

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammet ŞAHİN**

**İstanbul**  
**Aralık, 2017**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ**  
**ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammet ŞAHİN**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN**

**İstanbul**  
**Aralık, 2017**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye Yard. Doç. Dr. Yusuf ALP AYDIN

Üye Yard. Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Eğitim faaliyetlerinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve aileyi içine alan faktörlerden belki de en önemlisi öğretmendir. Öğretmenin yetkin olması eğitim ortamının niteliğine yansır. Geleceğe hazırlayacağımız genç kuşakları, çağın gerektirdiği özellikte yetiştirmekte bu niteliklere bağlıdır. Yetkin öğretmen toplumun değerleri ve inançlarıyla, kültürel özellikleriyle özdeşleşebilen, eğitimdeki yenileşme ve değişimleri takip eden, eğitimin genel, özel ve evrensel amaçlarından haberdar olan, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarabilecek iletişim becerilerini geliştirmiş kişidir. Bu yönüyle öğretmen yetkinliği ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan, değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

**Muhammet ŞAHİN**

**İstanbul - 2017**

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Muhammet ŞAHİN**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez danışmanı: Yrd. Doç Dr. Yusuf ALPAYDIN**

Bu araştırmada; öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu genel evren içinden uygun örneklem alma yoluyla belirlenen 376 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (Özkahraman, 2014)” ile "Örgütsel Kültür Ölçeği (İpek, 1999)" ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, ayrıca aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, gruplar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda posthoc testleri uygulanmıştır. Ayrıca Pearson korelasyon basit regresyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı  $\alpha < 0.05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Öğretmenlerin yetkinlik ölçeği puanlarının medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu, öğretmen sayısı değişkenlerine göre toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul türü değişkenine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyi ölçeği puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre, çevresel etkiler alt

boyutunda, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarında cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu ve öğretmen sayısı değişkenine göre, toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grupta çalışan öğretmenlerin, daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen yetkinliği ölçeği ile okul kültürü ölçeği arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Yetkinliği, Öğretmen Yeterliği, Kültür, Okul Kültürü

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS ON THEIR EFFICACY LEVELS AND SCHOOL CULTURE**

**Muhammet ŞAHİN**

**Master's Degree, Educational Administration and Supervision**

**Thesis Advisor: Asst. Professor. Yusuf ALPAYDIN**

In this study; it was aimed to evaluate the relationship between teachers' perceptions on their efficacy levels and school culture. It was organized according to the relational screening model in the study. The universe of the research is composed of teachers who work in official schools in the province of Pendik in the province of Istanbul in 2016-2017 academic year. The sample consists of 376 teachers who are determined by taking appropriate samples from this general universe. "Teacher Efficacy Scale (Özkahraman, 2014)" and "Organizational Culture Scale (İpek, 1999)" and "Personal Information Form" were used in order to collect data in the research.

The data obtained from the scales were analyzed with the help of SPSS package program in computer environment. The frequency and percentage distribution of the data related to the first part of the scale was taken and the "t" test and one way analysis of variance (ANOVA) were used to show the difference between the groups in which the arithmetic average and standard deviation were calculated. Posthoc tests were applied if the difference was significant. In addition, Pearson correlation simple regression analysis was done. A significant difference in opinion was tested at  $\alpha < 0.05$  significance level.

There was no significant difference in the total scale and no subscale according to the variables of marital status, age, seniority, graduation, education status, teacher and student in the efficacy scale scores of the teachers. According to the type of school type, teachers working in primary school have a higher perception of efficacy. Teachers' efficacy level scale scores were found to have a high level of competence perceptions of

teachers working in schools with a student number of 1501 and over in the environmental impact sub-dimension.

There was no significant difference between the total scale and the subscales according to the variables of gender, marital status, age, seniority graduation, education status and number of teachers in the school culture scale scores of the teachers. It was observed that teachers' school culture scale scores had higher school culture perceptions of those working in primary school than school type variables. According to the variables of the number of students in the school culture scale scores of the teachers, it was seen that the teachers working in the group with 1501 students and above had a higher perception of school culture. There was a significant positive correlation between the teacher competence scale and the school culture scale.



**Key Words:** Teacher Efficacy, Teacher's Qualification, Culture, School Culture





## İÇİNDEKİLER

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Önsöz .....               | iv  |
| Özet .....                | v   |
| Abstract .....            | vii |
| Tablolar Listesi.....     | xii |
| Kısaltmalar Listesi ..... | xiv |

### BİRİNCİ BÖLÜM

|                             |          |
|-----------------------------|----------|
| <b>GİRİŞ.....</b>           | <b>1</b> |
| 1.1.Problem .....           | 1        |
| 1.1.Amaç .....              | 5        |
| 1.3.Araştırmanın Önemi..... | 5        |
| 1.4.Varsayımlar .....       | 6        |
| 1.5.Sınırlılıklar .....     | 6        |
| 1.6.Tanımlar .....          | 6        |

### İKİNCİ BÖLÜM

|   |          |
|---|----------|
| <b>2. ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ ve OKUL KÜLTÜRÜ.....</b>                    | <b>8</b> |
| 2.1.Yetkinlik.....  | 8        |
| 2.1.1.Yetkinliğin Bileşenleri .....                                   | 8        |
| 2.1.2.Yetkinlik Kavramının Kuramsal Temelleri .....                   | 9        |
| 2.1.3.Kendini Değerlendirme ve Yetkinlik Kavramı .....                | 11       |
| 2.1.4.Yetkinlikler ve Yeterlilikler Arasındaki Farklar.....           | 11       |
| 2.1.5.Öğretmen Yeterlikleri .....                                     | 12       |
| 2.1.5.1.Öğretmenlik Yeterliklerini Belirlemek İçin Temel İlkeler .... | 12       |
| 2.1.5.2.Öğretmenlik Standartları.....                                 | 13       |
| 2.1.5.3.Öğretmenin Nitelikleri .....                                  | 14       |
| 2.1.5.4.Türkiye’de Öğretmenlik Standartları .....                     | 18       |
| 2.1.5.5.Etkili Bir Öğretmenin Nitelikleri .....                       | 24       |
| 2.1.5.6.Öğretmenin Görev Ve Sorumlulukları.....                       | 26       |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.Örgütsel Kültür ve Okul Kültürü .....                 | 26        |
| 2.2.1.Kültürün Tanımı.....                                | 26        |
| 2.2.2.Örgüt Yapısı ve Kültür.....                         | 27        |
| 2.2.3.Örgüt Kültürü .....                                 | 28        |
| 2.2.4.Örgütsel Alt Kültürler .....                        | 30        |
| 2.2.5.Kültürün Öğeleri .....                              | 30        |
| 2.2.5.1.Temel İnançlar .....                              | 31        |
| 2.2.5.2.Temel Değerler ve Normlar .....                   | 31        |
| 2.2.5.3.Semboller ve Uygulamalar.....                     | 32        |
| 2.2.5.4.Okul Tarihi.....                                  | 33        |
| 2.2.5.5.Dil.....  | 34        |
| 2.2.6.Örgüt Kültürü Modelleri .....                       | 34        |
| 2.2.6.1.Ouchi'nin Z Teorisi.....                          | 34        |
| 2.2.6.2.Peters ve Waterman Yaklaşımı .....                | 35        |
| 2.2.6.3.Handy'nin Kültürel Tipleri .....                  | 36        |
| 2.2.6.4.Cameron ve Quinn'in Yaklaşımı .....               | 38        |
| 2.2.6.5.Johnson ve Scholes'in Kültürel Ağ Yaklaşımı ..... | 38        |
| 2.2.7.Örgüt Kültürünün Değişmesi .....                    | 39        |
| 2.2.8.Okul Kültürü .....                                  | 42        |
| 2.2.8.1.Okul Kültürünün Türleri.....                      | 49        |
| 2.3. İlgili Araştırmalar.....                             | 50        |
| <b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>                                       |           |
| <b>YÖNTEM.....</b>  | <b>54</b> |
| 3.1.Araştırmanın Modeli .....                             | 54        |
| 3.2.Evren ve Örneklem .....                               | 54        |
| 3.3. Veri Toplama Aracı.....                              | 54        |
| 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....                           | 55        |
| 3.3.2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği .....                    | 55        |
| 3.3.3. Örgütsel Kültür Ölçeği.....                        | 56        |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....                           | 57        |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....           | 57        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>                                     |           |
| <b>BULGULAR.....</b>                                      | <b>59</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler .....                                     | 59        |
| 4.2. Öğretmenlerin Yetkinlik Algıları.....   | 60        |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yetkinlik Algıları.....                           | 61        |
| 4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yetkinlik Algıları .....                      | 62        |
| 4.2.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetkinlik Algıları.....                                | 62        |
| 4.2.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yetkinlik Algıları.....                              | 64        |
| 4.2.6. Öğretmenlerin Mezuniyet Göre Yetkinlik Algıları.....                                | 65        |
| 4.2.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yetkinlik Algıları .....                     | 65        |
| 4.2.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yetkinlik Algıları .....                             | 66        |
| 4.2.9. Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Yetkinlik Algıları.....                         | 70        |
| 4.2.10. Öğretmenlerin Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yetkinlik Algıları .....   | 72        |
| 4.3. Okul Kültürü .....  | 73        |
| 4.3.1. Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü Algıları.....                              | 73        |
| 4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürü Algıları .....                       | 74        |
| 4.3.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul kültürü Algıları.....                    | 75        |
| 4.3.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Kültürü Algıları .....                            | 75        |
| 4.3.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Kültürü Algıları.....                           | 76        |
| 4.3.6. Öğretmenlerin Mezuniyet Göre Okul Kültürü Algıları .....                            | 78        |
| 4.3.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürü Algıları.....                   | 78        |
| 4.3.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Kültürü Algıları .....                          | 79        |
| 4.3.9. Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Okul Kültürü Algıları .....                     | 83        |
| 4.3.10. Öğretmenlerin Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Kültürü Algıları..... | 86        |
| 4.4. Yetkinlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği Arasındaki Korelasyon.....                    | 86        |
| 4.5. Regresyon Analizi Sonuçları.....  | 87        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>   |           |
| <b>TARTIŞMA VE YORUM .....</b>   | <b>90</b> |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma.....  | 90        |
| 5.2. Öneriler .....  | 98        |
| KAYNAKÇA .....   | 100       |
| EK. ....   | 109       |
| ÖZGEÇMİŞ .....   | 114       |

## TABLolar LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 3.5.1. : 5’li Likert Ölçeğın Değır Aralıkları .....  | 58 |
| Tablo 3.5.2. : 6’lı Likert Ölçeğın Değır Aralıkları .....  | 58 |
| Tablo:4.1.1. Demografik Özellikler .....   | 59 |
| Tablo 4.2.1. Yetkinlik Ölçeğının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değırleri   | 60 |
| Tablo 4.2.2.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....                             | 61 |
| Tablo 4.2.3.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....                         | 62 |
| Tablo 4.2.4.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....                              | 63 |
| Tablo 4.2.5.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları.....                             | 64 |
| Tablo 4.2.6.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Mezuniyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....                            | 65 |
| Tablo 4.2.7.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Öğrenim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....                       | 66 |
| Tablo 4.2.8.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Okul Türü Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları.....                         | 67 |
| Tablo 4.2.8.1.1. LSD Testi Sonuçları.....  | 68 |
| Tablo 4.2.9.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....                   | 70 |
| Tablo 4.2.9.1.1. LSD Testi Sonuçları.....  | 71 |
| Tablo 4.2.10.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Faktörüne Göre t Testi Sonuçları..... | 73 |
| Tablo 4.3.1. Okul Kültürü Ölçeğının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değırleri.....   | 73 |
| Tablo 4.3.2.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre Değırlandırılması t Testi Sonuçları .....        | 74 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 4.3.3.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Medeni Durum Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları .....                          | 75 |
| Tablo 4.3.4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaş Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları.....                                | 76 |
| Tablo 4.3.5.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Kıdem Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları .....                             | 77 |
| Tablo 4.3.6.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mezuniyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları.....  | 78 |
| Tablo 4.3.7.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları.....                         | 79 |
| Tablo 4.3.8.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları .....                         | 79 |
| Tablo 4.3.8.1.1. LSD Testi Sonuçları.....  | 80 |
| Tablo 4.3.9.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları .....                    | 83 |
| Tablo 4.3.9.1.1. LSD Testi Sonuçları.....  | 84 |
| Tablo 4.3.10.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları.....    | 86 |
| Tablo 4.4.1. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 87 |
| Tablo 4.5.1.: Okul Kültürü Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları .....  | 88 |
| Tablo 4.5.1.: Yetkinlik Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları .....   | 88 |

## **KISALTMALAR LİSTESİ**

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS :(Statistic Packets For Social Seciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

Akt : Aktaran

ev : Çeviren

Ed : Editör

sf : Sayfa

vd : Ve Diğerleri

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayım, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem

Yeni nesle yönelik yapılan eğitim çalışmaları, ülkenin geleceği için yapılan en önemli yatırımlardan biridir. Eğitim hem bireysel, hem de toplumsal açıdan fayda sağlar. Eğitim kurumlarının ve eğitim çalışanlarının eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için daha etkin olmaları ve yeterliliklerinin yüksek olması, eğitim verimini artıracak faktörlerden biridir (Bakioğlu, 2016, s. 18). Eğitim sistemi, en alt düzeyden en üst düzeye kadar tek tek örgütlerden oluşur. Örgüt ve örgütsel yaşam, insanoğlu için vazgeçilmez bir gereksinimdir. İnsan; geçmiş ve geleceğe yönelik biyolojik, fizyolojik ve psikolojik birtakım sınırlılıklara sahiptir. İnsanın bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmesi için, başkalarıyla işbirliği yapması gerekir. Çünkü sınırlılıkların üstesinden gelebilmenin, nadiren kişisel çabalarla başarıldığı söylenebilir (Bayrak, 2008, s. 160). Eğitim sistemi ve oluşturulan programlarının amacı; toplumsal yaşamda bir düzen sağlamak, yaşamı kolaylaştırmak, bilimsel gelişmelere destek olmak, teknolojiye, ekonomiye, sosyal ve kültürel gelişmeye ve değişimlere ayak uydurmada bireyleri hazırlamaktır. Bu görevi üstlenen kişi en başta öğretmendir.

Öğretmen, birçok özelliklerinin yanında öğretimin planlayıcısı, öğrenme ortamının hazırlayıcısı, aktif öğrenmeyi gerçekleştirme rolünü üstlenen, eğitim-öğretim sürecini izleyen ve değerlendirme rolünü üstlenen kişidir (Yaşar, 2008, s. 193). Öğretmen; rol model olmak, dürüstlük ve tarafsızlığa riayet, saygınlık, güven, nezaket, saygı ve savurganlıktan kaçınma gibi kişisel davranışlarının yanında, yönetsel davranışlar açısından ise; planlama, amaçların paylaşılması, amaçların uygulamaya yansıtılması, programlı yönetim, sınıf eğitim programının oluşturulması, beklentileri dikkate alma, koordinasyon sağlama, programla ilgili materyalleri sağlama, kaynakların

amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması, zaman yönetimi, iletişim, başarının ödüllendirilmesi ve hediye alma, okul kültürüne ve iklimine pozitif katkı sağlama, değerlendirme, okul gelişimiyle ilgili kişileri bilgilendirme gibi özellikleri taşımak durumundadır.

Bir işletmenin rekabet ortamında ayakta kalıp kalmayacağı, o işletmenin insan potansiyelini harekete geçirip geçirmeyeceğine bağlıdır (Hageman, 1995, s. 7). Eğitim kurumlarının baş aktörü öğretmendir. Öğretmenin mesleki niteliklerinin yüksek olması, eğitim faaliyetlerinin verimliliğini etkileyecektir. Öncelikli olarak öğretmenlerde bulunması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi gerekir. Sonrasında ise bu yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimin dinamik bir süreç olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin de niteliklerinin sürekli olarak geliştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir (MEB, 2008). Yeni yetişen nesilleri, geleceğe hazırlamak üzere, eğitim-öğretimden ve öğretmenlerden beklentiler artık eskisi gibi değildir. Sürekli öğrenen, sürekli araştıran, sorgulayan, düşünen, inisiyatif alan, yaratıcı düşünebilen, problemlere farklı çözümler üretebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okuldaki her bir personel bir zincirin halkaları gibidir ve bir okul ancak en kötü öğretmeni kadar iyidir (Jackson, 2013, s. 5). Bundan dolayı eğitimcilerin profesyonel gelişimi önemlidir ancak; gelişimin amacı öğrencilerin öğrenmesi olduğu için okulun gelişimi de aynı derecede önemlidir. Hizmet içi eğitimler, bireysel eğitimcilere profesyonel gelişim imkânları sağlamakla birlikte, okul gelişimi için bir garanti sağlamamaktadır. Bu noktada okul olarak gelişim modelleri karşımıza çıkmaktadır (Bakioğlu, 2016).

