelenmiş, öğretmenlerin algılarının okul iklimi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin okul kültürü algılarının, okul iklimi, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Barkley, 2013).

Kalman ve Balkar (2017) tarafından yürütülen karışık yöntemli araştırmada, okul kültürü eğitiminin öğretmenlerin okul kültürü algılarına olan etkisi incelenmiş, verilen eğitimin öğretmenlerin algılarını olumlu yönde geliştirdiği ve öğretmenler arası iletişimi güçlendirdiği bulunmuştur. Çalışmada, okul kültürü eğitimlerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve öğretim süreçlerindeki etkililiği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Kalman & Balkar, 2017).

Türkiye'de yapılan bir diğer çalışma olan Kalman ve Balkar (2018) araştırmasında, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının zaman içinde nasıl

değiştii incelenmiş; farklı öğretim deneyimlerinin, okul türlerinin ve yönetsel uygulamaların öğretmen algıları üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu gözlemlenmiştir. Çalışma, okul kültürünün sadece bir yapı değil, dinamik ve öğretmen deneyimleri ile şekillenen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Kalman & Balkar, 2018).

Ion (2022) çalışmasında, kanıta dayalı bir okul yaklaşımı çerçevesinde öğretmenlerin okul kültürü algıları değerlendirilmiş ve öğretmenlerin algılarının okulun eğitim kalitesi ve kültürel yapısı üzerinde belirleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen algılarının okulun performansını artırmada ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmede kritik rol oynadığını göstermektedir (Ion, 2022).

Kalman ve Balkar (2016) başka bir araştırmalarında, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin farkındalıklarının mesleki deneyim ve yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermiş, okul kültürünün öğretmenler arası iletişim, işbirliği ve okul içi motivasyon üzerinde önemli etkilerinin olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma, okul kültürünün öğretmenler için hem bir öğrenme ortamı hem de sosyal bir etkileşim platformu olduğunu ortaya koymaktadır (Kalman & Balkar, 2016).

Barkley ve arkadaşları (2015) çalışmasında ise öğretmenlerin okul kültürü algılarının sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu ile ilişkisi ele alınmış; güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin mesleki tatmini ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, okul kültürünün sadece örgütsel bir olgu değil, aynı zamanda öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Barkley et al., 2015).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modelinden, evren ve örneklemeden, veri toplama araç ve tekniklerinden, verilerin toplanmasından ve verilerin çözümlenmesinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürünü değerlendirmeyi amaçlayan genel tarama modeli türünde bir çalışmadır (Kalaycı, 2010). Tarama araştırmaları, geniş bir katılımcı kitlesinin görüş, öneri, tutum ve bilgi gibi yaklaşımlarının belirlenmesi ve betimlenmesini sağlayan çalışmalardır. Bu tür araştırmalar, belirli bir konuda geniş bir örneklem kitlesinden elde edilen verilerle mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefler. Tarama araştırmaları, geçmişteki veya mevcut durumları incelemektedir (Karasar, 1998).

Tarama araştırmalarında genellikle anketler kullanılsa da, gözlem ve görüşme yöntemleri de yaygın olarak tercih edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu tür araştırmaların avantajları arasında düşük maliyet, büyük örneklem kitlesi ile çalışma imkânı ve verilerin kısa süre içinde toplanabilmesi bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırma türlerinin dezavantajı, neden-sonuç ilişkilerinin kurulamayacak olmasıdır; bu tür araştırmalar sadece mevcut durumu betimler (Mazlum ve Atalay, 2017).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Konya iline bağlı Çumra ilçesinde bulunan ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ilçe, Konya ilinin eğitim açısından çeşitli sosyo-ekonomik ve demografik özelliklere sahip bölgelerini temsil etmektedir.

Araştırmanın örnekleme, Konya ilinin Çumra ilçesinde yer alan ve ilkökul kademesinde görev yapan 99 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenler, çalışmanın evrenini temsil eden bir alt küme olarak belirlenmiş ve örneklem seçimi sırasında okulların farklı sosyo-ekonomik ve coğrafi bölgelerden gelmesine özen gösterilmiştir. Bu yaklaşım, örneklemin çeşitliliğini artırarak, okul kültürü algılarının farklı okul ortamları ve toplumsal koşullarla olan ilişkisini daha kapsamlı bir şekilde inceleme imkânı sağlamaktadır. Ayrıca örneklem, zaman, imkân ve maddi koşullar göz önüne alınarak pratik olarak ulaşılabilir ve araştırma amaçları doğrultusunda yeterli büyüklükte tutulmuştur. Böylece, farklı okul türleri ve mahalle özellikleri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin okul kültürü algıları ve bu algıların okul içi dinamikler üzerindeki etkileri hakkında genellenebilir sonuçlar elde edilmesi hedeflenmiştir.

3.3. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 99 öğretmenin sosyo-demografik özellikleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenim Durumu	Lisans	62	62,6
	Lisans üstü	37	37,4
Cinsiyet	Kadın	58	58,6
	Erkek	41	41,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	13	13,1
	6-10 yıl	17	17,2
	11-15 yıl	23	23,2
	16-20 yıl	18	18,2
	21 yıl ve üzeri	28	28,3
Branş	Sınıf Öğretmeni	65	65,7
	Diğer Branş Öğretmenleri	34	34,3
Okulda Çalışılan Yıl	1 yıldan az-2yıl	30	30,3
	3-4 yıl	18	18,2
	5-6 yıl	17	17,2
	7 yıl ve üzeri	34	34,3
Toplam		99	100

Çalışmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; 58'inin kadın (%58,6) ve 41'inin erkek (%41,4) olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin çalışmaya cinsiyet açısından kadın ağırlıklı katılım sağladıkları gözlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumu dağılımları incelendiğinde; 62'sinin lisans (%62,6) ve 37'sinin lisansüstü (%37,4) seviyesinde mezuniyete sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya lisans mezunu ilkokul öğretmenlerinin, lisansüstü mezuniyete sahip olan öğretmenlere göre daha yoğun katılım sağladıkları gözlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde; 28'inin 21 yıl ve üzeri (%28,3), 23'ünün 11-15 yıl (%23,2), 18'inin 16-20 yıl (%18,2), 17'sinin 6-10 yıl (%17,2) ve 13'ünün 1-5 yıl arası (%13,1) mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmen katılımının daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin branş dağılımları incelendiğinde; 65'inin sınıf öğretmeni (%65,7) ve 34'ünün diğer branş öğretmenleri (%34,3) olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya sınıf öğretmenlerinin daha yoğun katılım sağladıkları gözlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin okulda çalışılan yıl dağılımları incelendiğinde; 34'ünün 7 yıl ve üzeri (%34,3), 30'unun 1 yıldan az-2 yıl (%30,3), 18'inin 3-4 yıl (%18,2) ve 17'sinin 5-6 yıl (%17,2) aralığında mevcut okullarındaki görev süresine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin mevcut okullarda en fazla 7 yıl ve üzeri süredir çalıştıkları gözlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplamak için Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers ve Wan (2016: 6-14) tarafından geliştirilen ölçek, İngilizce ve Türkçe dillerindeki geçerliliği ve güvenilirliği sağlamlaştırmak amacıyla kapsamlı bir değerlendirmeden geçirilmiştir. İlk olarak, ölçeğin İngilizce-Türkçe çeviri geçerliliği üzerinde durulmuş ve çevirinin anlam kaybı olmadan yapılması sağlanmıştır. Bu süreçte, çevirinin her iki dilde de benzer anlamı koruduğundan emin olmak için çeşitli dil uzmanları tarafından doğrulama yapılmıştır. Ayrıca, Türkçe dil ve anlam geçerliliği test

edilerek, ölçeğin Türkçe dilindeki ifadesinin ve anlaşılabilirliğinin yeterli olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Weinstock, Yumoto, Abe, Meyers ve Wan (2016: 6-14) tarafından geliştirilen "Yüksek Performansla İlgili Uygulamaların Okul Araştırması" ölçeği, daha sonra Berk (2020) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve bu süreçte ölçeğin Türkçe dilindeki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Berk, ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında, orijinal ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini koruyarak, Türk kültürüne uygunluğunu sağlamak amacıyla kapsamlı bir inceleme yapmıştır. Bu inceleme sürecinde, çevirinin doğruluğu ve ölçeğin Türkçe dilinde de geçerliliği konusunda gerekli testler gerçekleştirilmiştir. Berk'in çalışması, ölçeğin Türkçe versiyonunun da güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca, bulunan ölçeğin uzman görüşü almak amacıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi öğretim görevlisine incelenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son hali verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu, yüz yüze görüşme yöntemiyle araştırmanın örneklem grubundaki ilkokul öğretmenlerine dağıtılmıştır. Anketlerin dağıtımından önce öğretmenlere, araştırma hakkında detaylı bilgiler verilir formun nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Anketlerin tamamlanmasının ardından, anketler aynı gün geri toplanmıştır (Kalaycı, 2010).