Eğitime bakış açısındaki değişim bağlamında, toplum-eğitim ilişkisi toplumların var olma stratejilerini ve eğitim anlayışlarını yeniden yapılandırmaktadır (Boyacı, 2011, s. 1). Toplumsal yapı hızla değişmektedir. Bu hızlı değişim, eğitim sistemini ve bu sistemi yöneten kişileri değişime zorlamaktadır (Çelik, 2003, s. 169). Değişen dünyaya ayak uydurmak eğitimde sürekli yenileşmeyi gerektirmektedir. Bu durum geleneksel öğretme-öğrenme etkinliklerinden farklılaşmış bir öğretmen rolünü gerekli kılmaktadır. Bu özellikler, öğretmenin farklı yönlerini ortaya çıkarır. Çağdaş gelişmeler paralelinde daha etkili bir öğretim süreci için, öğretmenler çok yönlü yeterliliklere sahip olmak



durumundadırlar. Öğretmen rollerinin ise; öğrenciyi destekleyici rolleri, yol gösterici rolü, etkili ders yönetme rolü, öğrencileri kişilikli kılma rolü, sınıf içi ve dışı örnek davranışlar sergileme rolüdür. Öğretmenlerin sınıf içinde öğretici olmak, gözetmen olmak, danışman olmak, üyelik ve/veya başkanlık ve düzenleyiciliktir. Öğretmen, sınıf dışında ise rol model olmalıdır (Yaşar, 2008, s. 193).

Çağdaş eğitimin amacı; bireylerin fiziki, bilişsel, dil ve psikososyal yönden gelişimini desteklemesidir (Ceyhan, 2011, s. 10). Son yıllarda örgüt kültürü çalışmalarına yönelik hızlı adımlar atılmıştır. Örgütsel verimlilik ve davranış üzerinde çalışmalar yapılmış ve bunlar örgütsel değişim için kullanılmıştır (Kantek vd. 2010, s. 36). Okulun eğitimsel ve kültürel bir kurum olduğu kabul edilir. Okul kültürel dokunun işlenmesi ve aktarımında önemli roller üstlenir. Bir toplum için okul, kültürün aktarımında aile ve sosyal çevreden sonra en etkin kurumdur (Deveci, 2008, s. 31).

Kültürün kişileri etkileme ve değiştirme rolü vardır. Küreselleşme sürecinde kitle iletişim araçları toplumları değiştirmektedir. Kültür araştırmalarında incelenen konulara bağlı olarak yeni kavramlar incelenmiş; kitle kültürünün, popüler kültürün, tüketim kültürünün, örgüt kültürünün araştırmaları yapılmıştır (Şişman, 2007, s. iii). Öğretmen göreve atandığında okul kültürü ile tanışır. O kültüre etki eder, etkilenir. Zamanla kendisi de değişime uğrar (MEB, 2009, s. 26). Okul yapılandırılırken önemli öğelerden biri de okul kültürüdür. Okul kültürü, okuldaki bireylerin duyguları, kurallar, etkileşimleri, etkinlikleri, beklentileri, varsayımları, inançları, tutumları ve değerleri üzerinde etkileyici role sahiptir (Taymaz, 2003, s. 77). Bu çerçevede öğretmen; devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulamadaki sonuçları ile bu politikaya yön veren ve eğitim alanında yapılan çalışmalardan yararlanan bir kişidir (Sünbül, 2003, s.246). Öğretmenlik ise eğitim alanı ile ilgili sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip; alandaki özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir uğraşı alanıdır (Erden, 2005, s. 35-36).

Okul kültürü, okul çalışanlarının sahip oldukları yeteneklerini, sürdürdükleri alışkanlıklarını, davranış biçimlerini, gelenek hâline gelmiş anlayışlarını, inançlarını, değerlerini, varsayımlarını, okul ortamlarındaki olgu ve olaylara kattıkları

anlamları ifade eder (MEB, 2009, s. 26). Okul kültürü, okul üyeleri arasında gerçekleşen etkileşimler sonucu ortaya çıkan inanç ve değerler sistemidir. Kültürün oluşturulması ve geliştirilmesinden öncelikli olarak okul yöneticisinin belirleyici olacağı düşünülebilir (Terzi, 2011, s. 112).

Etkin ve başarılı bir okul, kültür ile sağlıklı bir şekilde inşa edilmesiyle mümkündür. Örgütsel yapıda, programda ve süreçlerde gündemde olan değişiklikler, örgüt kültürüyle ilişkilendirilmelidir. Her değişim kültür tarafından onaylanmalı ve desteklenmelidir. Örgütsel değişim aslında örgüt kültürünün değişmesi demektir (Şişman, 2007, s. 160). Eğitim hizmetleri üretimde kaynağa ihtiyaç duyar. Bunlar, eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli fiziki ve beşeri üretim faktörlerini sağlayan kıymetler veya parasal kaynaklardır. Eğitim sisteminin en önemli unsuru, insan kaynağıdır. Eğitim sistemi, yüz binlerce çalışanı ve öğrencisi ile dev bir sektör durumundadır. Eğitim sisteminin başarısı, onu işletecek insanların niteliğine bağlıdır. Hiçbir eğitim sistemi, onun içinde görev alan insanların niteliklerinin üstünde bir hizmet ve ürün üretmez (Taşdemir, 2008, s. 110).

Güçlü kültüre sahip okullar, bireylerin davranışlarını etkilerler. Bu bireyler kurumun iç denetim mekanizmasının etkisi altındadır. Bu değişim, öğrencinin değişimini beraberinde getirir. Baskıcı bir okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olamayacağı açıktır (Terzi, 2011, s. 104). Öğretmen, okul kültürünün gelişimde önemli bir yere sahiptir. Okul kültürüne etki eder ve bu kültürden etkilenir. Bu yönüyle öğretmenin nitelikleri önem kazanmaktadır.

Dünyadaki hızlı değişim, eğitim sisteminin ve eğitim programlarının değişimini de zorlamaktadır. Eğitim sisteminin verimliliği okulun amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Tüm bu açıklamalar ışığında öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki, belirlenmesi gereken konular arasında yer alır. Yetkinlik ile okul kültürünü etkileyen değişkenlerin neler olduğunun incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesi öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki nasıldır? şeklinde ifade edilebilir.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin yetkinlik düzeyi ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesidir. Araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yetkinlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yetkinlikleri cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin yetkinlikleri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin yetkinlikleri okul kültürü algılarını yordamakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen nitelikleri öğrencilerin kişilik gelişimini, eğitime ilişkin tutumlarını etkileyebilir. Olumsuz yaklaşım sergileyen bir öğretmen, öğrencinin dersten başarısız olmasının yanı sıra okuldan uzaklaşmasına da sebep olabilir (Erden, 2005, s. 9). Bu yönüyle öğretmen görevlerinin neler olduğunun ve bu görevlerin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasının gereği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yetkinlik algıları, öğrenci başarısını etkilediği için önemli olduğu düşünülen bir kavramdır. Bu araştırma öğretmen yetkinlik algılarının belirlenmesi ve öğretmen yetkinliğinin kendisi tarafından nasıl algılandığının görülmesi ve bu yetkinliğin geliştirilmesi çalışmalarına

ışık tutması açısından önemlidir. Okul kültürü de eğitim verimliliğini etkileyen önemli kavramlardandır. Okul kültürünün oluşturulması, okul çalışanlarının sahip oldukları yeteneklerini okula yansıttıkları anlamına gelir. Bu açıdan öğretmenlerin okul kültürü algılarının ortaya çıkarılması önemlidir.

#### 1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.

2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan kişilerin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Kullanılan ölçme araçları ve istatistik çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Yetkinlik:** Bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımıdır (Sağır, 2006).

**Yeterlik:** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (TEDPR, 2005).

**Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için, sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008).

**Alt Yeterlikler:** Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (TEDPR, 2005).

**Yönetim:** Örgütte önceden saptanan amaçlara ulaşmak için kaynakların

organize edildiği ve gelecekteki etkinliklerin belirlenmesi amacıyla sonuçların değerlendirildiği bir sũreçtir (Şimşek, 2011, s. 79).

**Okul Kũltũrũ:** Okul çalışanlarının sahip oldukları yeteneklerini, sũrdũre geldikleri alışkanlıklarını, davranış biçimlerini, gelenek hâline gelmiş anlayışlarını, inançlarını, değerlerini, varsayımlarını okul ortamlarındaki olgu ve olaylara kattıkları anlamlardır (MEB, 2009, s. 26).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ ve OKUL KÜLTÜRÜ

Bu bölümde yetkinlik, öğretmen yeterlikleri, yeterlilik belirlemede kullanılan ilkeler, öğretmenlik standardı belirleme çalışmaları, öğretmenin nitelikleri ve yeterliği, öğretmenin görev ve sorumluluğu, okulun gereği ve işlevi açıklanmıştır. Ayrıca kültür, örgüt yapısı ve kültürü, örgüt kültürü, okul kültürü, bu kültürün öğeleri ve oluşumu açıklanmıştır.

#### 2.1.Yetkinlik

Yetkinlik; bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımıdır (Sağır 2006). Barutçugil'e (2004) göre ise, çalışanların organizasyon, organizasyon departman ve kişisel düzeyde sonuçlar elde etmek için kurumsal inanç ve değerler sistemi ile uyumlu olarak sahip oldukları ya da geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarla gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Yetkinlik, belirli bir alanda en iyi bilgi, beceri, anlayış, değerler ve tutum sergileyen, etkili, insan eylemidir (Deakin Crick, 2008). Bu nedenle yetkinlik, beceri ile ayırt edilen; yetenek ile kolaylaşan, hassas ve uyarlanabilirlikle karmaşık eylemleri gerçekleştiren denilebilir.

#### 2.1.1.Yetkinliğin Bileşenleri

Öğretim yetkinlikleri arasında bilgi, beceri, anlayış, değerler ve tutumlar sürecin etkili bir şekilde sonuçlanmasını sağlayabilir. Öğretim, bir göreve kıyasla çok daha fazla işleve sahip olduğundan, değerleri veya varsayımları içerdiğinden ve toplum ile ilgili olduğundan, öğretmen yeterlikleri kavramı farklı ulusal bağlamlarda farklı tepkiler verebilir.

Yetkinliğe ilişkin tanımlarda yetkinlik bileşenleri olarak bilgi, beceri ve tutumlara vurgu yapılmaktadır (TEDPR. 2005):

**Bilgi:** Bilgi aynı zamanda yetkinliğin temel taşıdır. Bilgi deneyim ve eğitim yoluyla kazanılabilmektedir. Örneğin; bir yöneticinin iş yerinde çalışanlar arasında oluşabilecek çatışmaları engelleyebilmesi için çatışma çözme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

**Beceri:** Belli bir konu ile ilgili yeterliliktir. Yeteneklerle beraber kullanılır ve kişide bulunan bir potansiyeldir. Ancak yetenekten farklıdır. Yetenek doğuştandır, beceri ise zamanla gelişebilir ve yeni beceriler de edinilebilir.

**Tutum:** Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir. Diğer bir ifadeyle tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (İnceoğlu, 1993).

Öğretmenlerin bilgi, beceri ve taahhütlerinin yanı sıra okul liderliğinin de yüksek kaliteye ulaşmada önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Eğitim sonuçları açısından öğretmenlik ve okul liderliği görevlerine seçilenler, en yüksek kalitede hizmet üretmek ve yerine getirmek zorundadırlar. Görevlerine ilişkin yüksek sorumluluk taşıyor olmaları, onları gerek öğretmen seçiminde ve gerekse mesleğe hazırlamada önemli bir faktör olduklarını gösterir.

### 2.1.2.Yetkinlik Kavramının Kuramsal Temelleri

Yetkinlik kavramının kuramsal temelleri Rotter'in (1966) Kontrol Odağı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramlarına dayanır (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Rotter (1966) bireylerin yaşadıkları olayların sorumluluğunu, kime ve neye yüklediklerine ilişkin inançlarını kontrol odağı kavramıyla açıklamıştır. İnsanlar, yaşadıklarının ortaya çıkış nedenleri konusundaki sorumluluğu kendilerine yükleyebilirken, kendilerinin dışındaki faktörleri de sorumlu olarak görebilmekteydiler. Kurama göre iç kontrol odaklı bireyler, yaşadıkları olayların ortaya çıkışı ve gelişiminde kendi iradelerinin belirleyici bir rol oynadığına inanırlarken; dış kontrol odaklı bireyler bunun tam tersine, yaşadıklarının (şans, şanssızlık, kader, başka insanlar v.b. gibi) kendisi dışlarındaki güçlerin etkisiyle oluştuğuna inanmaktadırlar. Kontrol yönelimi

açısından bireyler, bu iki uç noktada veya bu iki nokta arasındaki herhangi bir yerde bulunmaktadır. Yine kurama göre, farklı yönelimlere sahip insanların algıları onların davranışlarını da farklılaştırmaktadır. Örneğin, iç kontrol odaklı bireyler herhangi bir başarı veya başarısızlık durumuna sebep olarak kendilerini gösterirken; dış kontrol odaklı bireyler aynı başarı veya başarısızlığın sorumluluğunu kendi dışındaki faktörlere yüklemektedirler (Akt. Solmuş, 2004).

Gilbert ve Levinson'un 1957 yılındaki araştırmalarına paralel olarak Rotter'in 1966 yılında geliştirdiği kontrol odağı çalışmasına ve bundan sonra yapılmış tüm çalışmalara doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği söylenebilir. Reddin'in 1970 yılında geliştirdiği üç boyutlu liderlik kuramıyla açıklanan etkililik hakkındaki görüşlerinin de Bandura'nın 1977'de geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına bir temel oluşturduğu varılan sonuçlar arasındadır. Öğretmen yetkinliği çalışmaları sürekli olarak iki ayrı faktör ya da boyut göstermektedir. Kuramsal temelde bunların anlamları üzerinde bir anlaşmazlık bulunmakta ve bu tartışmalar günümüzde de hâlen devam etmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Bandura (1977) bireylerin kendi yeterliklerinin, öz-yetkinlik ve sonuç alma etkililiği olmak üzere iki farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmektedir. Yetkinliği, bireyin herhangi bir konuda istenen başarı düzeyine ulaşabilmesi için karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilmede kendi beceri ve yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır (Akt. Senemoğlu, 1997).

Şekil 1. Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi (Baloğlu ve Karadağ, 2008).



### 2.1.3. Kendini Değerlendirme ve Yetkinlik Kavramı

Bandura'ya göre, yetkinlik davranışın üstünde etkili olduğu düşünülen temel



kavramlardan biridir ve Sosyal Öğrenme Kuramı içinde yer alır ve önemli bir bilgidir. Sosyal öğrenmenin açıklandığı bu kuramda, öğrenme ve öğretme kavramı ile insan davranışlarının açıklanmasında bireylerin yetkinlik algıları açıklanır. Bu çerçevede bireyin yetkinlik algısı, davranışlarına yansıdığı ifade edilir. Bir bireyin işle ilgili becerikli olduğunu düşünmesi ve bu konuda yetkinliğini yüksek görmesi başarısını artırır ve dışsal motivasyona ihtiyaç duymadan içsel olarak kendini motive edebilir (Zengin, 2003). Öğretmenlik; toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişmesini sağlayan önemli bir meslektir. Öğretmenler, nitelikli bireyler yetiştirmek suretiyle insan gücü gereksinimini karşılayarak ülke kalkınmasına önemli katkılar sağlarlar. Bu bağlamda toplumun mimarı olan öğretmenlerin, ülkenin ve dünyanın gereksinimlerine yanıt verecek biçimde iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 541-542).

#### **2.1.4.Yetkinlikler ve Yeterlilikler Arasındaki Farklar**

Yetkinlik ve yeterlilik kavramları etimolojik açıdan incelendiğinde aralarında fark olmadığı düşünülebilir, ancak yeterlilik kavramı, örgüt içinde değerler bütününde yönetsel bir kavram olarak düşünülmüş, yetkinlik ise üretim zincirinin belli noktalarında teknik ve üretim becerilerine atıfta bulunularak, bu yönüyle yeterliliklerin birer alt bölümü olarak düşünülmüştür (Gallon ve diğerleri, 1999; Akt. Özkahraman, 2014). Yeterlik, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir (Şişman, 2000: 9).

Öğretmenin mesleki niteliklerinin yüksek olması, eğitim faaliyetlerinin verimliliğini etkileyecektir. Öncelikli olarak öğretmenlerde bulunması gereken genel ve özel alan yeterliliklerinin belirlenmesi gerekir. Sonrasında ise bu yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2006, s. 1). Yetkinlik kişinin, belirli bir işte, istenilen düzeyde başarı sağlaması için kritik değer taşıyan, kişiyi sıradan uygulayıcılardan farklılaştıran, gözlemlenebilir ve ölçülebilir kişisel özellikler ile; aynı nitelikte ve eğitim yoluyla geliştirilebilir bilgi, beceri ve tutumlar toplamıdır. Benzer tanım yeterlilik için de yapılmaktadır MEB (2005, 2008) yeterliğin, bir meslek alanına özgü görevlerin

yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, bir işi ya da görevi yapabilme gücü olarak tanımlamaktadır.

### **2.1.5.Öğretmen Yeterlikleri**

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008, s. 8). Milletlerarası uygulamalarda öğretmen mesleğinin standardize çalışmaları sürekli olarak yapılmakta ve öğretmenliğin bir gelişim ve dönüşümü desteklenmektedir. Genel anlamda mesleğe yönelik bakış açısı değerlendirildiğinde; 1960'lı yılların hakim anlayışı olan davranışçı anlayış, yerini öğretmenlik yeterliklerinde mesleğin tanımlanması, alan hakimiyeti, pedagoji ve teknoloji bütünleşmesi olarak tanımlamıştır. Bu iki anlayış arasındaki fark davranışçı yaklaşıma dayalı bir öğretmenlikte, öğretmenin sahip olduğu alan hakimiyeti ve öğretmenin mesleki bilgisi birbirinden farklı olarak düşünülmüş, öğretmenin yeterlikleri teknik ayrıntılarla ele alınmıştır. Pedagojik anlayış ise öğretmenin mesleki yeterliklerini standart davranışlar olarak değil, olması gereken standartlar şeklinde tanımlamıştır (TED, 2009, s. 3). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu, bu alanlara ait niteliklerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından saptanacağı hükümlerine yer verilmektedir (MEB, 2005, s. 1). Eğitim sistemi ve oluşturulan programlarının amacı toplumsal yaşamda bir düzen sağlamak, yaşamı kolaylaştırmak, bilimsel gelişmelere destek olmak, teknolojiye, ekonomiye, sosyal ve kültürel gelişmeye ve değişimlere ayak uydurmada bireyleri hazırlamaktır. Bu görevi üstlenen kişi en başta öğretmendir.

#### **2.1.5.1.Öğretmenlik Yeterliklerini Belirlemek İçin Temel İlkeler**

Öğretmen birçok özelliklerinin yanında öğretim planlayıcısı, öğrenme ortamını hazırlayıcı, aktif öğrenmeyi gerçekleştirme rolünü üstlenen, eğitim öğretim sürecini izleyen ve değerlendirme rolünü üstlenen kişidir (Yaşar, 2008, s. 193). Öğretmenlik yeterliklerini belirlemek için temel ilkeler belirlenmiştir. Bunlar “Ölçülebilirlik, genellik, bütünlük, tekrarlanabilirlik, işlevsellik ilkeleridir” (TEDPR, 2005, s. 5):

**Ölçülebilirlik:** Yeterliklerin gözlenebilir, dolayısıyla ölçülebilir olması esas alınmıştır. Ölçülebilirlik; her yeterliliğin işlem sürecinde gözlenebilmesi ya da süreç sonunda ortaya çıkan karar, hizmet ya da ürünün nitelik veya uygunluğunun belirlenebilmesi biçimidir. Varlığı ve derecesi ölçülemeyen davranışlar yeterlik olarak alınmaz.

**Genellik:** Yeterliklerin bütün öğretmenlik alanları için ortak olmasına dikkat edilir.

**Bütünlük:** Yeterliklerin kendi içlerinde bir bütün oluşturmalarına özen gösterilir. Bunların her birinin belirli bir başlangıcı ve sonu vardır. Yeterlik, bu iki nokta arasında bir bütündür.

**Tekrarlanabilirlik:** Her bir yeterliliğin öğretmen tarafından sık veya seyrek, ama mutlaka tekrarlanabilir özellikte olmasına dikkat edilir.

**İşlevsellik:** Her yeterliliğin yapılması ile ya bir ürün ya bir süreç ya da bir karar ortaya çıkmalıdır. Bunların öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının yapılmasında, öğretmenlerin seçiminde kullanılan sınavlarda, eğitim kurumlarının akreditasyonunda (kredilendirme) ve öğretmenin değerlendirilmesinde esas alınabilecek özellikte olmasına dikkat edilir.

### **2.1.5.2.Öğretmenlik Standartları**

Öğretmenlik mesleği, eğitim alanı ile ilgili sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip; alandaki özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir uğraşı alanıdır (Erden, 2005, s. 35-36). Öğretmenlik, yasalarla görevi ve sorumluluğu belirli standartlara bağlanmış uzmanlık alanıdır. Öğretmenin, eğitim-öğretim sürecini verimli olarak yürütebilmesi ve nitelikli bir insan gücü yetiştirebilmesi için belirlenmiş görev ve sorumluluğunu en uygun şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Aynı zamanda,

öğretmenin toplumda belirli bir konuma sahip olması, evrensel değerler ışığında belirli ilkeleri benimsemesi üretken, yeniliğe açık ve uyum sağlamayı bilen, özgür düşünebilen, çalışkan ve hoşgörülü olması beklenmektedir (Yaşar, 2008, s. 181). Öğretmenlik mesleği sevgi ile yapılabilecek bir meslektir. Uğraş alanı olan çocuk ve gençleri sevmeyi gerektirir (Keskinoğlu, 2006, s. 11). Bu çerçevede öğretmen; devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulamadaki sonuçları ile bu politikaya yön veren ve eğitim alanında yapılan çalışmalardan yararlanan bir kişidir (Sünbül, 2003, s.246). Öğretmenlik ise eğitim alanı ile ilgili sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip; alandaki özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir uğraş alanıdır (Erden, 2005, s. 35-36). Öğretmen; rol model olmak, dürüstlük ve tarafsızlığa riayet, saygınlık, güven, nezaket, saygı ve savurganlıktan kaçınma gibi kişisel davranışlarının yanında, yönetsel davranışlar açısından ise; planlama, amaçların paylaşılması, amaçların uygulamaya yansıtılması, programlı yönetim, sınıf eğitim programının oluşturulması, beklentileri dikkate alma, koordinasyon sağlama, programla ilgili materyalleri sağlama, kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması, zaman yönetimi, iletişim, başarının ödüllendirilmesi ve hediye alma, okul kültürüne ve iklimine pozitif katkı sağlama, değerlendirme, okul gelişimiyle ilgili kişileri bilgilendirme gibi özellikleri taşımak durumundadır.

### 2.1.5.3.Öğretmenin Nitelikleri

Eğitim hem bireysel, hem de toplumsal açıdan fayda sağlar. Eğitim kurumlarının ve eğitim çalışanlarının eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için daha etkin olmaları ve yeterliliklerinin yüksek olması eğitim verimini artıracak faktörlerden biridir (Bakioğlu, 2016, s. 18). Öğretmenlerin istenen niteliklerde olması için belirlenen yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterliklerinin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, öğretme yeterlikleri ve sözel yetenekler gibi bileşenleri içerdiğini belirtmektedirler.

Değişen dünyaya ayak uydurmak eğitimde sürekli değişimi zorlamaktadır. Bu durum geleneksel öğretme-öğrenme etkinliklerinden farklılaşmış bir öğretmen rolünü

gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, farklı yönleriyle etkinliklerini ortaya koyması gerekir. Çağdaş gelişmeler paralelinde daha etkili bir öğretim süreci için öğretmenler, çok yönlü yeterliliklere sahip olmak durumundadır. Öğretmen rollerinin ise; öğrenciyi destekleyici rolleri, yol gösterici rolü, etkili ders yönetme rolü, öğrencileri kişilikli kılma rolü, sınıf içi ve dışı örnek davranışlar sergileme rolüdür. Öğretmenlerin sınıf içinde öğretici olmak, gözetmen olmak, danışman olmak, üyelik ve/veya başkanlık ve düzenleyiciliktir. Öğretmen sınıf dışında ise rol model olmalıdır (Yaşar, 2008, s. 193). Nitelikli ve iyi bir öğretmenin tanımı; öğrencilere, okul yöneticilerine ve velilere göre değişiklik göstermektedir. Öğrenciler, kimi zaman, kendi deyimleri ile notu bol olan, dersi eğlenceli biçime dönüştüren; ancak amaçlara ulaşmada yetersiz olan öğretmenleri iyi öğretmenler olarak nitelendirebilirler. Veliler, kendileri ile iyi iletişim kurabilen ve nazik; yöneticiler ise kendilerine verilen görevleri yerine getirebilen ve uyum sağlayabilen öğretmenleri iyi öğretmenler olarak nitelendirmektedirler. Ancak gerçek anlamıyla nitelikli ve etkili bir öğretmen, öğrenciye program doğrultusunda kazandırılması öngörülen amaçları edindiren ve öğrenmeyi bu yönde gerçekleştiren öğretmendir (Erden, 2005, s. 38). Okul ortamında, iletişimsizlik ve olumsuz bakış açısı beraberinde sıkıntılı ve çoğunlukla hayal kırıklığı yaratan bir öğrenmeye dönüşebilir. Tüm bu olumsuz davranışların kaynağında eğitime, okula, öğretmene olan bakış açısı yatar. Negatif kültürel değişim insanın değerler sisteminde değişikliğe yol açar, bu nedenle bu değişim zaman zaman olumsuz bakış açısına da dönüşebilir (Keskinoglu, 2006, s. 11). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterlikleri ise şöyle belirlenmiştir (MEB, 2006, s. 11):

**Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim:** Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür ve öğrencilere değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmenlerden, yöneticilerden ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır. Öğretmen yetkinlikleri için belirleyici rol, sabit tutumlar benimsemek

yerine mesleki gelişim, yenilikçilik ve işbirliği içinde, yeniliğe açık olma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünür.

**Öğrenciyi Tanıma:** Öğretmen; öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve gereksinimlerini bilir; geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

**Öğretme ve Öğrenme Süreci:** Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

**Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:** Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle paylaşır.

**Okul, Aile ve Toplum İlişkileri:** Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu, eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

**Program ve İçerik Bilgisi:** Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Bu yeterliklerin alt yeterlikleri bulunmakta, ayrıca her alt yeterliğe ulaşıldığını gösteren performans göstergeleri yer almaktadır. Her alanın alt yeterlikleri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2006: 13):

#### Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- Öz Değerlendirme Yapma
- Kişisel Gelişimi Sağlama
- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

#### Öğrenciyi Tanıma

- Gelişim Özelliklerini Tanıma
- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- Öğrenciye Değer Verme
- Öğrenciye Rehberlik Etme Öğretme ve Öğrenme Süreci
- Dersi Planlama
- Materyal Hazırlama
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi

#### Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini

#### Ölçme

- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

#### ve Toplum İlişkileri

- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- Çevreyi Tanıma
- Çevre Olanaklarından Yararlanma
- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- Aile Katılımı ve İş Birliği Sağlama Program ve İçerik Bilgisi
- Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları ve İlkeleri
- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
- Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Teknolojide, kitle iletişim araçlarında gerçekleşen değişimler, insanları ve yapıları da etkilemektedir. Yeni yetişen nesilleri, geleceğe hazırlamak üzere, eğitim-öğretimden ve öğretmenlerden beklentiler artık eskisi gibi değildir. Sürekli öğrenen,

sürekli araştıran, sorgulayan, düşünen, inisiyatif alan, yaratıcı düşünebilen, problemlere farklı çözümler üretebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okuldaki her bir personel bir zincirin halkaları gibidir ve bir okul ancak en kötü öğretmeni kadar iyidir (Jackson, 2013, s. 5). Bundan dolayı eğitimcilerin profesyonel gelişimi önemlidir ancak; gelişimin amacı öğrencilerin öğrenmesi olduğu için okulun gelişimi de aynı derecede önemlidir. Hizmet içi eğitimler, bireysel eğitimcilere profesyonel gelişim imkânları sağlamakla birlikte, okul gelişimi için bir garanti sağlamamaktadır. Bu noktada okul olarak gelişim modelleri karşımıza çıkmaktadır (Bakioğlu, 2016).

Öğretmen yeterlikleri üzerinde de etkili olduğu düşünülen, öğretmenlerin kişiliği sınıf içinde belki de en önemli değişkendir. Kişiliği iyi oturmuş bir öğretmenden öğrencileri olumlu yönde etkilemesi beklenebilir. Kişilik açısından yeterli olmayan bir öğretmen ise öğrencileri olumsuz etkileyebilmekte ve öğrencileri derse ve okula karşı olumsuz duygular beslemesine sebep olabilmektedir (Gürkan, 2001, s. 31). Bu konuda belirlenen ölçü ise etkili bir öğretmen, kişisel nitelikler açısından yaşadığı toplumun kültür ve değerlerini tüm niteliklerinde taşımasıdır (Sünbül, 2003, s. 247).

#### **2.1.5.4. Türkiye’de Öğretmenlik Standartları**

Profesyonel öğrenme toplulukları olarak okullar, okul içerisinde kolektif bir gelişim ortamı sağlamakla birlikte, bireysel olarak öğretmenler ve genel anlamda öğrenciler için geniş kazanımlar vadetmektedir. Yine bu gelişim faaliyetlerini destekleyici bir şekilde, bireysel gelişim çalışmaları, eğitimcilerin hayatları boyunca sürdürmeleri gereken önemli bir özellik olarak incelenmektedir. Bu bağlamda profesyonel gelişimlerini sürdüren eğitimcilerin liderlik rolleri üstlenmesi, okul yöneticilerinin bu durumu desteklemesi ve kolaylaştırması, okul gelişimi açısından gereklidir. Özellikle okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleri gerçekleştirmesi, okulda her çocuğun kaliteli öğretim hizmeti alması açısından değerli katkılar sunmaktadır. Öğretmenler, mesleğe adım attıktan itibaren çeşitli deneyimler kazanırlar ve evrelerden geçerler. Öğretmenlerin kariyer evreleri hakkında bilgi sahibi olunması, öğretmenlerin kendileri, okul yöneticileri ve özellikle öğretmenlere hizmet içi eğitim planlayan



merkezdeki yetkililer için önemli göstergeler sunmaktadır (Bakioğlu, 2016). Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2017):

**Genel kültür:** Öğretmen adayı, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve bilgisayar teknolojisinin temel bilgi ve becerilerine sahiptir, Türk kültürünü ve tarihini bilir, Atatürk’ün görüş ve ideallerini anlamıştır, demokratik değerlere inanır ve onları yaşar, eleştirel düşünme becerisi gelişmiştir, çevre bilincine sahiptir, küreselleşmeyi anlamıştır ve uyguladığı öğrenim etkinlikleri, sahip olduğu zengin genel kültür bilgi ve becerisini yansıtır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerin sahip olması gereken nitelikler giderek farklılaşmaktadır. Şüphesiz bu niteliklerin kazandırılmasında en önemli rol eğitime atfedilmektedir. Öğretmenler, kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede bütün topluma yeni becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak insanlar olarak görülmektedir. Bu yönüyle öğretmen genel kültür bilgisine sahip olmak durumundadır (MEB, 2017).

**Alan bilgisi:** Öğretmen adayı, öğreteceği alanın yapısını, temel kavramlarını ve araştırma yöntemlerini anlar ve öğrettiği konuları öğrencileri için anlamlı hale getirecek öğrenme deneyimleri yaratır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur (MEB, 2017).

**Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi:** Öğretmen adayı, çocukların ve gençlerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini anlamıştır; uyguladığı eğitim etkinliklerinde onların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatları sağlar (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150).

**Öğrenciler arasında farklılıklar:** Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarındaki farklılıkları anlar ve farklı sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerden

gelen veya bireysel yetenekleri farklı olan öğrencilere uygun öğretim fırsatları yaratır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150).

**Öğretim stratejileri:** Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme ve uygulama becerilerini geliştirmek için, öğrenci ve öğrenme merkezli öğretim stratejileri uygular (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150).

**Öğrenme ortamları:** Öğretmen adayı, yapıcı sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve öğrencilerin kendi kendini motive etmesini sağlayıcı bir öğrenme ortamı yaratırken, hem bireyi hem de grubu motive edecek bir yaklaşım sergiler (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirilmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur (MEB, 2017).