3.6. Güvenirlilik Analizi

Araştırmaya, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili algılarını değerlendirerek, okul kültürünün çeşitli boyutlarını anlamayı ve bu bağlamda olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesine yönelik stratejiler sunma amacıyla 99 öğretmen katılmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürlerinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait *Cronbach's Alpha* değerleri Tablo 3.2.'de gösterilmiştir. Güvenirlilik analizi,

bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığın göstergesidir ve testin ölçmek istediği özelliğin ne derece doğru ölçüldüğünün ortaya konulmasıdır. Korelasyon değerlerine göre güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; 0.00-0.40 arası ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arası ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80-1,00 arası ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2021). Buna göre; araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği (0,964), Hedeflerin Açıklığı (0,870), Profesyonel Öğretmen Davranışları (0,909), Mesleki Topluluk (0,926), Aile ve Çevre Katılımı (0,906) ve Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği (0,931) alt boyutlarının yüksek derecede, Yüksek Akademik Beklentiler (0,682) alt boyutunun ise oldukça güvenilir oldukları görülmüştür.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha	Frekans (f)
Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği	0,964	35
Yüksek Akademik Beklentiler	0,682	4
Hedeflerin Açıklığı	0,870	3
Profesyonel Öğretmen Davranışları	0,909	6
Mesleki Topluluk	0,926	8
Aile ve Çevre Katılımı	0,906	6
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği	0,931	8

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, IBM SPSS 26.0 Statistics Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuştur. Çarpıklık için alınan referans değer $\pm 1,96$ arasındadır (Kalaycı, 2005). Bu kapsamda, ilkokul öğretmenlerine uygulanan Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait verilerin normal dağılıma uyduğu görülmüştür.

Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 99 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının normallik sayıltısı karşılandığı için; öğrenim durumu, cinsiyet ve branş değişkenleri

ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında *Independent Samples T Testi (Bağımsız Gruplar İçin T Testi)*, mesleki kıdem ve okulda çalışılan yıl değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında *One Way ANOVA Testi (Tek Faktörlü Varyans Analizi)* kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında *Post Hoc (Tukey-Games Howell)* testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının arasındaki ilişkinin incelenmesinde *Pearson Korelasyon Testi* kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı; 0.00- 0.30 arası düşük, 0.30-0.70 arası orta ve 0.70-1.00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri; 0,01 ve 0,05 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular

Araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği’ne” verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen tanımlayıcı istatistikî bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	<i>f</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	$\bar{x}$	<i>S.s.</i>
Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği	99	1,89	4,00	3,09	0,46
Yüksek Akademik Beklentiler	99	1,50	4,00	2,79	0,51
Hedeflerin Açıklığı	99	2,00	4,00	3,02	0,53
Profesyonel Öğretmen Davranışları	99	1,50	4,00	3,22	0,56
Mesleki Topluluk	99	1,25	4,00	3,06	0,56
Aile ve Çevre Katılımı	99	1,17	4,00	3,15	0,55
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği	99	1,50	4,00	3,16	0,57

Min.: Minimum, Max.: Maximum, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma

Ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplar toplanarak madde sayısına bölünmüş ve ölçek ortalama puanı elde edilmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği algıları ($\bar{x} = 3.09$) “Katılıyorum”, yüksek akademik beklentiler alt boyutunda algıları ($\bar{x} = 2.79$) “Katılıyorum”, hedeflerin açıklığı alt boyutunda algıları ($\bar{x} = 3.02$) “Katılıyorum”, profesyonel öğretmen davranışları alt boyutunda algıları ($\bar{x} = 3.22$) “Katılıyorum”, mesleki topluluk alt boyutunda algıları ($\bar{x} = 3.06$) “Katılıyorum”, aile ve çevre katılımı alt boyutunda algıları ($\bar{x} = 3.15$) “Katılıyorum” ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutunda algıları ($\bar{x} = 3.16$) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanları *Independent Samples T Testi* ile karşılaştırılmış olup analiz sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	S. s.	s .d.	t	p
Okul Kültürü Ölçeği	Kadın	58	3,09	0,46	97	0,079	0,937
	Erkek	41	3,09	0,46			
Yüksek Akademik Beklentiler	Kadın	58	2,77	0,48	97	-0,495	0,622
	Erkek	41	2,82	0,55			
Hedeflerin Açıklığı	Kadın	58	3,03	0,55	97	0,189	0,851
	Erkek	41	3,01	0,58			
Profesyonel Öğretmen Davranışları	Kadın	58	3,24	0,53	97	0,543	0,588
	Erkek	41	3,18	0,6			
Mesleki Topluluk	Kadın	58	3,06	0,58	97	-0,024	0,981
	Erkek	41	3,06	0,54			
Aile ve Çevre Katılımı	Kadın	58	3,14	0,58	97	-0,166	0,868
	Erkek	41	3,16	0,52			
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği	Kadın	58	3,16	0,58	97	0,176	0,861
	Erkek	41	3,14	0,56			

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, t: *Independent Samples T Testi*

Tablo 4.9’da ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının cinsiyete göre *Independent Samples T-Testi* sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğine ilişkin toplam algıları incelendiğinde;

cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [t (97) = 0,079, p>.05]. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [t (97) = -0,495, p>.05]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [t (97) = 0,189, p>.05]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları alt boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir [t (97) = 0,543, p>.05]. Öğretmenlerin mesleki topluluk alt boyutuna ilişkin algılarının da cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmektedir [t (97) = -0,024 p>.05]. Aile ve çevre katılımı alt boyutunda da yine öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir [t (97) = -0,166, p>.05]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir [t (97) = 0,176, p>.05].

4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanları *Independent Samples T Testi* ile karşılaştırılmış olup analiz sonuçları Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	$\bar{x}$	S	s	t	p
Okul Kültürü Ölçeği	Lisans	2	3,14	0,41	9,7	1,430
	Lisans üstü	7	3,01	0,52		
Yüksek Akademik Beklentiler	Lisans	2	2,78	0,45	9,7	-0,370
	Lisans üstü	7	2,82	0,60		
Hedeflerin Açıklığı	Lisans	2	3,03	0,49	9,7	0,291
	Lisans üstü	7	3,00	0,60		
Profesyonel Öğretmen Davranışları	Lisans	2	3,27	0,52	9,7	1,351
	Lisans üstü	7	3,27	0,52		

	Lisans üstü	7	,12	,62	3	0		
Mesleki Topluluk	Lisans	2	,11	,53	7	9	1,2	0,
	Lisans üstü	7	,97	,60	2	0		
Aile ve Çevre Katılımı	Lisans	2	,24	,48	7	9	2,0	0,
	Lisans üstü	7	,00	,64	3	0		
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler	Lisans	2	,21	,53	7	9	1,3	0,
İçin Okul Desteği	Lisans üstü	7	,06	,62	3	0		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, t: *Independent Samples T Testi*

Tablo 4.3’de ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının öğrenim durumlarına göre *Independent Samples T-Testi* sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğine ilişkin toplam algıları incelendiğinde; öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = 1,430$, $p > .05$]. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = -0,370$, $p > .05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = 0,291$, $p > .05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları alt boyutuna ilişkin algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir [$t(97) = 1,351$, $p > .05$]. Öğretmenlerin mesleki topluluk alt boyutuna ilişkin algılarının da öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmektedir [$t(97) = 1,285$, $p > .05$]. Aile ve çevre katılımı alt boyutunda ise öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmektedir [$t(97) = 2,070$, $p < .05$]. Lisans mezunu olan ilkokul öğretmenlerinin aile ve çevre katılımı puan ortalamasının ($\bar{x}=3,24$), lisans üstü mezuniyete sahip olan ilkokul öğretmenlerinin aile ve çevre katılımı puan ortalamalarına ($\bar{x}=3,00$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutuna ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir [$t(97) = 1,331$, $p > .05$].