**İletişim bilgi ve becerisi:** Öğretmen adayı, sınıfta aktif sorgulamayı, birlikte çalışmayı ve birbirini destekleyici etkileşimi geliştirmek için etkili sözel, beden ve medya iletişim tekniklerini kullanır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olur (MEB, 2017).

**Öğretimin planlanması:** Öğretmen adayı, okutacağı konulara, öğrencilere, topluma ve müfredatın amaçlarına ilişkin bilgiyi esas alan öğretim etkinliklerini planlar ve uygular (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Planları alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır (MEB, 2017).

**Değerlendirme bilgi ve becerisi:** Öğretmen adayı, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirmek ve gelişimin sürekliliğini temin etmek için örgün (önceden planlanmış) ve yaygın değerlendirme stratejilerini kullanır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler (MEB, 2017).

**Deneyimlerinden ders alarak gelişme:** Öğretmen adayı, yaptığı seçimlerin ve davranışların öğrenme topluluğu içindeki öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları üzerindeki etkilerini sürekli değerlendiren ve aktif bir şekilde mesleki gelişme için fırsatlar kollayan, deneyimlerini analiz eden ve onlardan ders alan bilinçli bir uygulamacıdır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Mesleğini severek ve isteyerek yapar. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar. Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. Türkiye ve dünya gündemini takip eder (MEB, 2017).

**Toplumsal ilişkiler, çevreyle iş birliği ve meslek ahlakı:** Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenmesini, sağlık ve mutluluğunu desteklemek için velilerle, ailelerle, okuldaki meslektaşlarıyla ve çevredeki toplumla iletişim kurar, görüşür ve etkileşir; öğretmen adayının çevreyle ilişki ve etkileşimi mesleki değerleri yansıtır (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150).

**İdealizm, çalışkanlık ve fedakârlık:** Öğretmen adayı, öğrencilerin gelişmesine, öğrenmesine, sağlık ve mutluluğuna, onların Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkartacak bilgi, beceri ve erdemler kazanmasına ve öğretmenlik mesleğinin ve onurunun korunması ve daha da yüceltilmesi idealine kendisini adanmıştır. Öğretmen

adayının bu idealin gerçekleşmesi için fedakârca çalıştığı, gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde, öğrencilerle ilişkilerinde, meslektaşlarıyla yaptığı işbirliğinde ve velilerle etkileşiminde görülür (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150).

**Demokrasi kültürü ve insan hakları:** Türkiye'nin ideali demokratik bir toplum olarak yaşamaktır. Demokratik bir toplum demokrat vatandaşlardan oluşur, ancak vatandaşlar demokrat olarak doğmazlar. Demokratik bir toplum olarak yaşayabilmek için tek tek her Türk vatandaşının (1) demokrasinin kavram ve kurumlarına ilişkin bilgiyi öğrenmesi, (2) demokratik değerlere inanması ve (3) demokratik beceri ve davranışlar geliştirmiş olması gerekir. Demokrasi kültürünü özümsemiş olan öğretmen adayları sahip oldukları demokrasi bilgisini, inandıkları demokratik değerleri ve geliştirdikleri demokratik beceri ve davranışları sınıf içinde ve dışında sergiler, öğrencilerine de bu bilgi, değer, beceri ve davranışları özümsetmek için gerekli öğretim etkinliklerini uygular (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150). Çocuk ve insan haklarını gözetir. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır (MEB, 2017).

**Eleştirel düşünce:** Hem bireysel hem de toplumsal gelişimin en önemli kaynaklarından birisi eleştirel düşüncedir. Bir insanın eleştirel düşünce becerisine sahip olması için olayları başkalarının bakış açısından görebilmeyi, karşıt tezleri savunanların kabullerini anlamayı, onların görüşlerini analiz etmeyi ve kendi düşüncelerinin kaynaklarını, amaçlarını ve araçlarını sorgulamayı öğrenmesi gerekir. Hemen her konudaki bilgi ve düşüncenin bütün zamanlardan çok daha fazla olduğu ve çok daha kolay ulaşılabildiği bilgi toplumunda, sorunların çözümleri için önerilen tezlerin dayandığı kabulleri anlamadan, ortaya atılan bilgi ve fikirleri eleştirel bir yaklaşımla sorgulamadan doğruyu bulmak mümkün değildir. Öğretmen adayları, eğitim kuram ve stratejilerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır ve öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerekli öğretim etkinliklerini uygular (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 150).

**Çevre bilinci ve değeri:** Doğal kaynakların tüketildiği bir dünyada yaşamak mümkün değildir. Teknoloji geliştikçe doğal kaynakların tüketimi hızlanmakta ve insanlık kendi sonunu kendi elleriyle hazırlamaktadır. Bize ve herkese zararlı olan bu gidişi durdurmak doğal kaynakları akıllıca kullanmak ve çevreyi korumakla mümkündür. Öğretmen adayının doğal kaynaklara ve çevreye ilişkin bilgi ve değerleri gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde ve kaynakları kullanımında görülür. Toplumsal yapı hızla değişmektedir. Bu hızlı değişim eğitim sistemini ve bu sistemi yöneten kişileri değişime zorlamaktadır (Çelik, 2003, s. 169). Öncelikli olarak öğretmenlerde bulunması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi gerekir. Sonrasında ise bu yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimin dinamik bir süreç olduğu düşünüldüğünde öğretmenin de niteliklerinin sürekli olarak geliştirmeyi hedeflemek gerekmektedir (MEB, 2008). Öğretmen nitelikleri öğrencilerin kişilik gelişimini eğitime ilişkin tutumlarını etkileyebilir. Olumsuz yaklaşım sergileyen bir öğretmen, öğrencinin dersten başarısız olmasının yanı sıra okuldan uzaklaşmasına da sebep olabilir (Erden, 2005, s. 9). Bu yönüyle öğretmen görevlerinin neler olduğunun ve bu görevlerin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasının gereği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yetkinlik algılarının öğrenci başarısını etkilediği için önemli olduğu düşünülen bir kavramdır.

#### **2.1.5.5.Etkili Bir Öğretmenin Nitelikleri**

Okul öğrenciler tarafından severek gidilebilen bir yere dönüştürülmelidir. Bunun içinde öğretmenlerin sevgi yaklaşımları çok önemlidir. Öğrenci öğretmen desteğiyle okulda mutluluğu hissedebilir. Bir çocuk öğretmenini severse okula ve derse yönelik olumlu tutum geliştirebilir. Çocuğun okuldaki başarısı bu sevgi içinde daha yüksek olabilir (Erden, 2005, s. 41). Aynı zamanda esprili öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmalarını sağlar. Etkili bir öğretmenin nitelikleri şöyle sıralanabilir (Özdemir ve Özcan, 2011, s. 151):

Öğrenmeye/öğretmeye isteklilik

Bilgi ve becerileri ile sınıfa hâkim olmak.

Okul çalışanları, veli ve öğrencilerle dürüstlük temelinde ilişkiler kurmak.

Öğrencilere saygı duymak.

Yüksek beklentilere sahip olmak

Gerçek yaşam ile okul arasında bağlar kurmak

Her türlü öğretim araç ve gereçlerini etkin kullanmayı bilmek.

Akran eğitime açık olmak.

Empatik ve esprili olmak

Başarı için yüksek beklentileri sahip olmak

Öğrencilerini desteklemek ve güdülemek

Esnek, değişik durumlara uyumlu olmak

Öğrenci ilerlemesini takip etmek.

Yeni yaklaşımlar arama ve bunları paylaşmaya istekli olmak.

Güven ortamı yaratmak, kolaylaştırıcı bir role sahip olmak.

Etkili dinleme becerisine sahip olmak.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırmak.

Mesleki gelişime önem vermek.

Yine etkili bir öğretmenlik için aşağıda bazı öğretmen nitelikleri belirtilmiş olup, bunlar şunlardır (<https://www.thoughtco.com/elementary-teacher-qualifications>, erişim tarihi: 13.12.2017):

Sabırlı olmalı,

Diğer öğretmenlerle işbirliği yapabilmeli,

Yeni kavramları açıklayabilmeli,

Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmeli,

Sınıfı yönetebilmeli,

Dersleri planlayabilmeli,

Lider olmalı,

Ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmalı,

Ortaya çıkabilecek sorunları çözebilmeli,

Sosyal ilişkileri kolaylaştırmalı,

Rol modeli olmalı,

Faaliyetleri denetleyebilmeli,

Seminer ve toplantılara katılmalı,  
Müfredatı bireysel ihtiyaçlara göre sunabilmelidir.

Eğitim kurumlarının baş aktörü öğretmendir. Öğretmenin mesleki niteliklerinin yüksek olması, eğitim faaliyetlerinin verimliliğini etkileyecektir. Öncelikli olarak öğretmenlerde bulunması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi gerekir. Sonrasında ise bu yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimin dinamik bir süreç olduğu düşünüldüğünde öğretmenin de niteliklerinin sürekli olarak geliştirmeyi hedeflemek gerekmektedir (MEB, 2008). Öğretmen rol model olmak, dürüstlük ve tarafsızlığa riayet, saygınlık, güven, nezaket saygı ve savurganlıktan kaçınma gibi kişisel davranışlar yanında, yönetsel davranışlar açısından ise; planlama, amaçların paylaşılması, amaçların uygulamaya yansıtılması, programlı yönetim, sınıf eğitim programının oluşturulması, beklentileri dikkate alma, koordinasyon sağlama, programla ilgili materyalleri sağlama, kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması, zaman yönetimi, iletişim, başarının ödüllendirilmesi ve hediye alma, okul kültürüne ve iklimine pozitif katkı sağlama değerlendirme, okul gelişimiyle ilgili kişileri bilgilendirme gibi özellikleri taşımak durumundadır.

### **2.1.5.6.Öğretmenin Görev Ve Sorumlulukları**

Eğitim, yaşamı anlamlandırmayı sağlayan asil ve evrensel bir çabadır. Eğitim denilince, ilk akla gelen meslek öğretmenliktir. Oysa eğitim, hayatın her noktasını kapsar. Öğretme, bilgiyi sevgiyle karıştırıp yaşamı güzelleştirme uğraşdır. İnsanlar dış dünya ile etkileşim halinde olduklarından yeni durumlara uyma çabası içerisindeyler. Bu durum kişide davranış değişikliklerine yol açar. Davranış değiştirme denilince akla eğitim, eğitim denilince de bireylerde istenilen yönde davranış geliştirme süreci gelir. Geçmişten günümüze oluşan bilgi gelecek kuşaklara eğitim yoluyla aktarılmaktadır (Keskinoğlu, 2006, s. 15). Öğretmen; önceden belirlenmiş olan amaçları öğrencilere kazandırmak için öğretimi planlayan, öğrenme için gerekli olan ortamı düzenleyen, öğrenme yaşantıları oluşturarak öğrencilerin öğretim sürecine katılmalarını sağlayan,

sürecin çeşitli aşamalarında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini izleyen ve değerlendiren kişidir (Yaşar, 2008, s. 193). Öğretmen yetkinlikleri için belirleyici rol, sabit tutumlar benimsemek yerine mesleki gelişim, yenilikçilik ve işbirliği içinde, yeniliğe açık olma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünür.

## **2.2.Örgütsel Kültür ve Okul Kültürü**

### **2.2.1.Kültürün Tanımı**

Kültür kavramının bakmak, yetiştirmek anlamında Latince colere veya culture kelimesinden geldiği kabul edilmektedir. Voltaire tarafından kültür, zihinsel açıdan insan zekâsının oluşumu, gelişimi anlamında kullanılmıştır. Kültür, zaman içinde sosyal bilimlerde, insan ve toplum ile ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültür, çeşitli anlamlar yüklenerek tanımlanmıştır. Bu tanımlarda kültür, ya bireysel açıdan ya da bir insan grubuyla ilgili bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu tanımlar ise (Şişman, 2007, s. 1):

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

### **2.2.2.Örgüt Yapısı ve Kültür**

Örgüt (organizasyon), insani özellikler dışarı bırakıldığında sadece üretim amaçlı düşünülerek mal ya da hizmet üretmek amacıyla oluşturulmuş yapı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım klasik bakış açısını yansıtmaktadır. Halbuki üretimi sağlayan insandır. İnsani özelliklerin gözardı edilmesi, insanı bulunduğu görev ve sorumluluğa göre araç olarak düşünülmesine neden olur. Üretimi sağlama aracı,



yönetim aracı gibi. (Taşdemir, 2008, s. 129). Yeniliklere yüksek değer veren kültürlü şirketler, çalışanlarını risk almaya ve iş performansında yenilik yapmaya teşvik eder. İnovasyona düşük bir değer katan kültürlere sahip şirketler, çalışanlarını, performanslarını iyileştirmenin yollarını aramadan, onları eğitildikleri şekilde görevlerini yapmalarını beklemektedir.

Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde lazım olan en uygun yapının kurulması sürecine örgütlenme denir (Balçı, 2006, s. 249). Her şirketin kendine göre, benzersiz bir kişiliği vardır tıpkı insanlar gibi. Bir organizasyonun eşsiz kişiliği de kendi kültürü olarak adlandırılır. Birlikte çalışan insan gruplarında örgüt kültürü, o grubun üyelerinin davranışlarını etkileyen görünmez ama güçlü bir kuvvettir. Örgüt kültürü, insanların örgütlerde nasıl davrandığını, birbirlerini idare eden paylaşımları, değerlerin ve inançların bir sistemidir. Bu paylaşılan değerler, örgütteki insanlar üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir ve onların nasıl kıyafetler giydiklerini, nasıl hareket ettiklerini ve neler yaptıklarını belirtir. Her örgüt, örgüt üyelerinin davranışları için kurallar ve sınırlar sağlayan benzersiz bir kültür geliştirir ve korur. (Şişman, 2007, s. 150). Örgütsel kültürün özelliği, çalışanların çalışmalarında doğru olma eğiliminde olduklarını belirtir. Detaylara dikkat etmeye yüksek bir değer veren bir kültür, çalışanlarının çalışmalarını hassas bir şekilde yapmasını bekler.

### **2.2.3.Örgüt Kültürü**

Kültür, son yıllarda üzerinde en çok tartışılan kavramlardan biridir. Yeni bir kavram olarak da örgüt kültüründen söz edilir (Şişman, 2007, s. iii). Örgüt kültürü, bir örgüt içinde ortaklaşa paylaşılan ve görelî olarak durağan inançlar, tutumlar ve değerler olarak tanımlanabilir. Örgüt kültürü, bir dizi sembol, tören ve mîttten oluşur. Bütün bunlar, örgütün inanç ve değerlerini çalışanlara aktarır (Erdem, 2007, s. 64). Örgüt kültürünün bu özelliğine yüksek oranda değer veren şirketler, kararlarının kurumlarındaki insanları nasıl etkileyeceği konusuna büyük önem verir. Bu şirketler için, çalışanlarına saygıyla ve saygınlıkla davranılması önemlidir. Bireyler yerine takımlar etrafında iş etkinlikleri düzenleyen şirketler, örgüt kültürünün bu özelliğine

yüksek bir değer verir. Bu tür şirketler; çalışan insanlar, iş arkadaşları ve yöneticileri ile olumlu bir ilişki kurma eğilimindedir.

Örgütler ve yönetim alanında, toplumsal sistemin ve sosyal kültürel yapının içinde, her örgütün kendine özgü farklı örgüt ve yönetim kültürü geliştirdiği görülmüştür (Şişman, 2007, s. iii). Örgüt kültürü, çalışanların örgütte kendilerini gerçekleştirebilmelerine fırsat veren ve onların inanış, düşünüş ve davranış biçimlerini belirleyen ve örgüt üyelerinin gönüllü biçimde uymalarının beklendiği, normlar ve değerler bütünüdür (Genç, 2008, s. 220). İşin kalitesinin yükselmesi ve şirketin gelişmesi, çalışanın hayat kalitesinin yükselmesiyle doğru orantılıdır. Çalışana değer verilen yerlerde, kurumlar da yaşar. İşte burada çalışana insan bütünlüğü içinde bakarak, onu hayatın tüm rolleriyle ele alan bütünsel bir anlayış gelişir. Çalışanın sağlığını, eğitimini, kültürünü, tüketim alışkanlıklarını ve güzellik anlayışını geliştirerek kurumsal gelişim ve büyümeyi geliştiren bir kurumsal kültür oluşur. Bu kültürde, şirket değerlerini, kendi çocuklarına ve sosyal çevresine yayan, kurumuyla özdeşleşen, kurumunu koruyan, sorumluluk ve aidiyet duygusu yüksek çalışanlar oluşur. Böyle çalışanlar ise krizleri fırsatlara dönüştürerek şirketleri geleceğe taşırlar (Gercik, 2014).

Örgütte yönetimin temel görevi, ortak anlamlar, değerler oluşturmak ve bunlar çevresinde örgütsel bütünleşmeyi sağlamaktır. Örgütler ve okullar, önceden var olan gerçekler olmayıp, insanların icat ettiği, oluşturduğu sosyal gerçekler ve yaşama alanlarıdır (Şişman, 2007, s. 2). Genel olarak örgütün amaçları birçok biçimlerde ifade edilir. Verimi artırmak, emeği azaltmak, madde ve insan kaynaklarını kontrol edebilmek, çatışmayı en az dereceye indirmek, bireysel sapmayı azaltmak, insan davranışlarını önceden tahmin edebilme seçeneklerini çoğaltmak gibi görüşler bunlardan bir kaçıdır (Bursalıoğlu, 2012, s. 19). Bir şirketin kültürü, temel kişiliği olarak düşünülebilir; insanların etkileşim ve çalışma biçiminin özüdür. Bununla birlikte, çoğunlukla liderlik, strateji ve diğer koşullardaki kademeli kaymalarla ayakta kalabilen ve gelişen oldukça karmaşık bir varlık olarak değerlendirilebilir. Kültür için ürünlerin nasıl yapıldığını belirleyen, kendi kendini sürdürebilen davranış kalıbıdır, denilebilir.

Bir tanım vermek gerekirse kısaca örgüt kültürü, bir örgütün üyesi olan insanların ortaklaşa paylaştıkları inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamalardır (Şişman, 2007, s. 2). Kurum kültürünün üç boyutu şunlardır: Sembolik hatırlatıcılar (tamamen görülebilen eserler), kilit taş davranışları (diğer davranışları tetikleyen, tekrar eden eylemler, hem görülebilir hem de görünmez) ve zihin setleridir. (yaygın olarak paylaşılan, ancak tutum ve inançlar görünmez). Bunlardan davranışlar, gerçek değişimin en güçlü belirleyicisidir. İnsanın gerçekten yaptığı şey, söylediklerinden veya inandıklarından çok daha önemlidir. Kültürel durumunuzdan daha olumlu etkiler elde etmek için, en kritik davranışları değiştirmeye çalışmak gerekir ve bunu zihin setleri takip edecektir. Zaman içinde, değişmiş davranış kalıpları ve alışkanlıkları daha iyi sonuçlar verebilir. İçgüdüsel, tekrarlayan alışkanlıklar ve duygusal tepkilerden oluşan kültür, kopyalanamaz ya da kolayca sabitlenemez. Kurumsal kültürler, kendini sürekli yenileyebilmekte ve yavaş yavaş gelişme gösterebilmektedir ([www.strategy-business.com/article/10-Principles-of-Organizational-Culture?](http://www.strategy-business.com/article/10-Principles-of-Organizational-Culture?), erişim tarihi: 27.09.2017). Eğitim sistemi ve oluşturulan programlarının amacı toplumsal yaşamda bir düzen sağlamak, yaşamı kolaylaştırmak, bilimsel gelişmelere destek olmak, teknolojiye, ekonomiye, sosyal ve kültürel gelişmeye ve değişimlere ayak uydurmada bireyleri hazırlamaktır. Bu görevi üstlenen kişi en başta öğretmendir.

Eğitim sistemi, en alt düzeyden en üst düzeye kadar tek tek örgütlerden oluşur. Örgüt ve örgütsel yaşam, insanoğlu için vazgeçilmez bir gereksinimdir. İnsan; geçmiş ve geleceğe yönelik biyolojik, fizyolojik ve psikolojik birtakım sınırlılıklara sahiptir. İnsanın bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmesi için başkalarıyla işbirliği yapması gerekir. Çünkü sınırlılıkların üstesinden gelebilmenin, nadiren kişisel çabalarla başarıldığı söylenebilir (Bayrak, 2008, s. 160). Bir eğitim örgütünde değerler önemli bir yer tutar. Örgütteki amaçları kararlaştırmak örgütün dışındaki değerleri ve bunların sahiplerini dikkate almayı da gerektirir (Bursalıoğlu, 2012, s. 20). Okul, kendine yeten bir kültür olup, misyonu ve demografik bilgileri yansıtan gelenek ve beklentileri içerir. Okulun kültürünü geliştirmek için, aktif olarak çalışacak öğretmenlerin bulunması, eğitilmesi ve korunması gerekmektedir. Ayrıca başarılı bir okul kültüründe, kültürü geliştirmek için, bir ekibinin oluşturulması yararlı olabilir. Genellikle çıplak gözle görünmese de, bir okulun kültürü, aynı çatı altında gerçekleşen her şeyi etkileyebilir.

#### **2.2.4.Örgütsel Alt Kùltürler**

Örgütlerde baskın kùltür, çalışanların çoğu tarafından paylaşılan temel değerlerdir. Bir örgütün kùltüründen söz edildiğinde, aslında o örgütün baskın kùltürü ifade edilmektedir (Güçlü, 2003, s. 149-150). Genel olarak toplumlarda olduğu gibi örgütte de tek bir kùltürden söz edilemez. Okul içinde yönetim kùltürü, sendika kùltürü, işçi kùltürü; öğretmen kùltürü, öğrenci kùltürü, sınıf kùltürü gibi farklı alt kùltürlerden söz edilebilir. Bunun dışında bir mesleğe özgü alt kùltürden, bir okul içinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi aralarında oluşturduğu alt kùltürlerden söz edilebilir (Şişman, 2007, s. 2).

#### **2.2.5.Kùltürün Öğeleri**

Kùltürün kişileri etkileme ve değiştirme rolü vardır. Küreselleşme sürecinde kitle iletişim araçları toplumları değiştirmektedir. Kùltür araştırmalarında incelenen konulara bağlı olarak yeni kavramlar incelenmiş kitle kùltürünün, popüler kùltürün, tüketim kùltürünün, örgüt kùltürünün araştırmaları yapılmıştır (Şişman, 2007, s. iii). Kùltür parçaların birleşmesiyle oluşur. Maddi olanlar ve manevi olanlar; başka bir bakış açısıyla da biliş dayalı, davranışa dayalı, teknik öğelere dayalı olarak sınıflandırılabilir. Kùltürü oluşturan parçalar birbirinden bağımsız değildir. Birbiriyle olan etkileşimini sürdürürler. Bu doğrultuda kùltür sarmal bir yapı olarak düşünülebilir. Kùltürlerin merkezinde inanç ve değer gibi soyut olarak değerlendirilen öğeler vardır. Görünür yönüyle de maddi öğeler vardır. Aşağıda örgüt kùltürü kapsamında söz edilebilecek bazı öğeler kısaca açıklanmıştır (Şişman, 2007, s. 3).

### 2.2.5.1. Temel İnançlar

Temel inançlar, bir okul ya da örgüt ortamında yer alan insanların, dünya ve onun içinde olup bitenlere ilişkin temel algılarını ve değerlendirmelerini ve bunun sonucunda kabul ettikleri doğruları kapsar. İnançlar, kültürün iç dünyasını oluşturur. Temel inançlar kapsamında insan, insanlar arası ilişkiler, insan davranışları ve gerçeğin mahiyetiyle ilgili kültürün üyelerinin ortak inançları kastedilmektedir (Şişman, 2007, s. 3). Örgüt üyelerinin de bazı inançları vardır ve bu inançlar örgüt kültürünün oluşumunu ve devamlılığını sağlayan temel unsurlardandır. İnançlar, dünya hakkında ve dünyanın nasıl işlediğine ilişkin temel varsayımlardır (Terzi, 2000, s. 46).

### 2.2.5.2. Temel Değerler ve Normlar

Değerler, birey ve toplum açısından önem verilen ve ulaşılmak isteneni ifade eder. Bireyin değerlerinin oluşmasında içinde yetiştiği aile ortamı, arkadaş grupları, öğretmenler önemli bir etkiye sahiptir. Ortak değerler, uzlaşma ve bütünleşmeyi sağlar, farklı değerler çatışmaya neden olur. Değerler, ekonomik, sosyal, siyasi değerler biçiminde sınıflanır. Ayrıca temel değerler ve aracı değerler olarak da sınıflanır. Temel değerler, bir bakıma bireyin yaşam değerleri olup, başarılmak ve ulaşılmak istenen sonuçları kapsar. Aracı değerler ise, bireyin istenen sonuçlara ulaşma yolunda inançlarını kapsar (Şişman, 2007, s. 93). Değerler, örgüt içinde gözle görülmeyen ancak, çalışanların düşünce, duygu, davranış ve algıların şekillendiren varsayımlardır. Bu varsayımlar firmaların iş görme usullerini, kişiliğinin, problem çözme araçlarını, misyonun, zaman algılarını ve daha birçok konuyu kapsar (Tikici, 2005, s. 217). Kültür, her zaman iş yerinde sizi çevreleyen bir ortamdır. Kültür, iş zevkinizi, iş ilişkilerinizi ve çalışma süreçlerinizi şekillendiren güçlü bir unsurdur. Ancak, kültür, işyerinizdeki fiziksel belirtileri dışında, aslında göremediğiniz bir şeydir.

Birçok bakımdan kültür, kişilik gibidir. Kişide kişilik, değerler, inançlar, temel varsayımlar, ilgi alanları, deneyimler, yetiştirme ve kişinin davranışını oluşturan alışkanlıklardan oluşur. Kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan değerler, inançlar, temel varsayımlar, tutumlar ve davranışlardan oluşur. Kültür, bir grup, genellikle

birlikte konuşmak için yazılmış ve genellikle söylenmemiş bir takım kurallara vardığında ortaya çıkan davranıştır (Şişman, 2007, s. 4). Her okul kendi kültürüne uygun bir etik değerler sistemi oluşturur. Okul kültürü yenilikçi bir kültüre sahip ise, kültürel değerlerin değişmesine katkıda bulunabilir. Etik ilkeler değişmese de etik değerler değişebilir. Okul kültürü değişecek olursa okulun etik değerlerinde de bir değişme görülebilir (Çelik, 2006, s. 280). Değerler örgütün sadece amaç boyutunda değil, diğer boyutlarında önemli roller oynar. Değerler sisteminin başlıca görevleri şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 2012, s. 21):

- 1) Bireylere amaç ve yön vermek,
- 2) İnsan grubunun toplu eylemini sağlamak,
- 3) Bireylerin davranışını belirlemede bir ölçü kullanmak,
- 4) Bireylere birbirinin davranışını kestirme olanağı vermek,
- 5) Doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız, gibi kavramları yaratmak ve yaşatmaktır.

### **2.2.5.3.Semboller ve Uygulamalar**

Bir organizasyonun kültürü, her çalışanın organizasyona getirdiği tüm yaşam deneyimlerinden oluşur. Kültür, karar verme ve stratejik rolündeki görevleri nedeniyle, organizasyonun kurucusu, yöneticileri ve diğer idari personel tarafından, özellikle etkilenir. Okulların kültürel açıdan ele alınıp çözümlenmesi, okulların çeşitli özellik ve işlevlerine uygun düşen bir bakış açısıdır. Okullar açısından ortak kültür ya da örgüt kültürü, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin ortaklaşa paylaştıkları kültürü ifade eder. Okul kültüründen, okul programının temelini oluşturan bilgi temelleri, davranış ve değerler kast edilir. (Şişman, 2007, s. 96). Okul kültürü içinde kaynaşmamış bir etik değerlerin yaşaması ve okul içinde örgütsel yaşama katkıda bulunması mümkün değildir (Çelik, 2006, s. 280).

Kültür, okul yöneticileri tarafından diğer insanları etkileme ve kontrol etme aracı olabildiği gibi çalışanlar arasında bir eşgüdüm sağlama aracı olarak kullanılabilir (Şişman, 2007, s. 96). İnsanlar, davranışlarını takip ettikleri ödüller veya olumsuz sonuçlarla belirli davranışları gerçekleştirmeyi öğrenirler. Bir davranış ödüllendirildiğinde tekrarlanır ve sonunda kültürün bir parçası olur. Belirli bir şekilde

gerçekleştirilen bir işten dolayı alınan basit bir teşekkür, kültürün kalıplarını çizebilir. Dolayısıyla kültürün etkileşim yoluyla aktarıldığı söylenebilir. Çalışanlar diğer çalışanlarla etkileşim kurarak kültürü öğrenirler. Kuruluşlardaki çoğu davranış ve ödüller diğer çalışanları ilgilendirir.

#### **2.2.5.4.Okul Tarihi**

Okul kültürü, zamanla oluşur. Yeni bir çalışanın deneyimlendiği ve öğrendiği kültür, bilinçli olarak yöneticiler ve iş arkadaşları tarafından şekillendirilebilir. Yeni çalışanın görüşmeleriniz sırasında, görmek istediğiniz kültüre ait unsurlarıyla iletişim kurulabilir. Bu etkileşim gerçekleşmezse, yeni çalışan kendi kültürel fikrini oluşturur, çoğu kez diğer yeni çalışanlarla etkileşim içinde olur. Alt kültürler ödüller yoluyla oluşabilir. Çalışanların birçok farklı isteği ve ihtiyacı vardır. Bazen çalışanlar, genel şirket için yöneticilerin istediği davranışlarla ilgisi olmayan ödülleri değerlendirebilir. İnsanlar meslektaşlarından, toplumsal ödüller kazanmaları ya da en önemli ihtiyaçlarını kendi departmanlarında veya proje ekiplerinde karşılamaları nedeniyle genellikle alt kültürler oluştururlar (Şişman, 2007, s. 96). Tüm bunlar okul tarihini oluşturur. İnsanlar kültürü şekillendirir. Çalışanların kişilikleri ve deneyimleri bir organizasyonun kültürünü oluşturmaktadır. Örneğin, bir organizasyondaki çoğu insan, çok farklı yerlere giden kişilerse, kültür açık ve katılımlı olabilir. Şirketin tarihini ve değerlerini gösteren birçok eser, şirket genelinde kabul görürse, insanlar tarihini ve kültürlerini daha iyi değerlendirebilirler.

#### **2.2.5.5.Dil**

Örgütleri diğer örgütlerden farklı kılan temel özelliklerden biri kullanılan dildir. Herhangi bir örgütte ortak bir yaklaşım geliştirmenin ön koşulu “ortak bir dil” ve “ortak kavramsal kategoriler” geliştirmektir. Kullanılacak dil, diğer örgütlerden ayrılmayı bir kimlik oluşumunu, çalışanların anlayacağı dilin oluşumunu, sağlar (Tikici, 2005, s. 219). Yeni çalışanlar, şirket kültürüne yönelik beklentileri belirleyen uygun kişileri karşılamalıdır. Hikaye ve tartışma yoluyla, her yeni çalışan, şirket geçmişini, misyon ve

vizyonunu, arzulanan kültürü, beklenen, ödüllendirilecek ve tanınacak olan eylem türlerini öğrenmelidir.

### **2.2.6.Örgüt Kültürü Modelleri**

Çeşitli incelemelerde, örgüt kültürünün farklı boyutlarını açıklayıcı modeller geliştirilmiştir. Modellerde öne sürülen bütün bu işlevlerde, kültürel değerler en önemli araçlar olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2010). Aşağıda örgüt kültürü modelleri ele alınmıştır.

#### **2.2.6.1.Ouchi'nin Z Teorisi**

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Japon ekonomisinin hızla kalkınması ve özellikle 1980'lere gelindiğinde birçok başarılı Japon firmasının Amerikan pazarında önemli yerler edinmesi, birçok araştırmacıyı bu firmaların başarılarının arkasındaki nedenleri bulmaya itmiştir. Amerikan firmalarının Japonya'da çok da başarılı olamadıklarını görmüştür. Bunun nedenleri üzerine yaptığı araştırmalar sonunda Ouchi, başarı farkının kaynağının, firmaların kültürü ve yönetim anlayışları olduğunu belirtmiştir (Rollinson ve Broadfield, 2002). Buradan hareketle Amerikan firmalarının Japonlarla rekabette başarılı olabilmelerini sağlamak üzere, A ve J tipi kültürlerin birleştirilmesiyle "Z Teorisini" ortaya koymuştur. Ouchi (1981), örgüt kültürünü üç ayrı grup şirket üzerinde çalışarak incelemiştir. Bunlardan birincisi, tipik Amerikan şirketleri, ikincisi tipik Japon şirketleri ve sonuncusu da Z tipi Amerikan şirketleridir. Son grupta yer alan Z Tipi Amerikan şirketleri, hem Japonya'da hem de ABD'de başarılı olmuş şirketlerdir (Varoğlu, 2013, s.104).