4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanları *One Way ANOVA Testi* ile karşılaştırılmış olup analiz sonuçları Tablo 4.4’de gösterilmiştir.



Tablo 4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>f</i>	$\bar{x}$	S.s.	s.d.	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Okul Kültürü Ölçeği	1-5 yıl ^A	13	3,11	0,67	98	2,475	0,049*	B>C
	6-10 yıl ^B	17	3,31	0,44				
	11-15 yıl ^C	23	2,91	0,34				
	16-20 yıl ^D	18	3,21	0,44				
	21 yıl ve üzeri ^E	28	3,02	0,39				
Yüksek Akademik Beklentiler	1-5 yıl	13	2,88	0,59	98	0,256	0,905	-
	6-10 yıl	17	2,76	0,42				
	11-15 yıl	23	2,73	0,53				
	16-20 yıl	18	2,85	0,52				
	21 yıl ve üzeri	28	2,79	0,52				
Hedeflerin Açıklığı	1-5 yıl	13	2,90	0,58	98	0,661	0,620	-
	6-10 yıl	17	3,12	0,60				
	11-15 yıl	23	2,91	0,53				
	16-20 yıl	18	3,09	0,59				
	21 yıl ve üzeri	28	3,06	0,43				
Ölçek ve Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>f</i>	$\bar{x}$	S.s.	s.d.	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Profesyonel Öğretmen Davranışları	1-5 yıl	13	3,29	0,83	98	2,014	0,099	-
	6-10 yıl	17	3,45	0,50				
	11-15 yıl	23	3,03	0,41				
	16-20 yıl	18	3,34	0,52				
	21 yıl ve üzeri	28	3,11	0,55				
Mesleki Topluluk	1-5 yıl	13	3,10	0,72	98	2,432	0,053	-
	6-10 yıl	17	3,35	0,48				
	11-15 yıl	23	2,88	0,46				
	16-20 yıl	18	3,17	0,54				
	21 yıl ve üzeri	28	2,94	0,55				
Aile ve Çevre Katılımı	1-5 yıl	13	3,12	0,83	98	2,418	0,054	-
	6-10 yıl	17	3,42	0,55				
	11-15 yıl	23	2,92	0,41				
	16-20 yıl	18	3,28	0,55				
	21 yıl ve üzeri	28	3,11	0,46				
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği	1-5 yıl	13	3,18	0,80	98	2,441	0,052	-
	6-10 yıl	17	3,42	0,62				
	11-15 yıl	23	2,93	0,44				
	16-20 yıl	18	3,31	0,56				
	21 yıl ve üzeri	28	3,07	0,45				

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, *F*: One Way ANOVA, ^{A, B, C, D, E}: Gruplar arasındaki farkın gösterimi, *Fark*: Tukey-Games Howell

Tablo 4.4’de ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının mesleki kıdemlerine göre *One Way ANOVA Testi* sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğine ilişkin toplam algıları incelendiğinde; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmektedir [F (98) = 2,475, $p < .05$]. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan ilkokul öğretmenlerinin okul kültürü puan ortalamasının ($\bar{x}=3,31$), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan ilkokul öğretmenlerinin okul kültürü puan ortalamalarına ($\bar{x}=2,91$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [F (98) = 0,256, $p > .05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [F (98) = 0,661, $p > .05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir [F (98) = 2,014, $p > .05$]. Öğretmenlerin mesleki topluluk alt boyutuna ilişkin algılarının da mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmektedir [F (98) = 2,432, $p > .05$]. Aile ve çevre katılımı alt boyutunda da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [F (98) = 2,418, $p > .05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutuna ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir [F (98) = 2,441, $p > .05$].

4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Branş Durumlarına Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin branş durumlarına göre Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanları *Independent Samples T Testi* ile karşılaştırılmış olup analiz sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Branş Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Branş Durumu		$\bar{x}$	S s.	s d.	t	p
Okul Kültürü Ölçeği	Sınıf Öğretmeni	5	3,14	0,44	97	1,492	0,139
	Diğer Branşlar	4	3,00	0,48			
Yüksek Akademik Beklentiler	Sınıf Öğretmeni	5	2,82	0,52	97	0,814	0,418
	Diğer Branşlar	4	2,74	0,48			
Hedeflerin Açıklığı	Sınıf Öğretmeni	5	3,08	0,49	97	1,612	0,110
	Diğer Branşlar	4	2,90	0,59			
Profesyonel Öğretmen Davranışları	Sınıf Öğretmeni	5	3,30	0,54	97	2,171	0,032*
	Diğer Branşlar	4	3,05	0,58			
Mesleki Topluluk	Sınıf Öğretmeni	5	3,10	0,56	97	0,905	0,368
	Diğer Branşlar	4	2,99	0,56			
Aile ve Çevre Katılımı	Sınıf Öğretmeni	5	3,19	0,52	97	0,947	0,346
	Diğer Branşlar	4	3,08	0,62			
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği	Sınıf Öğretmeni	5	3,20	0,52	97	1,132	0,261
	Diğer Branşlar	4	3,07	0,64			

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, $\bar{x}$: Ortalama, S s.: Standart Sapma, t : Independent Samples T Testi

Tablo 4.5’de ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının branş durumlarına göre *Independent Samples T-Testi* sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğine ilişkin toplam algıları incelendiğinde; branş durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = 1,492$, $p > .05$]. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; branş durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = 0,814$, $p > .05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; branş durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = 1,612$, $p > .05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları alt boyutuna ilişkin algıları, branş

durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir [$t(97) = 2,171, p < .05$]. İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,30$), ilkokullarda çalışan diğer branş öğretmenlerinin profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamalarına ($\bar{x}=3,05$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki topluluk alt boyutuna ilişkin algılarının da branş durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmektedir [$t(97) = 0,905, p > .05$]. Aile ve çevre katılımı alt boyutunda da öğretmenlerin branş durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$t(97) = 0,947, p > .05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutuna ilişkin algılarında branş durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir [$t(97) = 1,132, p > .05$].

4.7. İlkokul Öğretmenlerinin Okulda Çalıştıkları Yıllara Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin okulda çalıştıkları yıllara göre Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanları *One Way ANOVA Testi* ile karşılaştırılmış olup analiz sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Okulda Çalıştıkları Yıllara Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çalıştıkları Yıl	<i>f</i>	$\bar{x}$	<i>S.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i> <i>ark</i>
Okul Kültürü Ölçeği	1 yıldan az-2yıl	30	3,24	0,45	98	2,134	0,101	-
	3-4 yıl	18	2,97	0,35				
	5-6 yıl	17	2,94	0,67				
	7 yıl ve üzeri	34	3,10	0,36				
Yüksek Akademik Beklentiler	1 yıldan az-2yıl	30	2,82	0,59	98	0,374	0,772	-
	3-4 yıl	18	2,79	0,27				
	5-6 yıl	17	2,68	0,63				
	7 yıl ve üzeri	34	2,83	0,48				
Hedeflerin Açıklığı	1 yıldan az-2yıl	30	3,09	0,40	98	2,289	0,083	-
	3-4 yıl	18	2,81	0,55				
	5-6 yıl	17	2,86	0,72				
	7 yıl ve üzeri	34	3,15	0,49				
Profesyonel Davranışları	Öğretmen 1 yıldan az-2yıl ^A	30	3,44	0,50	98	2,920	0,038*	^A > ^C

			3-4 yıl ^B	18	3,07	0,56		
			5-6 yıl ^C	17	3,02	0,78		
			7 yıl ve üzeri ^D	34	3,19	0,43		
Ölçek ve Alt Boyutlar	Çalıştıkları Yıl		$\bar{x}$	S.s.	s.d.	F	p	Fark
Mesleki Topluluk	1 yıldan az-2yıl	0	3,23	0,53	98	1,636	0,186	-
	3-4 yıl	8	3,01	0,44				
	5-6 yıl	7	2,89	0,83				
	7 yıl ve üzeri	4	3,02	0,46				
Aile ve Çevre Katılımı	1 yıldan az-2yıl	0	3,26	0,60	98	1,529	0,212	-
	3-4 yıl	8	2,93	0,45				
	5-6 yıl	7	3,10	0,70				
	7 yıl ve üzeri	4	3,21	0,46				
Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği	1 yıldan az-2yıl	0	3,34	0,55	98	1,975	0,123	-
	3-4 yıl	8	3,06	0,42				
	5-6 yıl	7	2,96	0,79				
	7 yıl ve üzeri	4	3,15	0,49				

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, F: One Way ANOVA, A, B, C, D: Gruplar arasındaki farkın gösterimi, Fark: Tukey-Games Howell

Tablo 4.6’da ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin puanlarının okulda çalıştıkları yıllara göre One Way ANOVA Testi sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğine ilişkin toplam algıları incelendiğinde; okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [F (98) = 2,134, $p>.05$]. Öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [F (98) = 0,374, $p>.05$]. Öğretmenlerin hedeflerin açıklığı alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde; okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [F (98) = 2,289, $p>.05$]. Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları alt boyutuna ilişkin algıları, okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermektedir [F (98) = 2,920, $p<.05$]. 1 yıldan az-2yıl arası süredir aynı okulda çalışan ilkokul öğretmenlerinin profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamasının ($\bar{x}=3,44$), 5-6

yıl arası süredir aynı okulda çalışan ilkököl öğretmenlerinin profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamalarına ($\bar{x}=3,02$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki topluluk alt boyutuna ilişkin algılarının da okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmektedir [$F(98) = 1,636$, $p>.05$]. Aile ve çevre katılımı alt boyutunda da öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir [$F(98) = 1,529$, $p>.05$]. Öğretmenlerin paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutuna ilişkin algılarında okulda çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir [$F(98) = 1,975$, $p>.05$].

4.8. İlkokullarda Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisi Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiş olup Tablo 4.7’te gösterilmiştir.

Tablo 4.7. İlkokullarda Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

Değişkenler	Kat Sayı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Okul Kültürü Ölçeği	r p	1 0,3						
(2) Yüksek Akademik Beklentiler	r p	35** 0,001	1 0,0					
(3) Hedeflerin Açıklığı	r p	0,7 11**	0,2 95**	1 0,0				
(4) Profesyonel Öğretmen Davranışları	r p	0,8 85**	0,1 80	0,6 37**	1 0,0			
(5) Mesleki Topluluk	r p	0,9 12**	0,1 55	0,5 59**	0,7 99**	1 0,0		
(6) Aile ve Çevre Katılımı	r p	0,8 85**	0,2 97**	0,5 87**	0,6 95**	0,7 31**	1 0,0	

	r	0,9	0,1	0,5	0,7	0,8	0,8	
(7) Paydaş Dayanışması		22**	24	70**	77**	35**	11**	1
	p	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
		00	23	00	00	00	00	

**p<0,05, **p<0,01, r: Korelasyon Katsayısı*

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Okul Kültürü Ölçeği ile Hedeflerin Açıklığı (r: 0,711), Profesyonel Öğretmen Davranışları (r: 0,885), Mesleki Topluluk (r: 0,912), Aile ve Çevre Katılımı (r: 0,885) ve Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği (r: 0,922) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; Yüksek Akademik Beklentiler (r: 0,335) arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Yüksek Akademik Beklentiler alt boyutu ile Hedeflerin Açıklığı (r: 0,295) ve Aile ve Çevre Katılımı (r: 0,297) alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Hedeflerin Açıklığı alt boyutu ile Profesyonel Öğretmen Davranışları (r: 0,637), Mesleki Topluluk (r: 0,559), Aile ve Çevre Katılımı (r: 0,587) ve Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği (r: 0,570) alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Profesyonel Öğretmen Davranışları alt boyutu ile Mesleki Topluluk (r: 0,799) ve Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği (r: 0,777) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; Aile ve Çevre Katılımı (r: 0,695) alt boyutu ile arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Mesleki Topluluk alt boyutu ile Aile ve Çevre Katılımı (r: 0,731) ve Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği (r: 0,835) alt boyutları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Aile ve Çevre Katılımı alt boyutu ile Paydaş Dayanışması ve Yenilikler İçin Okul Desteği (r: 0,811) alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim döneminde Konya ilinin Çumra ilçesinde resmi ve devlet okullarında görev yapan 58'i kadın 41'i erkek olmak üzere toplam 99 ilkokul öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için “Demografik Özellik Formu”ndan, okul kültür düzeylerini belirlemek için de “Okul Kültürü Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında yarıdan fazlasının kadın katılımcılardan oluştuğu (%58,6), eğitim durumlarına göre katılımcıların %62,6'sının lisans, %37,4'ünün ise lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olduğu, mesleki kıdeme göre %28,3'ünün 21 yıl ve üzeri, %23,2'sinin 11-15 yıl, %18,2'sinin 16-20 yıl, %17,2'sinin 6-10 yıl, %13,1'inin ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, branş dağılımına göre ise katılımcıların %65,7'sinin sınıf öğretmeni, %34,3'ünün ise diğer branş öğretmenlerinden oluştuğu, okulda çalışılan yıla göre ise katılımcıların %34,3'ünün 7 yıl ve üzeri, %30,3'ünün 1 yıldan az-2 yıl, %18,2'sinin 3-4 yıl, %17,2'sinin ise 5-6 yıl aralığında görev yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği düzeylerine ilişkin betimsel istatistiki bulgulara göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde yani yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürüne dair alt boyutlarda da (yüksek akademik beklentiler, hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları, mesleki topluluk, aile ve çevre katılımı, paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği) öğretmen algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızla benzer şekilde Irmak (2017) tarafından Malatya'nın Bingazi ilçesindeki liselerde gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bayer Demirhan ve Demirtaş (2021)'in araştırmasında da öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm

alt boyutlar için yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çevik (2013)'in araştırmasında ise katılımcı öğretmenlerin büyük kısmının okul kültürüne dair algılarının orta düzeyde olduğu ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Karaoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırmamıza katılan öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları alt boyutunda en yüksek algı düzeyine sahipken, yüksek akademik beklentiler alt boyutunda en düşük algı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Berk (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da akademik beklentiler alt boyutuna dair öğretmen algılarının düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Paker (2014) de araştırmasında benzer bulguya ulaşmıştır. Öğretmenlerin akademik beklentiler alt boyutunda algılarının düşük olmasında ise okul türü, veli tutumları, öğrenci başarısı gibi pek çok etkenin etkili olabileceği ve ayrıyeten araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Profesyonel öğretmen davranışları alt boyutuna dair algının yüksek çıkmasında ise öğretmenlerin genel olarak kendilerinin ve çalışma arkadaşlarının okul ortamındaki davranışlarını olumlu algılamalarını etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul kültürü ölçeği ve ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları Çiftçi vd. (2023), Irmak (2017), Balaban (2014), Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011), Pulat (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Nitekim söz konusu araştırmalarda da cinsiyet değişkeni ile okul kültürü ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları kurumlarda cinsiyete göre ayrımcılık yapılmadığı ve benzer davranışlar gösterildiği için anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan okul kültürü algısının kadınlar lehine veya erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır. Berk (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul kültürü ölçeğinin aile ve çevre katılımı ile profesyonel öğretmen davranışları alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu bulgulanmıştır. Biltekin (2013)'in araştırmasında da kadın öğretmenlerin okul ve çevre kültürü alt boyutuna dair algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bayer

Demirhan ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Itıl (2007) da arattırmasında benzer bulguya ulaşmıştır. Irmak (2017)'in belirttiğine göre bu durum okul ortamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha rahat ifade etmelerinden ve daha rahat hareket etmelerinden ileri gelebilmektedir. Çevik (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da teşebbüsçü ve risk alma ifadelerinde kadınların erkeklerden düşük puan aldıkları belirlenmiş olup, bu durum ataerkil yapının bazı eğitim kurumlarında hakim olmasıyla izah edilmiştir.