Klasik Amerikan örgüt tipini yansıtan A tipi örgütlerde istihdam kısa sürelidir. Bu durum çoğunlukla çalışanların bağlılıklarının düşük olmasına ve yüksek bir personel devir hızının oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla verim düşmektedir. Bunun tam karşısında yer alan J tipi kültürde ise istihdam neredeyse hayat boyu devam etmektedir. Japon firmalarında çalışanlar, çalışmaya başladıkları firmadan emekli olmakta, çalışma hayatları boyunca iş değiştirmemektedirler. Ömür boyu istihdama uygun olarak, J tipi



örgütlerde değerlendirme ve terfi de yavaş yapılmakta, çalışanlar çalışma hayatlarının belirli dönemlerinde daha üst pozisyonlara terfi etmektedirler. Bu iki zıt kültürün karşılaştırılması ve birleştirilmesiyle oluşan Z tipi kültürde ise istihdam mümkün olduğunca uzun sürelidir. Her ne kadar J tipinde olduğu gibi hayat boyu olmasa da A tipindeki gibi kısa da değildir. Kişi yeteneklerini koruduğu ve örgüte sunduğu sürece, firmada kalmaya devam edecektir. Bunun karşılığı olarak kolayca işten çıkarılmayacağını bilmekte ve güven duymaktadır. Z tipi örgütlerde de değerlendirme ve terfi yavaştır ve çalışanlar değişken (esnek) kariyer yollarına sahiptir. İlişkiler Z tipi örgütlerde de yumuşak bir bürokratik yapı içindedir ve çalışanlar diğerlerinin de ne yaptığını bilirler ve takip ederler. Böylece kişiler arasında iş esnasında sosyal ilişkiler oluşur (Varoğlu, 2013, s. 105). Bir kişi yalnız bir kültür yaratamaz. Çalışanlar, çalışma ortamını, işin gerçekleştirilme şeklini veya kararların işyeri genel normlarında nasıl değiştirileceğini bilmelidir. Kültür değişimi, bir organizasyonun tüm üyeleri tarafından verilmesi ve alınması sürecidir. Stratejik yönü, sistem gelişimi ve ölçümler oluşturmanın yasalaştırılması, onlardan sorumlu gruba ait olmalıdır. Aksi takdirde, çalışanlar bunlara sahip olmayacaklardır. Kültürü değiştirmek zordur. Kültür değişimi, insanların davranışlarını değiştirmesini gerektirir.

#### **2.2.6.2.Peters ve Waterman Yaklaşımı**

“Mükemmeli Arayış” (In Search of Excellence) adlı kitaplarında Peters ve Waterman (1982), ABD’de iş hayatında başarılı olan, değer yaratan, uluslararası rekabette öne geçen firmaların, bu başarıyı nasıl elde ettiklerini incelemişlerdir. Başarı ölçütü olarak finansal ya da ekonomik ölçütleri dikkate alan (Eren, 2001) Peters ve Waterman, bu firmaların yüksek kaliteye odaklandığını, karmaşık görev çevresi içinde işleri basit tutmaya çalıştıklarını ve çalışanlarını mutlaka dinlediklerini ifade etmektedir (Varoğlu, 2013, s. 105). Süreklilik, disiplin, çalışan katılımı, şefkat ve anlayış, organizasyon geliştirme çalışması ve eğitim, bir kültürü değiştirmenize yardımcı olabilir. Kültürün en önemli karakteristiği olan iş kültürü, genellikle farklı çalışanlar tarafından farklı yorumlanır. İnsan hayatındaki diğer olaylarda, işyerinde insanların nasıl davrandıklarını ve etkileşimlerini etkiler. Bir organizasyonun ortak bir kültürü olmasına rağmen, her kişi farklı bir perspektiften bu kültüre bakabilir. Ek olarak,

çalışanlarınızın bireysel iş deneyimleri, departmanları ve ekipleri kültürü farklı şekilde görebilir. Çalışanların, arzuladığımız kültürün eğitimiyle, kendi ihtiyaçlarına hizmet eden kültürün bileşenlerini, en iyi şekilde kullanarak doğal eğilimini hafifletebilirsiniz. İstenilen kültürün, sık sık takviye edilmesi, en çok tekrarlanan ve ödüllendirilmek isteyen çalışma ortamınızın özelliklerini anlatır. Çalışanlar bunu anlayamayabilir ve onların bir parçasını ya da onların ihtiyaçlarına uygun bir çarpık halini alabilir. Görmek istediğiniz şeyi güçlendirmek için, kültür dikkatli bir şekilde öğretilmeli ve modellenmelidir. Kültürünüz güçlü veya zayıf olabilir. İş kültürünüz güçlü olduğunda, gruptaki çoğu insan kültüre katılabilir. İş kültürünüz zayıf olduğunda ise insanlar kültür hakkında fikir birliği içinde değildir (Şişman, 2007).

### 2.2.6.3. Handy'nin Kültürel Tipleri

Örgütler; yapıları, yönetim tarzları ve anlayışları açısından dört grupta toplanabilir ve bunlar güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü olarak tanımlanabilir (Handy,1993: 183-191; Varoğlu, 2013, s.105). Bu kültürler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

•**Güç Kültürü:** Güç kültürü, genellikle küçük girişimci aile işletmelerinde, ticari birliklerde ve bazı finans firmalarında görülür. Bu tür kültürü bir ağa benzetebiliriz. Çünkü bu kültür, merkezî bir güç ve onun etrafında şekillenen bir ağ yapısı ile karakterize edilebilir. Tüm üniteler arası bir ilişki vardır. Ancak güç, merkezdeki aktördedir. Örgütün etkinliği güven ve empatiye dayanır. Çok az bürokrasi vardır. Çünkü her türlü yetki merkezdeki güçlü aktördedir. Bu tür kültürü olan bir örgüt, karar sistemleri çok hızlı olduğundan her türlü tehlike ve değişime süratle cevap verebilir. Ancak, ağın genişlemesi önemli bir sorundur ve çalışanlar hiçbir karar sisteminde yer almadığından, zamanla moral kayıpları ve örgütten ayrılmalar yaşanabilir.

•**Rol Kültürü:** Rol kültürü çoğu zaman bürokrasi olarak da görülür. Bu tür kültürde akıl ve mantık ön plandadır. Bu kültürde, organizasyonu ayakta tutan, belirli rolleri oynayan bölümler veya aktörler vardır: Finans departmanı, üretim departmanı ya da yönetim gibi. İş tanımları, iletişim süreçleri ve normlar çok iyi tanımlanmıştır ve tüm

bölümler bu tanımlı rolleri yerine getirir. Bölümler arası koordinasyon üst yönetimce sağlanır. Bu nedenle, rol tanımları bu rolleri yerine getiren bireylerden daha önemlidir. Roller çok iyi tanımlanmıştır ve bireyler sadece bu rolleri oynar. Kural ve prosedürlere tam bir bağlılık vardır. Rol kültürü organizasyonları, durağan bir çevrede başarılı olabilir, ancak zeminin oynak olduğu, çevrenin hızlı değiştiği ortamlarda yaşayamaz. Çünkü bu tür kültürler değişmeleri gerektiğini fark edemezler ve bu yüzden çevreye tepki vermede geç kalırlar.

•**Görev Kültürü:** Bu kültür, iş ve proje temellidir. Görev kültüründe doğru insan doğru yere getirilir, gereken kaynaklar sağlanır ve kişilere bunlarla faaliyetleri yürütmede yetki verilir. Bu kültürde etkileme, bireysel ya da pozisyon gücünden ziyade, uzmanlık gücündedir. Görev kültürü oldukça esnekler. Belirli maksatlarla gruplar, proje takımları ya da görev kuvvetleri oluşturulabilir, dağıtılabilir veya tekrar oluşturulabilir. Dolayısıyla bu tür bir kültür, esneklik ihtiyacının yüksek olduğu çevrelerde faaliyet gösteren işletmeler için uygundur. Ancak bu kültürde kontrol zordur.

•**Birey Kültürü:** Bu kültürde, birey merkezî konumdadır. Eğer bir yapı ya da organizasyon varsa, bunun varlık nedeni, içerisinde yer alan bireylere hizmet etmektir. Dolayısıyla birey kültüründe, bireylerin organizasyona hizmeti yerine, organizasyonun bireye hizmeti düşüncesi yer alır. Bu tür kültürlerin olduğu organizasyonlarda bireylerin üyeliği tamamen kendi isteklerine bağlıdır. Bu nedenle güçlü birey düşüncesi vardır ve bu kültür bir nevi bireysel yıldızlardan oluşan büyük bir galaksi gibidir. Hukuk büroları, mimarlık firmaları, aykırı gruplar, sosyal gruplar, aile ve küçük danışmanlık firmaları birey kültürüne örnek verilebilir.

#### 2.2.6.4.Cameron ve Quinn'in Yaklaşımı

Cameron ve Quinn, örgüt kültürü ve örgütsel başarı arasındaki ilişkiyi inceleyerek, Rekabetçi Değerler adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir. Bu modelin temelinde, örgütsel etkililik için bireylerin sahip oldukları değer yargılarının deneysel analizi yatmaktadır (Eren, 2010). Kültür, değer yargıları, varsayımlar ve yorumlamalarla ifade edilebilmektedir. Bu unsurların bazı ortak değerler etrafında

düzenlenebileceğini belirten yazarlar, kültür tiplerini sınıflandırarak iki eksenli olan bir model oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Dikey eksenin bir ucu organik süreçleri, buna zıt olan diğer ucu mekanik süreçleri ifade etmektedir. Organik süreçler, örgütte esnekliğe ve kendiliğinden oluşmaya önem verirken; mekanik süreçler, kontrole, dengeye ve düzene önem vermektedir. Yatay eksen ise, içsel koruma ve dış konumlandırma boyutları üzerine kurulmuştur. İçsel koruma, bütünleşmeyi ve düzenleme çabalarını ifade ederken; dış konumlandırma, rekabet ve farklılaşmaya ağırlık vermektedir ve bu iki boyut da birbirine zıttır. Bu iki eksenin ayrıldığı alanlarda girişimci, işbirliği, hiyerarşi ve piyasa kültürleri olarak dört farklı tipte kültür bulunmaktadır (Varoğlu, 2013, s.108).

#### **2.2.6.5. Johnson ve Scholes'in Kültürel Ağ Yaklaşımı**

Stratejik yönetimin zorluklarını kültürel bir ağ içinde göstermeye çalışan Johnson ve Scholes (2002) örgütsel paradigmanın ya da olayları görüş şeklinin kültürel bir ağ içinde şekillendiğini belirtmektedirler. Kültürel ağ, örgütün katı yapısal ve sistemsel özellikleri ile yumuşak sembolik niteliklerini birleştiren bir bakış açısı sunmaktadır. Kültürel ağ modeli, çok farklı kültürel özellikler ile kültürel yapılar arasındaki ilişkileri tanımlamada oldukça başarılı bir yaklaşımdır. Günümüzde özellikle ön plana çıkan sosyal ağ kavramını temel alan bu yaklaşım, örgüt kültürünün aslında çok farklı aktör ve olguların etkileşiminden oluştuğunu ve bu hâliyle durumsal bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda örgütün kültüründe (yani paradigmasında) bir değişiklik yapılmak isteniyorsa, ortaya konan sert ve yumuşak faktörlerin değişmesi gerektiği açıktır. Daha da ötesi, bu faktörlerden birisinde yaşanacak bir değişim de örgütün kültürünü etkileyecektir. Şu hâlde yazarların ortaya koyduğu örgüt kültürü modeli aslında dinamik ve değişken bir yapı ortaya koymaktadır. Bu hâliyle her örgüte uyacak birkaç çeşit reçete sunmaktan öte, sert ve yumuşak faktörlere göre şekillenmesi gereken bir örgüt kültürü olduğunu belirtmektedir (Varoğlu, 2013, s.108).

## 2.2.7.Örgüt Kültürünün Değişmesi

Örgüt kültürünü tanımlamak gerekirse şu şekilde tanımlanabilir. Örgüt kültürüyle ilgili literatürde genel olarak örgüt kültürünün olumlu yönden, örgütsel bütünleşme, motivasyon, verimlilik, etkililik, performans, kontrol, koordinasyon, iletişim, sosyalleşme, sorun çözme aracı olarak görüldüğü söylenebilir (Şişman, 2007, s. 150). Bir okulda okul kültürünün değişmesi demek, örgüt yapısı da dâhil olmak üzere pek çok şeyin de birlikte değişmesi demektir. Zayıf bir örgüt kültürü oluşma sebebi, birçok alt kültürden ya da kuruluşun bir alt kümesinin paylaşılan değerleri, varsayımları ve davranışlarından kaynaklanabilir. Örneğin, bu durum okulu başarısız olarak gösterebilir ve karakterize etmek çok zor olabilir, çünkü çok fazla alt kültür vardır. Her bölüm kendi kültürüne sahip olabilir. Bölümler içinde, personel ve yöneticilerin her biri kendi kültürüne sahip olabilir. İdeal olarak, örgüt kültürü olumlu, üretken bir ortamı desteklemektedir. Mutlu çalışanlar mutlaka üretken çalışanlar değildir. Üretken çalışanlar mutlaka mutlu çalışanlar değildir. Çalışanlar için bu niteliklerin her birini destekleyecek kültür özelliklerini bulmak önemlidir. Bu açıdan değişim önemlidir.

Okulun örgüt özelliklerinden biri de, okulda çeşitli değerlerin bulunması ve bunların çatışmasıdır. Okulun başlıca görevi, içinde olduğu durumla çatışmasıdır. Bu sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmek içindir. Bu nedenle okulu sadece bir yönetim kurulu, öğretmeni sadece bir öğrenim amacı olarak görmek ve böyle olmasını istemek, değerler arasındaki bu çatışmayı azaltmak yerine, belki de arttıracaktır. Okul, bireyin topluma uymasına sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını bireye açıklamak zorundadır. Okul yöneticisinin sorumluluğu ise, çatışan bu değerlerin uzlaştırılması eyleminde, kamu yararı kavramına sadık kalması ve bunu savunmasıdır. Okulun dışında, hatta yöneticisinin kafasında çarpışan, bu değerlerde; bu efsanenin ışığını izleyen bir yönetici rolüne girebilmiş olmaktır (Bursalıoğlu, 2012, s. 33). Bir eğitim örgütünün hedefleri örgütün kendi içindeki ve dışındaki etkenler üzerine kurulur. Örnek vermek gerekirse, bir eğitim örgütünün hedeflerini saptırmak sadece örgütteki bazı kişilerin elinde olmamalıdır. Eğitim öncelikle sosyal sonra politik, daha da sonra da mesleki bir etkidir. Sosyal bir girişim olarak değerlendirebiliriz. Çünkü ülkedeki eğitim alamamış bireyleri eğitimi bir

birey haline getirmek, eğitimli bireylerin sorumluluğundadır. Buna ek olarak, eğitimin toplumdan geldiğinin ve yine topluma gideceğinin unutulmaması gerekmektedir. Politik eğitim, bireyler üzerine çeşitli etkiler yapmaktadır. Bu açıdan bakmak gerekirse örgütün hedeflerini kararlaştırmak, örgütün değerlerini ortaya çıkarmak açısından çok önemlidir. Bu yapılmazsa muhakkak örgütte çatışmalar başlar ve bu durum olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Uğurlu (2009) okul kültürünün örgütsel gelişim açısından önemini tespit etmek, okulun özerkliği, yapısı, desteği, kimliği, performans ödülleri, çatışma toleransı ve risk toleransı özellikleri araştırmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak Sivas il merkezindeki 6 okulda 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmada altı okul vardır. Okulların ikisi, üst sosyoekonomik seviyeden, ikisi yarı sosyoekonomik seviyeden ve ikisi düşük sosyoekonomik seviyeden olmak üzere seçilmiştir. Belge analizinde, okul öğretmenlerinin toplantı kayıtları, öğretmen grup toplantı kayıtları incelenmiştir. Robbins tarafından sınıflandırılan kültür özellikleri okul kültürüne uygulandığında, yöneticilerin davranışlarının okul kültürü yapısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Bu konuda çatışan iki fikir vardır. Birinciye göre, okulun sosyal mirası aşıl原因an bir örgüt olarak eylem göstermelidir. İkinciye göre, okul sosyal düzende gerekli düzeltmelerinin yapılmasına yardımcı olmalarıdır. Birinci durumda, eğitim programlarının amacı çocuğa kümeleşmiş bilgileri kazandırmak olacaktır. İkincide ise, her gelişen memleket de olduğu gibi değişen kültürü değerlendirip toplum için en uygun yöne sokulabilecek güçte vatandaşlar yetiştirmek olacaktır (Bursalıoğlu, 2012, s. 35). Okul kültürünün ve yöneticilerin liderler olarak sembolik rolleri, kültürel yapıların ve uygulamaların şekillendirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Eğitim politikacılarının reformları ne kadar kapsayıcı ve merkezîyetçi olursa olsun bu reformların kültürel yapıyla desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü okulun var olan kültürü ve ortamı öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir. Bu yüzden okulların etkili olabilmesi için kendine has kültürünün belli özellikleri taşıması faydalı olmaktadır. Öğrenmeyi özendiren, başarılı kişilerin teşvik edildiği, etkili iletişimin uygulandığı, öğrencilerin yaşayarak

öğrendiği, yenilikleri yüreklendiren, kendine has gelenekleri/ritüelleri olan, her bireye değer verilen ve yöneticileri lider olan okulların etkili okullar olduğu tespit edilmektedir (Bakioğlu, 2016). Etkili olan ve olmayan okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, söz konusu okulların kültürleri arasında belirgin farklılıklar gözlenir. Etkili okullarda, okul toplumunu oluşturan üyeler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olmakta, davranışlarda bir uzlaşma, bütünleşme, katılım, paylaşma söz konusu olmaktadır. Başarılı okullarda, paylaşılan güçlü kültürel değerler ve semboller yer almakta, yönetici ve öğretmenler, temel kültürel değerleri temsil eden rol ve davranışın modeli olmakta, değişik okul uygulamalarında temel kültürel değerler vurgulanmakta, anlamlı tören ve seremoniler gerçekleştirilmektedir (Şişman, 2007, s. 160). Güçlü kültüre sahip okullar bireylerin davranışlarını etkilerler. Bu bireyler kurumun iç denetim mekanizmasının etkisi altındadır. Bu değişim öğrencinin değişimini beraberinde getirir. Baskıcı bir okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olamayacağı açıktır (Terzi, 2011, s. 104). Öğretmen okul kültürünün gelişimde önemli bir yere sahiptir. Okul kültürüne etki eder ve bu kültürden etkilenir. Bu yönüyle öğretmenin nitelikleri önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve taahhütlerinin yanı sıra okul liderliğinin, yüksek kaliteye ulaşmada en önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Eğitim sonuçları açısından öğretmenlik ve okul liderliği görevlerine seçilenler, en yüksek kalitede hizmet üretmek ve yerine getirmek zorundadırlar. Görevlerine ilişkin yüksek sorumluluklar taşıyor olmaları, onları gerek öğretmen seçiminde ve gerekse mesleğe hazırlamada önemli faktörlerden biri olduklarını gösterir.