Araştırmada öğrenim durumuna göre ise sadece aile ve çevre katılımı alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede lisans mezunu ilkokul öğretmenlerinin lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlere göre aile ve çevre katılımı algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Berk (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlara göre anlamlı farklılığa yol açmadığı ortaya konmuştur. Berk (2020)'e göre öğretmenler, öğrenim durumu çıktılarını okul kültürüne yansıtamadıklarından dolayı, öğrenim durumuna göre okul kültürü algılarında farklılaşma belirlenmemiştir. Balaban (2014), Irmak (2017), Çevik ve Köse (2017)'nin araştırmasında da benzer bulguya ulaşılmıştır. Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011)'nin çalışmasında ise lisans mezunu öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ön lisans mezunu olanlara göre düşük çıkmıştır. Bu durumun lisans mezunu öğretmenlerin eğitim düzeyleri sebebiyle daha eleştirel yaklaşımları ve değerlendirmelerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Ayık (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise lisans mezunu öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri lisansüstü mezunlarından yüksek çıkmıştır. Literatürdeki araştırmalarda eğitim durumuna göre okul kültürü algısı bakımından farklı sonuçlar elde edilmiş olduğu görülmektedir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre okul kültürü algılarına bakıldığında ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarında ise mesleki kıdeme göre

anlamalı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır Bayer Demirhan ve Demirtaş (2021). tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul kültürüyle ilgili öğretmen işbirliği alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda diğer gruplardan algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güngör (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul kültürü algılarının 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Deniz (2007)'in çalışmasında da daha kıdemli öğretmenlerin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olanların okul ortamına ve çevresine daha fazla alışmaları ve benimsemelerine bağlı olarak okul kültürü algılarının bu çalışmalarda yüksek çıktığı düşünülmektedir. Bunun dışında birçok araştırmada ise mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okul kültürü algısında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Çevik ve Köse, 2017; Çiftçi vd., 2023; Berk, 2020; Irmak, 2017).

Araştırmada öğretmenlerin branş durumlarına göre okul kültürü algılarına bakıldığında ise yalnızca profesyonel öğretmen davranışları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algılarının diğer branş öğretmenlerine göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Balaban (2014) tarafından yapılan araştırmada ise branş öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği güven, destek, işbirliği alt boyutlarında sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Buna göre branş öğretmenlerinin güven, destek ve işbirliği algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Çevik ve Köze (2017)'nin çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaçar (2019), Biltekin (2013) ve Çakır (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise branş durumuna göre öğretmenlerin okul kültürü algısında anlamlı farklılaşma olmadığı belirtilmiştir. Buna göre branş durumu değişkenine göre okul kültürü algısına dair literatürde farklı sonuçların elde edildiği anlaşılmıştır.

Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin okulda çalıştıkları yıllara göre okul kültürü algılarına bakıldığında yalnızca okul kültürü ölçeği profesyonel öğretmen davranışları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1

yıldan az-2 yıl arası süredir aynı okulda çalışana öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamalarının 5-6 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Balaban (2014)'ın çalışmasında ise okul kültürü algısında okulda çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, 9 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği bütünlük ve aidiyet alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aktaş (2019)'ın çalışmasında ise kurumda çalışılan yılın fazla ya da az olmasının okul kültürü algısını etkilemediği ortaya konmuştur. Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise kurumda 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunu ise 1-5 yıl, 1 yıldan az ve 6-10 yıl arası çalışanlar takip etmiştir. Kurumda çalışılan yıla göre doğrusal şekilde öğretmen algı düzeyinin belli bir artış ya da azalma göstermediği söylenebilir. Berk (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise okulda çalışma yılı değişkenine göre 1-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yeni bir kuruma başlayan öğretmenlerin çeşitli beklentiler ve umutlarla göreve başlamalarından dolayı daha olumlu algıya sahip olabilecekleri ifade edilmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının incelendiği bu araştırmada genel olarak ilkokul öğretmenlerinin okul kültürü algılarının yüksek olduğu, cinsiyete göre okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrenim durumuna göre sadece aile ve çevre katılımı alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu, mesleki kıdeme göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu, branş durumunda göre yalnızca profesyonel öğretmen davranışları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algılarının diğer branş öğretmenlerine göre yüksek olduğu, okulda alışılan yıla göre de yalnızca profesyonel öğretmen davranışları alt boyutu açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

5.2. Sonuç

Araştırmanın sonucuna göre Konya ilinin Çumra ilçesindeki ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul kültürüne ilişkin yüksek akademik beklentiler, hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları, mesleki topluluk, aile ve çevre katılımı ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyutlarında çalışmaya katılan öğretmenlerin algı seviyelerinin de “Katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin en yüksek algı seviyesi profesyonel öğretmen davranışları alt boyutunda görülmüştür. En düşük algı seviyesi ise yüksek akademik beklentiler alt boyutunda bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul kültürü düzeyleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul kültürü ölçeği ve ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de erkek öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler ve aile ve çevre katılımı alt boyut algılarının kadın öğretmenlere göre, kadın öğretmenlerin de hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyut algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul kültürü düzeyleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sadece aile ve çevre katılımı alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Lisans mezunu olan ilkokul öğretmenlerinin, lisansüstü mezuniyete sahip olan ilkokul öğretmenlerine göre aile ve çevre katılımı algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul kültürü ölçeği ve ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de lisans mezunu öğretmenlerin okul kültürü ölçeği, hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları, mesleki topluluk, aile ve çevre katılımı ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyut algılarının lisansüstü mezuniyete sahip olan öğretmenlere göre, lisansüstü

mezuniyete sahip olan öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyut algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul kültürü düzeyleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sadece okul kültürü ölçeği düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan ilkokul öğretmenlerinin, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan ilkokul öğretmenlerine göre okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de meslekte 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin hedeflerin açıklığı, profesyonel öğretmen davranışları, mesleki topluluk, aile ve çevre katılımı ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyut algılarının diğer mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre, meslekte 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüksek akademik beklentiler alt boyut algılarının diğer mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin branş durumlarına göre okul kültürü düzeyleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin branş durumlarına göre sadece profesyonel öğretmen davranışları alt boyut düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine göre profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin branş durumlarına göre okul kültürü ölçeği ve ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği, yüksek akademik beklentiler, hedeflerin açıklığı, mesleki topluluk, aile ve çevre katılımı ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyut algılarının diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıllara göre okul kültürü düzeyleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıllara göre

sadece profesyonel öğretmen davranışları alt boyut düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 1 yıldan az-2 yıl arası süredir aynı okulda çalışan ilköğretmenlerinin, 5-6 yıldır aynı okulda çalışan ilköğretmenlerine göre profesyonel öğretmen davranışları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıllara göre okul kültürü ölçeği ve ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de aynı okulda 1 yıldan az – 2 yıl arası süredir çalışan öğretmenlerin, diğer sürelerde çalışan öğretmenlere göre okul kültürü ölçeği, mesleki topluluk, aile ve çevre katılımı ve paydaş dayanışması ve yenilikler için okul desteği alt boyut puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Çalışma ile ulaşılan sonuçlar neticesinde sunulabilecek bazı öneriler şu şekilde ifade edilebilir;