Okulun kültürünü anlamak için yönetici gözlem yapabilir; öğretmenleri ve öğrencileri dinleyebilir; okuldaki ritüelleri takip edebilir, olayları yorumlayabilir. Yöneticinin temel fonksiyonlarından biri okulun tüm bileşenleri ile aynı hedefe yönelmesini sağlamaktır. Bu yüzden güçlü bir vizyonun belirlenmesi, okulda duyurulması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu vizyonu içselleştirmelerinin sağlanması, güçlü bir kültürün oluşturulması için gereken adımlardan biridir. Bunun dışında yöneticiye okul kültürünün eksik yönlerini tespit etmek ve bu yönleri değiştirmek görevi düşmektedir. Bu görevi yerine getirmek için etik değerleri temsil eden kahramanların ve başarılı bireylerin göz önünde tutulması, vizyonun gündemde tutulması, istenilen davranışların yönetici tarafından sergilenmesi, çatışmaların çözümü

için çalışılması, örnek olayların incelenmesi, öğretmenlerle birlikte eylem araştırmalarının yapılması gibi pek çok uygulamada bulunulabilir (Bakioğlu, 2016).

### 2.2.8.Okul Kültürü

Okul yapılandırılırken önemli ögesi okul kültürüdür. Okul kültürü, okuldaki bireylerin duyguları, etkileşimleri, etkinlikleri, beklentileri, varsayımları, inançları, tutumları, değerleri ve kurallar üzerinde etkileyici role sahiptir (Taymaz, 2003, s. 77). Dünyadaki değişim ve tahmini oluşumlara göre eğitimin ve okulun işlevi sürekli ve yeniden tanımlanmak zorundadır. Eğitim ve okul, durağan bir yapıyı öngörmez, aksine değişimin, toplumsal değer ve amaçların sürekli inşa edildiği yaşama alanıdır (Turan, 2006, s. 282). Okul kültürü öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, ailelerin ve içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle oluşsa da, bu kültürün oluşmasında yöneticilerin rolü koruyucu ve yönlendirici olmaları bakımından büyüktür. Liderlik vasfı olan okul yöneticileri kültürü etkilemekte ve gerektiğinde yenilemektedir. Bunun için öncelikle okulun var olan kültürünün yönetici tarafından çözümlenmesi, kültürün zayıf taraflarının tespit edilmesinde etkili olmaktadır (Bakioğlu, 2016). Örgüt üyeleri amaçları gerçekleştirmeye katılabilir. Uygulamanın kontrol ve değerlendirmesi için amaçların ölçülebilmesi olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2012, s. 33). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir dizi faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerin arasında örgüt kültürü önemli bir faktördür. Bu durum, birçok değişkenle ortaya koyulan, birçok öğeden oluşan bir faktördür. Yüksek başarı sağlayan okullarda sağlıklı ve olumlu bir örgüt kültürünün var olduğunu, buna karşılık düşük öğrenim gören okullar için de aynı şeyin geçerli olmadığı bilinmektedir.

Olumlu bir örgüt kültürü, bir okul üyeleri üzerinde olağanüstü olumlu bir etki yapmış gibi görünmekte ve okulun belirtilen hedeflerine ulaşma konusundaki davranışlarını yönlendirmekte aracı olmaktadır. Akademik başarılarını arttırmak amacıyla düşük başarı düzeyindeki okulların örgüt kültürlerini geliştirmek için yönetim stratejilerinin geliştirilmesi ve yerine getirilmesi önerilmektedir (Bakioğlu, 2016). Okul kültürünün temel öğeleri arasında değerler, normlar, törenler, hikâyeler, sayıtlılar, masallar, kahramanlar sayılabilir (Çelik, 2000, s. 79). Okul kültürü bir yandan içinde



bulunduğu toplumun kültüründen etkilenirken, bir yandan da o kültürün değişmesine etki eder. Okul çalışanları da örgütlerinde oluşan kültürden etkilenirler ve zaman zaman da bu kültürü etkileyebilirler (MEB, 2009, s. 26). Okul kültürü, okulun yazılı olmayan kurallar bütünüdür (Çelik, 2006, s. 79). Okulun eğitimsel ve kültürel kurum olduğu kabul edilir. Okul, kültürel dokunun işlenmesi ve aktarımında önemli roller üstlenmektedir. Bir toplum için okul, kültürün aktarımında aile ve sosyal çevreden sonra en etkin kurumdur (Deveci, 2008, s. 31).

Aslan, Özer ve Bakır'ın (2009) yaptıkları nitel araştırmanın amacı, ilk ve orta öğretim yöneticilerinin, ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Malatya ilinde dört farklı okulda çalışan yöneticiler ve 16 öğretmen ile görüşülmüş ve sonuçta, katılımcıların genel olarak insan ilişkilerinin kalitesini vurguladığını, bazılarının değişime açıklık ve organizasyonel süreçte adalet vurgusu yaptığı, okul kültürüne ve okula, geçici olarak görevlendirilmiş öğretmenlerin uyum sağlamakta güçlük çektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan ayrıca, okul topluluğu tarafından paylaşılan değerleri belirtmeleri istenmiştir. Sonuçta, güven ve işbirliğinin katılımcılar tarafından daha çok belirtilen değerler olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, paylaşılan değerlerin, örgütsel iletişim ve örgütsel toplumsallaşma süreçleri olduğu, katılımcıların törensel etkinlikler hakkında olumlu duygular yaşadıklarını, bazı katılımcılar, özellikle de yöneticiler bazı zorluklardan (diğer bir deyişle, fiziksel olanaklar ve bütçe) şikayet ettiği görülmüştür.

Okullar öğrenciler için vardır. Okulların temel misyonu; öğrencilerin zihinsel, sosyal, psikolojik ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaktır Eğitim yönetimi teorisi, okulların kuruluşlar olarak özgünlüğünü tanımlamak ve anlamak için halen iyi kavramlara ihtiyaç duyar. Örgüt kültürü kavramı, muhtemelen genel yönetim teorisi alanından eğitim yönetimi alanına aktarılabilecek ve bu sorunu çözmeye yardımcı olabilecek en iyi fikir örneklerinden biridir. Okullara örgüt kültürü perspektifinden bakmak, onları tanımlamak, onları örgütler olarak daha iyi anlamak ve sonunda okul dönüşümünü kolaylaştırmak için yardımcı olur. Okul örgüt kültürüyle ilgili sorunlardan biri de farklı olduklarıdır. Bu farklılıkların iyi bir şekilde açıklanması, okul reformu ve

dönüşüme ihtiyaç duyulduğunda, pratik olarak uygulamaya yardımcı olur. Okul kültürünün uluslararası karşılaştırmaları, okul kültürünün zenginliklerini ve yerel olarak üstlenilen eğitim dönüşümlerinde, farklı ulusal bağlamlarda, gelişimini anlamaya yardımcı olacaktır (Çelik, 2006).

Göreve yeni başlayan bir öğretmen atandığı okulun sahip olduğu kültürün oluşturduğu gizli psikolojiyi yaşayarak, gözlemleyerek anlamaya ve tanımaya çalışır, sonra bu psikolojiyi kanıksar ve onun bir parçası olur. Giderek bu psikoloji göreve yeni başlayan öğretmenin davranışlarını şekillendirmeye başlar (MEB, 2009, s. 26). Okul kültürü güçlü olan okulların yönetimi daha kolay olacaktır. Çünkü okul kültürü, okul çalışanlarının iyi davranışını ve hangi ölçüde yapması gerektiğini tayin eden bir yaşam biçimidir (Balcı, 2001, s. 13). Okul ortamında yönetim sisteminin görevleri şu boyutlarda toplanabilir: Eğitimin temel amaçlarına ilişkin ana politikaların hazırlanması ve bunu sağlayacak uygulama politikaların hazırlanması, bu politikaların yönetim süreçleri tarafından yararlanılmasıdır. Okul ve toplum karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birinin tüm olarak diğerini etkilememesi beklenmemelidir. Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir ve bunlar sosyal, politik ve ekonomik olarak görevlendirilir. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirmek yani çocuğa kültürü aşılmasıdır. Okul bu görevini yaparken kültürü hem korur hem gerçekleştirilir. Okulun politik görevi yetiştirdiği kuşağın toplumun devlet sistemine bağlılık göstermesi ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesi gerçekleştirilmelidir. Okulun ekonomik görevi ise ekonominin beyin ve insan gücü gereksinimini karşılamaktır. Okulun bu görevini yerine getirebilmesi öncelikle eğitimdeki yatırımların memleketteki kaynaklardan en çok yararlanılacak biçimde kullanılmasına bağlıdır. İkinci ekonomik görev ise seçici mekanizma kurmaktır. Bizim eğitim düzeyimiz ve okullarımızın sosyal görevi yerine getirdiği söylenebilir. Politik görev ancak devlete bağlılık sağlamak olarak görülmekte ve diğer durumlar eksik olduğu için bazı durumlarda memleketimiz bunun zararını görmektedir. Ekonomik görev ise henüz teorik olarak bile kabul edilmiş durumda değildir. Bu nedenle eğitimimizi içinde bulunduğu tüketici düzenden kurtarmak kolay olmamaktadır (Bursalıoğlu, 2012, s. 37).

Başarılı okullarda öğrenciler sorumluluklarının farkındadır. Ayrıca öğrenciler okul yönetiminin beklentilerinin farkındadırlar ve kendi üzerlerine düşen görevlerin farkındadırlar. Akademik başarılarının yanında da sosyal çalışmalarda sorumluluklar olarak etkili olmaya çalışmaktadırlar. Öğrenci bu yaptıklarının karşılığında elbette ki bir ödüllendirme beklentisi içerisine girmektedir. Öğretmenlerin bu beklentiyi karşılama gerekmektedir. Açıkçası öğrenci başarı ve ödül ilişkisini algılamalı ve anlamalıdır. Başarılı okullarda güçlü ve sistemli bir ödül sistemi mutlaka vardır (Balcı, 2006, s. 152). Bir okulda okul kültürü ve onun tanımlanabilir ve somut yönlerini ifade eden ikliminin olumlu olduğunu gösteren belirtiler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2009, s. 27):

Bir okulda;

- Okula yeni atanan bir öğretmen güler yüzle karşılanıyor ve iş arkadaşlarının ona yardım etmek istediklerini hissediyorsa

- Okuldaki herkes ne yapacağını biliyor ve zamanında yapıyorsa

- İnsan ilişkileri saygıya dayalı olarak sürdürülüyor ve ilişkilerde belli bir mesafe korunuyorsa

- Etkili bir iletişim ortamı varsa

- Karar verme süreçlerinde duygusallık değil, akıl ve sağduyu etkili oluyorsa

- Sorumluluklar paylaşılmış ve belirsizlikler ortadan kaldırılmışsa

- Bir problemle karşılaşıldığında eylem araştırmaları yapılıyor ve gelişme sağlanıyorsa

- Ortak akıl kullanılarak sinerji yaratılabiliyorsa

- Takım ruhu oluşturulmuşsa

- Çalışanlar ve paydaşların memnuniyeti yüksekse

- Paydaşlarca algılanan kalite beklenen kaliteden yüksekse

- Zorunlu olmadıkça çalışanlar izin, sevk ve rapor almıyorlarsa

- Okula yeni atanan öğretmen ön yargılarından uzak durabiliyorsa

- Paydaşların olumlu desteği sağlanıyorsa olumlu okul iklimi vardır denilebilir.

Bu olumsuz tablonun ortaya çıkmaması ve bu sayede olumsuzlukların engellenmesi olumlu bir okul kültürünün yaratılabilmesi için öğretmenin yapabilecekleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2009, s. 27);

- Öğretmen okulun gizli psikolojisini bilinçli olarak anlamaya çalışabilir.

- Gelişmeyi ve değişmeyi destekleyen veya engelleyen kişi ve unsurları tanıma çabası içinde olabilir.

- Çatışma yaşanan konuları ve kimlerin neden çatışma yaşadığını, bu çatışmaların yönetilmesine nasıl katkı sunabileceğini sorgulayabilir

- Meslektaşları içinde rol model alabileceği kişilerin kimler olduğunu belirlemeye çalışabilir.

- Başarılı çalışmalar yapanların nasıl başarılı olduklarını, yöntemlerini onlardan nasıl yararlanabileceğini öğrenmeye çalışabilir.

- Meslektaşları içinde sevilen, saygı gören, liderlik nitelikleri olanların kimler olduğunu, onları ön plana çıkaran davranışlarının neler olduğunu ve onların hangi yönlerini örnek alabileceğine karar verebilir.

- Sabırla, yılmadan hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

- Görevini yaparken her zaman tevazu içinde olmalıdır.

- Gereksiz tartışmalardan kaçınarak yapacağı işin mantıki ve olumlu sonuçlarını gösterebilir.

- Risk almaktan kaçınmamakla birlikte "yüksekte duran çivinin ilk çekici yiyeceğini" de bilerek davranabilir.

- Kendisinin zayıf yönlerinin farkına varır, aynaya bakan aslanın kendisini kedi, aynaya bakan kedinin de kendisini aslan görmesinin sorun yaratabileceğini bilerek buna göre davranabilir.

- Zayıf yönlerini geliştirmek için küçük adımlı, uzun soluklu bir kişisel ve mesleki gelişim programı hazırlayarak hayata geçirebilir.

- Kendisine engel olmak isteyenlere insan için en büyük engelin kendisi olduğu" bilinciyle empati kurarak yaklaşabilir.

- İş birliği ve dayanışmanın temel değerler olduğunu bilerek bu ortamların yaratılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir (MEB, 2009, s. 28).