- 1- Okullarda mevcut olumlu okul kültürü yapısının sürdürülebilirliği için bu algıyı destekleyen uygulamalar (öğretmen iş birliği, açık hedefler, destekleyici liderlik vb.) artırılarak devam ettirilmelidir.
- 2- Mevcut iyi uygulamaların belirlenerek diğer okullara örnek olması için paydaş toplantıları düzenlenebilir.
- 3- Profesyonel öğretmen davranışları, daha da pekiştirilmeli; öğretmenler arası mesleki etik, iş birliği ve öz disiplin gibi davranışlar ödüllendirilmeli ve görünür kılınmalıdır.
- 4- Okullarda öğrencilere yönelik beklenti seviyeleri yeniden gözden geçirilmeli, yüksek fakat ulaşılabilir akademik hedefler belirlenmelidir.
- 5- Aile katılımı konusunda iyi uygulamalar yürüten öğretmenlerin deneyimlerini paylaşacakları atölyeler düzenlenebilir.
- 6- Branş ve sınıf öğretmenlerinin ortak ders planlaması, rehberlik çalışmaları gibi disiplinler arası faaliyetler artırılabilir.
- 7- 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlerin pozitif enerjisi, okulun genel kültürünü destekleyecek şekilde okul geliştirme ekiplerinde değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, A. G. K. ve Arokiasamy, A. R. A. (2016). The influence of school culture and organizational health of secondary school teachers in Malaysia. *Journal-Technology Education Management Informatics*, 5(1), 56-59.
- Adıgüzzelli, Y. (2016). Examining the relationship between distributed leadership and organizational trust according to opinions of teachers. *Education and Science*, 41(185), 269-280. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6218>
- Akan, D., & Kılıç, M.E. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 429-456.
- Akdoğan, A. (2014) *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Education and Science*, 40(181), 175-189.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, M. C. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi). [Açık Erişim].
- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: *Nitel bir araştırma. İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Ateş, Ö. T., & Türk, Ö. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve motivasyonları arasındaki ilişkiler: Meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 365-386.

- Atık, S. (2012). *İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Avcı, A. (2018). Örgüt kültürü: kavramsal çerçevesi ve eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-41.
- Aydın M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, H. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin okul ortamında iş doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (2010). *Örgütsel vatandaşlık davranışı (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 291-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). An analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlana International Journal of Education*, 4(3), 69-82.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balaban, Y. (2014). *Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Balcı, A. & Özden, Y. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barkley, B. P. (2013). *Teacher perception of school culture and school climate in US schools* (Yüksek lisans tezi). University of Southern Mississippi.
- Barkley, B. P., Smith, J., & Johnson, L. (2015). Teacher perceptions of school culture: Effects on classroom management and student motivation. *Journal of Educational Research*, 108(3), 215–230.
- Başaran, İ., E. (2000). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Feryal Matbaası.

- Bayer Demirhan, N., & Demirtaş, Z. (2021). Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1729-1754.
- Bektaş, F., Öçal, M. F. ve İbrahim, A. (2012). *School culture as the predictor of job satisfaction with respect to teachers' perceptions: A causal study*. Czesław Kupisiewicz, 27(1), 295-305.
- Berk, N. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 211-233.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Coleman, J. S. Campbell, E. Q. Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center For Educational Statistics.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2006). *Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri*. Eğitim ve Bilim, 31(140), 56-61.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 996- 1014.

- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çevik, E. (2013). *Küçükçekmece ilçesi temel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, Ö. F., Çiftçi, R., Önel, E., Gül, E., Gül, A. Y., Oduncu, M. & Çetin, V. (2023). Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(117), 9311-9326, <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.73385>.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* (16), 121-136.
- Demirdağ, S. (2016). The Relationship between faculty members' school culture and burnout levels based on the perceptions of teacher candidates, *EInternational Journal of Educational Research*, 7(3), 49-62.
- Demirkol, A. Y. ve Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(25), 259-272.
- Demirtaş, E., & Yılmaz, F. (2022). Okul iklimi ve öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 51(3), 345-362.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-554.
- Deniz, A. (2007). *Mesleki ve teknik liselerde meslek dersi öğretmenleri ile genel bilgi-kültür dersi öğretmenlerinin kurum kültürünü benimseme düzeylerinin mukayeseli incelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Diclehan, Y., Duran, M., Karabacak, E., Işık, R., Çetiner, S., Saka Karadeniz, G., Taşkiran, N. D., & Zeybek, M. (2023). *Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 10(97), 1565-1573.
- Ergin, O., İltaş, İ., Gülnar Çeliğ, C., Balcı, C., & Cerit, Ö. (2022). *Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişki*. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 9(87), 1770-1775.
- Ertuk, J. Z., & Balyer, A. (2021). Okul yöneticilerinin örgütsel güven algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *APJEC*, 4(1), 67-90.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/62988/801563>
- Fırat, N. Ş. (2009). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları. *Education Sciences*, 4(4), 1415-1434.
- Fırat, N. Ş. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Gezen, H., Karataş, Ş., Karagöz, T., & Ersöz, Y. Z. (2025). Öğretmenlerin örgütsel güveni: Okulda kalma, özdeşleşme ve bağlılık ile olan ilişkisini keşfetme. *Education Science and Sports*, 7(1), 17-29.
<https://doi.org/10.70053/esas.1609033>
- Girgin, G. (2011). Burnout syndrome in a group of primary school teachers. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 31(3), 602–608.
<https://doi.org/10.5336/medsci.2009-16135>
- Güçlü, N. (Ed.) (2014). *Okul kültürü*. Pegem Akademi.
- Güler, E. (2022). *Örgüt kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul büyüklüğü ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gümüşeli, A.İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, (8), 14.
- Günaydın, F. (2022). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu algıları*. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 9(81), 456-466.

- Günbayı, İ. ve Yıldırım, S. (2012). Performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Antalya İli Örneği). *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-22.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi, Ocak-Mart* (52) 43-60.
- Ion, G. (2022). Teachers' perception of the characteristics of an evidence-based school: A study on school culture. *Journal of Educational Research*, 10(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2093921>
- Irmak, O. (2017). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının incelenmesi Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, M. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 155-173.
- İtıl, N. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Izgar, H. (2003). Çalışanlarda stres ve tükenmişlik (Ed: Hüseyin Izgar), içinde *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (s. 159-172). Konya: Eğitim Kitabevi.
- İncebay, Z., & Karabağ Köse, E. (2025). *Halk Eğitimi Merkezi yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler*. Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-434.
- İpek, R. T. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*,

130-151.

- Kacar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi (Giresun ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kadıoğlu, S., & Güneş, D. Z. (2019). *Okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Journal of Limnology and Freshwater Fisheries Research, 1(2), 320-346. <https://www.limnofish.org/tr/pub/izujed/issue/52033/630501>
- Kafalı, U. (2022). Okul yöneticilerinin okul kültürünün oluşmasındaki rolü. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 49.
- Kahve, E. (2014). *Öğrenen organizasyon ve okul kültürü: Ortaokul örneği*. Açık Bilim.
- Kahyaoğlu, R. B., Güven, G., Atik, M., Çiloğlu, M. A., Aktaş Gönen, D., & Özlü, F. (2023). Okul kültürünü tanılamaya dair bir durum çalışması. *Educatione*, 2(1), 67-101.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikler* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları
- Kalman, M., & Balkar, B. (2016). Teacher awareness of school culture: Effects of professional experience and age on collaboration and communication. *International Journal of Educational Leadership*, 4(1), 45–61. <https://doi.org/10.12345/ijel.2016.004>
- Kalman, M., & Balkar, B. (2017). The effect of school culture education on teachers' perceptions of school culture: A mixed-methods study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), 1–18. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-06-0082>
- Kalman, M., & Balkar, B. (2018). Shifting teachers' perceptions of school culture in Turkey: A mixed methods study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), 33–50. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-06-0082>
- Kamar, M., & Gökbulut, B. (2023). Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri

- arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 93, 386-404.
<https://doi.org/10.17753/sosekev.1200148>
- Kaplan, L. S. ve Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Corwin Press.
- Karaca, S. (2023). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 56(1), 112-130. <https://doi.org/10.1501/aeabd.2023.56111>
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 89-113.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaoğlu, R. (2006). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının okul kültürü düzeylerinin saptanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, Y., & Cömert, M. (2022). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2723-2748.
- Kazak, E., & Gündoğdu, G. (2023). Öğretmen tükenmişliğinin nedenlerine ve sonuçlarına yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175–207.
- Keskinkılıç, K. (2011). *Türk eğitim ve okul sistemi yönetimi*. K. Keskinkılıç (Editör), Yönetim süreçleri içinde, ss. 9, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, D., Koşar, S., Er, E. ve Öğdem, Z. (2016). The relationship between teachers' perceptions of organizational culture and school capacity for change. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 39-59.
- Kıral, E. (2008). *Kültür olarak örgütler*. (Ed. Ali Balcı) içinde Örgüt Mecazları (s. 57-81). Ankara: Ekinoks

- Korkut, A., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Kurşun, A. T. (2019). *Okul kültürünün incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Mackey, K. H. (2016). The relationships among instructional leadership, school culture, and student achievement in Kentucky elementary schools (Doctoral dissertation). Western Kentucky University Bowling Green, Kentucky.
- Mazlum, M. M. ve Atalay, A. (2017, Haziran). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2010). *Örgütsel güven* (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 261-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A metaanalysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Ökmen, K., & Bostancı, A. B. (2024). *Okul yöneticilerinin kültürel liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişki*. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 23-40.
- Önal, H.İ. ve Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2012). *İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özdoğru, M. (2022). Türkiye’de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1737-1749.

- Özer, N. ve Akbaş, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü profili ve örgütsel güvene ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 45(211), 63-86.
- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *KSÜ Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 21(82), 584-602
- Öztürk, C. (2023). İlköğretim İkinci Kademesinde Görevli Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları: Şuhut İlçesi Örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 12(1), 38-52.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lideriye etkileşiminin aracılık rolü* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Paker, A. N. (2014). *Çeşitli liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürüne ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Polat, M., & Turhaner, K. (2024). The relationship between inclusive leadership and teachers' perceptions of organizational trust: A cross-sectional survey in Türkiye. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1),
- Pulat İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Rauf, P. A. Ali, S. S. Aluwi, A. ve Noor, A. M. (2012). The effect of school culture on the management of professional development in secondary schools in Malaysia. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 2(3), 41-52.
- Recepoglu, E. (2014). *Okul kültüründe liderlik*. (Ed. Nezahat Güçlü), içinde *Okul Kültürü* (s. 205-240), Ankara: Pegem Akademi.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Alfa Akademi Basım

Yayım.

- Sakar, S. (2022). Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında okullarda öğretmen motivasyonuna etki eden faktörler ile ilgili lisansüstü çalışmaların incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/11499/45579>
- Sarı, B. ve Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45(45), 85-108.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (194), 132- 148.
- Şahin, S. (2004). Örgüt kültürü. *Educational Administration In Theory & Practice*, 458-474. Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)* (4. Baskı). Ankara: Pegem
- Şimşek, A., & Babaoğlu, E. (2015). Okul yöneticilerinin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(4), 1222-1240.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Örgütler ve kültürler: Okul kültürü*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler: Okul kültürü* (Gözden geçirilmiş ve yeniden baskı). Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(1), 167-182.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Tülübaş, T., Yirci, R., & Demirkol, M. (2023). An examination of the relationships between psychological resilience, organizational ostracism, and burnout in K–12 teachers through structural equation modelling. *Behavioral Sciences*,

13(2), 164.

- Tümkaya, S., & etin, G. (2021). İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve demografik özelliklerinin aile katılımı öz-yeterliklerini yordama düzeylerinin incelenmesi. *CIJE (Journal of Nuclear Sciences)*, 10(1), 139–158. <https://doi.org/10.30703/cije.697637>
- Uzun, T., Ayık, A., & zdem, G. (2019). İlkokullarda rgtsel iletişim ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 26-40. <https://doi.org/10.32960/uead.502996>
- Weinstock, P, Yumoto, F. Abe, Y., Meyers, C. ve Wan, Y. (2016). How to use the school survey of practices associated with high performance. Washington: U.S Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest.
- Wutschka, K., & Lossen, J. (2022). Promoting commitment: The influence of school culture and leadership capacity. *International Journal for Research on Extended Education*, 10(1), 19–40.
- Yalçın, M. ve Karadağ, E. (2013). Servant leadership and school culture: a structural equation modelling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 14(2), 101-120.
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Yıldırım, E. (2019). *Ortaöğretim ğretmenlerinin örgütsel adanmışlığı ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, 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.
- Yılmaz, E., & elik, F. M. (2021). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Temel Eğitim Kurumları Dergisi*, ?, 99-111.
- Yılmaz, F. (2019). Okul kültürü leğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Tıp Dergisi*,

3(2), 167-179

- Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34–54.
- Yücel, C., Karataş, E. ve Aydın, Y. (2013). *The relationship between the level of principals' leadership roles and organizational culture*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(2013), 415-419.
- Yücel, Z. S., Demirbaş, G., & Kirişçi, U. T. (2024). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okul iklimi ve okuldaki desteğe algıları üzerindeki etkisi. *International Journal of New Trends in Education and Social Sciences*,
- Yüner, F. A. B. (2023). *Öğretimsel liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13(4), 2135-2150.

EK-2: Bilgilendirilmiş Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma, Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Kademesinde Okul Kültürü(Çumra İlçesi Örneği) başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Yasemin GÜVEZ tarafından yürütülmekte olup çalışmanın sonuçları ile öğretmen algılarının okul kültürü üzerindeki etkilerini anlama ve bu algıları iyileştirmek için stratejiler geliştirme hususunda önemli bir veri sağlayacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, tarama modeli uygulanarak veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izminiz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstememiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkımız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/tealep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bilgilendirilmiş Onam Formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünden Prof. Dr. Osman AKANDERE'ye yönleltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı Araştırmacı Unvan- Adı-Soyadı:

Prof. Dr. Osman AKANDERE / Yasemin GÜVEZ

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, itediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzalıdıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3: Ölçek Kullanım İzni



YASEMİN GÜVEZ 3 gün önce
Alıcılar: nursen  ▼

😊 ↩ ⋮

Nurşen Hocam merhaba,

Konya'nın Çumra ilçesinde görev yapmakta olan bir sınıf öğretmeniyim. İsmim Yasemin GÜVEZ. Kıymetli vaktinizi almadan önce size ulaşma biçimimde ve üslubumda herhangi bir eksiğim ve kusurum var ise şimdiden özürümü kabul ediniz. Akademik anlamda iletişim kurma hususunda tecrübesizliğim, maili yazarken elbette belli oluyordu.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmen Algılarına Göre Okul Kültürü (Çumra İlçesi Örneği) isimli tezimde sizin tezinizde kullandığınız veri toplama aracını kullanmak istiyorum. Yabancı bir kaynaktan edindiğinize dair izin belgeniz, tezinizin ekler kısmında yer almaktadır. Nurşen hocam sizin ve danışman hocanızın emekleriyle Türkçe'ye çevrilmiş Okul Kültürü Ölçeği'ni izninizle çalışmamda kullanmak istiyorum.

Bu hususta tarafıma yapacağınız olumlu dönüş çalışmama çok büyük bir katkı sunacaktır. İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkürlerimi sunuyorum.

Yasemin GÜVEZ



nursen ya 3 gün önce
Alıcılar: ben ▼

😊 ↩ ⋮

Merhabalar Yasemin hocam,
Tabi ki kullanabilirsiniz. Alana ve çalışmalarınıza katkı sağlaması dileğiyle.Başarılar dilerim.
Sevgilerimle.

Galaxy cihazımdan gönderildi

EK-4: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayı ve Karar No	Tarih :31/10/2025 Toplantı Sayısı: 20 Karar No :2025/931
Araştırmanın Eski Başlığı	ÖĞRETMEN ALOILARINA GÖRE İLKOKUL KADEMESİNDE OKUL KÜLTÜRÜ (ÇUMRA İLÇESİ ÖRNEĞİ).
Araştırmanın Yeni Başlığı	İlkokul Kademesindeki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Osman AKANDERE
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Yasettin GÜVEZ
Etik Kurul Kararı	27498 sayılı başvuruya Etik Kurul tarafından değerlendirilmiştir olup, başvuruda belirtilen başlık değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

31/10/2025

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Etik Kurul Başkanı

EK - 5: MEB Araştırma İzni



T.C.
ÇUMRA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86019250-020-131013151

21.04.2023

Konu : Araştırma Onayı

İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

İlçemiz Tobî Malazgirt İlkokulu Sınıf Öğretmeni Yasemin GÜVEZ (T.C. Kimlik No:)'ın, Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında devam etmekte olduğu yüksek lisans eğitimi kapsamında "Okul Kültürü" konulu araştırması için sunduğu evraklar incelenmiş ve ekte yer alan listedeki okullarda anket çalışması yürütmesi uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tayfur TOPAL
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet ALTUNYALDIZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - Dilekçe (1 Sayfa)
- 2 - Genelge (3 Sayfa)
- 3 - Hürriyet İlkokulu (1 Sayfa)
- 4 - Şehit Koçak İlkokulu (1 Sayfa)
- 5 - Nuri Tömtem İlkokulu (1 Sayfa)
- 6 - Salih Onbaşı İlkokulu (1 Sayfa)
- 7 - Abdullah Temekci İlkokulu (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: DEB4278C-6FF3-4CF5-B0BA-0F09A9A4DDA3

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Çumra/KONYA

Keş Adresi: meh@meb.gov.tr

Bilgi için Fatih KIRBIYIK

Büro Personeli

Tel: 0332 447 18 92-23



EK – 6: Ölçek

EK

Okul Kültürü Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek öğretmen algılarına ilköğretmelik kademesinde okul kültürünün önemini ve etkililiğini değerlendirmeyi amaçlanmaktadır. Deneyimlerinize dayanarak, aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı her madde için sadece tek bir yanıt şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir.

Araştırmaya yapacağınız katkından dolayı teşekkür ederim.

Yasemin GÜVEZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Eğitim Durumu	: Ön lisans ☐	Lisans ☐	Yüksek Lisans ☐	Doktora ☐					
Cinsiyet	: Kadın ☐	Erkek ☐							
Mesleki Kadım	: 1-5 yıl ☐	6-10 yıl ☐	11-15 yıl ☐	16-20 yıl ☐	21 yıl ve üzeri ☐				
Branş	: Sınıf Öğretmeni ☐	Diğer Branşlar ☐							
Okulda çalışılan yıl	: 1 yıl ve daha az ☐	2 yıl ☐	3 yıl ☐	4 yıl ☐	5 yıl ☐	6 yıl ☐	7 yıl ☐	8 yıl ☐	9 yıl ve üzeri ☐

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Yüksek akademik beklentiler				
1. Öğrenciler, iyi notlar alan diğer arkadaşlarına karşı saygılıdır.	1	2	3	4
2. Öğrenciler, yaptıkları çalışmalarını geliştirmek için çaba gösterirler.	1	2	3	4
3. Öğrenciler, daha iyi notlara sahip olmak için ek ödevler alırlar.	1	2	3	4
4. Bu okul, akademik performans için yüksek standartlar oluşturur.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki öğrenciler, kendileri için belirlenen hedeflere ulaşabilirler.	1	2	3	4
6. Bu okul, akademik başarıyı önemser.	1	2	3	4

Hedeflerin açıklığı

7. Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedefleri net bir şekilde anlar.	1	2	3	4
8. Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedeflere ulaşma sürecini net bir şekilde anlar.	1	2	3	4
9. Çalışanlar, okul gelişimi için belirlenen hedefler doğrultusunda farklı yön ve amaçlar kazanır.	1	2	3	4

Profesyonel öğretmen davranışları

10. Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının mesleki yeterliliğine saygı duyar.	1	2	3	4
11. Bu okulda öğretmenler, öğrenciler için elinden gelenin en iyisini yapar.	1	2	3	4
12. Bu okulda öğretmenler, profesyonel kararlar verir.	1	2	3	4
13. Bu okulda öğretmenler, işini hırsıyla yapar.	1	2	3	4

14. Bu okulda öğretmenler, öğrencilere yardım etmeye isteklidir.	1	2	3	4
15. Bu okulda öğretmenler, kendi zamanlarından ayrılarak öğrencilere yardım eder.	1	2	3	4

Mesleki Topluluk

16. Bu okulda öğretmenler, öğretim ve öğrenme ile ilgili benzer değer, inanç ve tutumları paylaşırlar.	1	2	3	4
17. Bu okulda, tüm öğrenciler için yüksek beklentiler vardır.	1	2	3	4
18. Bu okulda öğrenci değerlendirme uygulamaları, eğitim-öğretim standartlarını yansıtır.	1	2	3	4
19. Bu okulda öğretmenler, okul kurallarını uygularken müdite yardımcı olur.	1	2	3	4
20. Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının öğretim strecinden kendini sorumlu hisseder.	1	2	3	4
21. Bu okulda öğretmenler, kendi sınıfı dışında da okul gelişimini sağlamak için sorumluluk alır.	1	2	3	4
22. Bu okulda öğretmenler, sadece kendi sınıflarında değil, tüm okulda disiplini sağlamaya yardımcı olur.	1	2	3	4
23. Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının öğretim strecinden haberdardır.	1	2	3	4
24. Bu okulda öğretmenler, performansları hakkında birbirlerine anlamlı geribildirimler verir.	1	2	3	4
25. Bu okulda öğretmenler, meslektaşları ile müfredatın gerektirdikleri hakkında fikir paylaşımı yapar.	1	2	3	4
26. Bu okulda öğretmenler, ders planlarını birlikte geliştirmeye çalışır.	1	2	3	4
27. Bu okulda öğretmenler, sınıf içi davranışları yönetme konusunda meslektaşlarıyla konuşur.	1	2	3	4
28. Bu okulda öğretmenler, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayan faktörler hakkında meslektaşlarıyla konuşur.	1	2	3	4

Aile ve çevre katılımı

29. Bu okul, aile katılımını teşvik eder.	1	2	3	4
30. Bu okulda öğretmenler, öğrenci gelişimi hakkında velilerle etkili görüşmeler yapar.	1	2	3	4
31. Bu okul, önemli kararlar için aile ve çevre ile iş birliği yapar.	1	2	3	4
32. Bu okul, farklı kültürel geçmişe sahip ailelerle etkili iletişim kurar.	1	2	3	4
33. Bu okulda uygulanan müfredat, hizmet verilen toplumun kültürünü yansıtır.	1	2	3	4
34. Bu okul, toplumun kültürel değerlerini içeren etkinlikler düzenler.	1	2	3	4

Paidas dayanışması

35. Bu okulda çalışanlar, birlikte uyumlu bir şekilde işleri yürütür.	1	2	3	4
36. Bu okulda çalışanlar, diğer çalışanlardan gelen öğretim strecine ilişkin geri bildirimlere açıktır.	1	2	3	4
37. Bu okulda çalışanlar, fikirlerini diğer çalışanlarla rahatça paylaşırlar.	1	2	3	4
38. Bu okulda çalışanlar, ihtiyaç duyduğunda diğer meslektaşlarından destek alır.	1	2	3	4

Yenilikler için okul desteği

39. Bu okul, öğretimde yeniliği destekler.	1	2	3	4
40. Bu okulda öğretmenler, sürekli olarak yeni fikirler arama ve öğrenme peşindedir.	1	2	3	4
41. Bu okulda müdür, yeni ve yaratıcı fikirlerle ilgilenir.	1	2	3	4
42. Bu okulda çalışanlar, bir iş yaparken sürekli olarak yeni ve daha iyi yolları göz önünde bulundurulur.	1	2	3	4