Her okul kendine has özellikler taşıdığından okulların kültürleri farklılaşmaktadır. Eğitim araştırmacıları bu farklılıklardan yola çıkarak okul kültürünü; güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü gibi genel kategoriler altında incelemektedir. Bu sınıflandırmanın yanında okulların kültürleri güçlü ve zayıf olarak da kategorize edilmektedir (Bakioğlu, 2016). Okul kültürü güçlü ve zayıf kültür

biçiminde sınıflandırılabilir. Güçlü kültür olumlu insan ilişkilerini, eğitim ortamını, açık iletişimi ve karşılıklı güveni ifade eder (Taymaz, 2003, s. 78). Demokratik okul kültürü, değerlendirme sürecine katılımı esas almaktadır. Bu bakımdan okul yöneticileri eğitim işgörenlerini değerlendirme sürecine katılım yönünde özendirilmelidir (Aydın, 2005 s. 175-176). Genel eğitim veren okullar ile teknik öğretim veren okulların görevleri ile İmam hatip okulların görevleri toplumumuzda anlaşma ve kaynaşmayı artıracak ahenkte olmayabilir. Okulun yönetici ve öğretmenin çevre kalkınmasına katılması ise büsbütün tartışılan bir konudur (Bursalıoğlu, 2012, s. 37). Okulda etkili iletişim ortamının sağlanabilmesi, okul sisteminin ahlaki ve etik değerler üzerine inşa edebilmesi, güvene dayalı bir örgütsel yapıyı oluşturabilmesi, ve okulun toplumuna model olacak şekilde hareket edebilmesi önemli yetenekleri arasında sayılabilir (Açıkalın vd., 2007, s. 99-100). Öğrencilerin eğitim-öğretim fırsatlarının iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve bu öğrenci performansının iyileşmesinde, başarılarının artmasındaki olumlu etkileri, okula dayalı yönetim modelinin en olumlu sonuçlarından birisidir (Bakioğlu, 2016, s. 17).

Okul kültürünü güçlü hale getirmek, etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için önemlidir. Güçlü bir kültürde, bireyler aidiyet hissi yaşamakta ve sosyalleşmekte; çalışanların ve öğrencilerin davranışlarında tutarlılık bulunmakta; okul dış çevresine kolaylıkla uyum sağlamakta; vizyon bireyler tarafından benimsenmekte; yöneticiler etkili kararlar almaktadır. Kültürü etkileyen pek çok insani ve yapısal faktör bulunsa da, bu faktörler arasında okulun kültürünü şekillendirmede en etkin rolü okul yöneticileri üstlenmektedir (Bakioğlu, 2016). Güçlü kültür; ilişkilerin ve işlerin yapılandırılmasında değerlerin bir rehber, bir mutabakat metni, varlığı tanımlayan, hareketi anlamlı kılan bir yemin olarak kabul edilmesi demektir (Gercik, 2014). Okulda katı yönetim uygulamak, çalışanların iletişim seviyesini düşürmek, personele baskı uygulamak, böylece de verim beklemek gerçekleşmeyecek bir beklentidir. Bağımsızlık kaygısıyla öğretmenlerin kendilerini sınıfta tek otorite ilan etmesi uygun düşmez. Bu yapılanma, okulun değerleriyle yönetilmesinin gerekliliğinin farkına varılmasını sağlamaktadır. Yöneticilerin karizma olarak adlandırılan duruşları, ses tonu ve vizyonu personelin dikkat edeceği özelliklerdendir. Örgütteki personellerinin fazladan sorumluluk alarak işlerine var güçleriyle bağlanmaları yönetimin uygulanma becerilerindedir (Balcı, 2006, s. 262). Çalışanlar, kendilerine verilen görevleri etkin bir biçimde yerine

getirmeye istekli olmalıdırlar. Çalışanların her biri, kendilerine verilen görevlerin için çaba harcamaya istekli olmadıkça, yönetsel etkinliklerden hiçbir sonuç alınamaz. Çalışanların motive olmaları da elbette ki sağlam ilişkilerle olur. İlişkilerin başarılı olması için, insanların karşılıklı etkileşim içinde olmaları gerekir. Üstün nitelikli ilişkilerin iletişimde başarılı olmalarının sebebi, ilişkilerin temel sebebinin çalışma isteğinden kaynaklandığı ortadadır. İlişkiler son derece karmaşık olabilir ama iyi ilişkiler kurmak ve sürdürmek için çaba harcamaya değerdir. Bu tür ilişkileri destekleyen temel değerler (Türkmen, 2011, s. 30):

- **Güven:** Etkileşim içinde bulunduğunuz insanların doğruluğundan emin olmanızdır. İlişkilere destek sağlayan bir unsurdur. Başarılı olarak nitelendirilebilecek ilişkilerde güven unsurunun çok etkili olması gerekmektedir. Bir ilişkiyi başarılı kılmanın pek çok yolu vardır ancak ilişkiyi ayakta tutabilmenin olmazsa olmazı güvendir.

- **Hoşgörü:** İlişkilerde olmazsa olmaz durumundadır. İletişim içinde bulunduğumuz insanın çıkarlarını düşünmek ve değerlendirmek yerine hoşgörü içerisinde sadece kurulan etkileşimi düşünmek gerekir.

- **Özen:** Kararlı bir biçimde başarıya doğru yürümek açısından bir ilişkiye yeterince özen göstermek zorunludur. İlişkilerde sorumluluk almakta çok önemlidir. Sorumluluk sayesinde ilişkilerde karşılaşılabilecek sorunları ortadan kaldırır.

- **Saygı:** Bir başkasına duyduğumuz saygıyı ifade etmek, onun kendisinin çok değerli hissetmesine yol açacaktır. Saygı ilişkilerimizin kalitesini artırır. Kişinin en büyük beklentilerinden birisi de kendisine saygın bir kişi olarak davranılmasıdır.

- **İletişim:** Bir ilişkinin değeri onun için harcanan zamana bağlıdır. Bir ilişkinin önemli noktaları için zaman harcadığınızda iletişim kanallarını açarsınız, karşı tarafı tüm dikkatinizle dinlediğinizde, ona saygı duyduğunuzu göstermiş olursunuz.

- **Takdir ve Övgü:** İnsanları sizin için yaptıkları bir şeyden dolayı takdir ettiğinizde, kendilerini daha iyi hissederler ve daha fazlasını yapmak isterler. Bu davranış sizin kendi öz saygınızın da artmasına neden olur.

- **Yardımsızlık:** İlişki kurduğunuz kişinin bir takım sorunlarını hafifletmek için, işinin içine girip küçük şeyler yapmamız her zaman takdir görecektir. Bu paylaşma ve katkıda bulunma isteği ilişkilerin sürekliliğini sağlar.

Akademik anlamda etkili olan okullar, kültürü ile diğerlerinden ayırt edilmektedirler. Bu tür okulların kültürlerinin, bireyleri öğretme ve öğrenme konusunda etkili şekilde yönlendiren bir yapıya ve atmosfere sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; okulların başarılı olmaları için kullanılan programın ya da eğitim materyallerinin iyi olması yeterli olmamaktadır (Bakioğlu, 2016).

### **2.2.8.1.Okul Kültürünün Türleri**

Okulların etkililiğini artırmak için, yapılan kültürel araştırmalarla birlikte, okul kültüründe belli normların güçlendirilmesinin öğretimi de güçlendirdiği görülmüştür. Bu normlar okul kültürüne yerleşmiş ise öğretmenlerin ve yöneticilerin inançlarında ve davranışlarında ortaya çıkmaktadır (Bakioğlu, 2016). Kaynakların etkin kullanılması ve maliyetlerin düşürülerek verimliliğin artırılması, önemli gündem konularından biridir. Bu kaynakların içinde yetişmiş iş gücü etkin kullanılması gereken en önemli kaynaktır (Çetin, 2004, s.37). Pheysey (1993)' in ortaya koyduğu kültürleri, eğitim örgütleri için de yaygın olarak kullanılmaktadır (Bakioğlu, 2016):

1.Rol Kültürü: Daha çok büyük firmalarda gözlemlenen bu kültürde, hiyerarşik yapılanma söz konusudur. Hiyerarşide en üst seviyede yöneticiler yer alır ve sayıları diğerlerine oranla azdır. Yöneticilerin altında yardımcı yöneticiler, bölüm şefleri, çalışanlar işçiler yer alır. Piramit şekliyle ifade edilen hiyerarşik yapılanmada bireylerin davranışı rollerine göre belirlenir. Bireyin davranışını belirleyen iş tanımları, kurallar ve beklentiler vardır. Bu kültür, devlet kurumlarında da sıklıkla görülür.

2.Başarı Kültürü: Hiyerarşik yapılanmanın olmadığı başarı kültürlerinde kurallara uymaktan çok işin yapılmasına ve başarıya odaklanılır. Küçük şirketler ve araştırma birimleri başarı kültürünün yaygın görüldüğü yerlerdir. Başarı kültüründe, insanlar işin kendisine odaklanır ve işin bitirilmesi için risk ve sorumluluk alırlar.

3.Güç Kültürü: Bu kültürde belli kişiler baskınken, belli kişiler de pasiftir. Gücü elinde bulundurma kriteri başarı ya da hiyerarşik yapılanmadan bağımsızdır. Bu kültürlerde örgüt içinde olan her şey yönetimce bilinir; tüm yetki yönetimdedir.

4. Destek Kültürü: Destek kültürü, çalışanların (üyelerin ya da öğrencilerin) insan ilişkileri, ait olma duygusu ve bağlılık yoluyla motive olmasını sağlar. Rol kültürü ile güç kültüründe görülen otorite bu kültürde zayıftır. Çok gerekli görülürse, görevlerin atanması için yönetimde otorite kullanılır. Ancak bu kullanım her zaman minimum düzeydedir. Çalışanların örnek olma, yardımlaşma ve ilgi gösterme yoluyla birbirlerini etkilemesi beklenir. Destek kültürü olan okullarda, karar alma sürecine öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler de dahil edilir. Okulda oluşturulan çeşitli kurullarda öğrencilerin temsilcilerinin bulunması bu kültürün baskın olduğu okullarda gözlemlenebilir.

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Alan ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Aslan, Özer ve Bakır'ın (2009) yaptıkları nitel araştırmanın amacı, ilk ve orta öğretim yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Malatya ilinde dört farklı okulda çalışan yöneticiler ve 16 öğretmen ile görüşülmüş ve sonuçta, katılımcıların genel olarak insan ilişkilerinin kalitesini vurguladığını, bazılarının değişime açıklık ve organizasyonel süreçte adalet vurgusu yaptığı, okul kültürüne ve okula, geçici olarak görevlendirilmiş öğretmenlerin, uyum sağlamakta güçlük çektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan ayrıca, okul topluluğu tarafından paylaşılan değerleri belirtmeleri istenmiştir. Sonuçta, güven ve işbirliğinin katılımcılar tarafından daha çok belirtilen değerler olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, paylaşılan değerlerin, örgütsel iletişim ve örgütsel toplumsallaşma süreçleri olduğu, katılımcıların törensel etkinlikler hakkında olumlu duygular yaşadıklarını, bazı katılımcılar, özellikle de yöneticiler bazı zorluklardan (diğer bir deyişle, fiziksel olanaklar ve bütçe) şikayet ettiği görülmüştür.

Erdem ve Dikici (2009) Kurum Kültürü İle Liderlik Arasındaki Etkileşim adlı çalışmada; kültür ile liderlik arasındaki ilişki anlaşılmasına çalışılmış ve kurumların kültürlerinin liderlik anlayışlarını belirlemedeki görevleri ile liderlerin kurumların



üzerindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda var olan kurumların hedeflerine doğru sağlam adımlar atabilmek için kurumların çalışma kültürüne ayak uydurması gerektiği ve eğer bunların uygulanması durumunda başarıya ulaşacağı ortaya çıkmıştır.

Kara (2006) Okullardaki Örgütsel Kültürün Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerindeki Etkisi başlıklı araştırmasında; okulların örgütsel kültür yapılarının belirlenmesi, örgütsel kültür yapılarının okul yöneticilerinin etik davranışları ile ne gibi ilişki içerisinde olduklarını incelemiştir. Okulların örgütsel kültürünün güçlü ve zayıf yönleri ele alınmış ve örgütsel kültür rol, destek, başarı, güç olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Okul yöneticilerinin etik davranışları ise (a) hoşgörü (b) dürüstlük (c) adalet (d) sorumluluk, olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan 70 lisenin okul müdürlerine ve 182 müdür yardımcısına anket uygulanmış toplamda 252 çalışana ait veriler analiz edilmiştir. Bulguları değerlendirildiğinde; Okul yöneticilerinin etik davranışlarının pozitif olması, okulların örgütsel kültürel yapılarının olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çakır (2007) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alguları ve Okul Kültürü Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkla okul kültürü alguları arasında ilişkinin varlığının belirlenmesi, bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve eğitim Algularına göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda hazırlanan anket; 2006-2007 öğretim yılı ikinci döneminde 200 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel bağlılıklarının “Kararsız” düzeyinde oldukları; okul kültürü algısının etkili iletişim boyutunda “Kararsızım” düzeyinde oldukları, diğer boyutlarda ise “Katılıyorum” düzeyinde oldukları saptanmıştır.

Narsap (2006) Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü adlı araştırmasını İstanbul iline bağlı 6 merkez ilçede bulunan 23 ortaöğretim kurumunda görev yapan 611 öğretmen ve 91 yönetici üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu araştırma; okulda var olan

durumları, uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, okula yeni katılan öğretmenlere göre, yöneticilerin öğretmenlere göre daha olumlu algılama eğiliminde olduklarını; meslek liselerinde diğer okul türlerine göre yönetimin öğretmenleri mesleki konularda daha çok desteklediği, öğretmenlerin daha çok ödüllendirildiği, çatışmaların karşılıklı ilişki içerisinde çözümlendiği, buna karşın genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ise görüş ve düşüncelerini yönetime karşı daha rahat dile getirebildiklerini ortaya koymuştur.

Esinbay (2008) İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü (Balıkesir İli Örneği) araştırmasında, Balıkesir İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumun örgüt kültürünü nasıl algıladıkları yapılan anket çalışmasıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Balıkesir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezindeki 33 ilköğretim okulunda görev yapan 47 yönetici, 805 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda en başat kültürel boyut, görev kültürü çıkmıştır. Yönetici görüşlerine göre; görev kültüründen sonra sırasıyla, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür gelmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise; görev kültüründen sonra sırasıyla, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür gelmektedir.

Sezgin (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da düzenlenen bir hizmetiçi eğitim etkinliğine katılan 270 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık biçimlerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürü ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Regresyon analizi sonuçları, destek ve görev kültürü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Devam bağlılığının tek anlamlı yordayıcısı bürokratik kültür boyutudur. Başarı kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Yavuz ve Yılmaz'ın (2012) araştırmasında resmi ve özel ilköğretim okullarının kültürünün, öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma modeli tarama türüdür. Araştırmanın evrenini İzmir ili anakent ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, 2010-2011 öğretim yılında seçilen 25 ilköğretim okulunda görev yapan 567 öğretmen ve öğrenim gören 746 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 122' si özel 445' i resmi ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Öğrencilerin ise 147' si özel 599' u resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin okullarının kültürüne ilişkin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği ile alınmıştır. Veriler standart sapma, aritmetik ortalama ve t testi sonuçları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul kültürüne ilişkin özellikleri özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha çok önemli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin okul kültürü algılarında ise durum bunun tam tersidir. Okul kültürüne ilişkin özellikleri daha önemli bulanlar devlet okulunda okuyan öğrencilerdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılabilecek istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma var olan durumu olduğu gibi betimlemeye çalıştığı için ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri, zamanı önemsiz ve durumu değiştirmeden betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımlarıdır. Çalışmalara tema olan kişi veya nesne, kendi şartları doğrultusunda olduğu gibi değiştirmeden tanımlamaya çalışılır. Onları etkileme uğraşı içine girilmez. Bilinmez istenenler vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2006, s.77).

#### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Pendik ilçesi sınırları içerisinde yer alan, resmi eğitim görev yapan (6450) öğretmenler oluşturmaktadır. Toplum bilimlerinde, genellikle her gözenekte bulunacak ve normal dağılımı temsil edecek örnek miktarının 300-400 dolaylarında olmasının ideal olacağı ifade edilmektedir (Karasar, 2006, s. 127). Örneklem ise buna göre genel evren içinden uygun örneklem alma yoluyla belirlenen 376 öğretmenden oluşmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (Özkahraman, 2014)” ile “Örgütsel Kültür Ölçeği (İpek, 1999)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı vb.) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur.

### 3.3.2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan ölçek, öğretmenlerinin yetkinlik Algılarını ölçmek için geliştirilen (Gibson ve Dembo, 1984) “Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin” Türk diline uyarlanmış halidir (Özkahraman (2014). Araştırma ile ilgili veriler “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” ile toplanmıştır. “Ölçek 23 maddeden oluşmuş 6 lı likert tipindedir. Cronbach’s Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak Maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half)  $G=.92$ ; Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown)  $S=.92$  olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin Alpha katsayısı, 91; ikinci grubun Alpha katsayısı ise, 92 olarak belirlenmiştir. Geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. İlk basamak ile ilgili KMO .94 Bartlett değerleri ise  $p<.01$  dir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach’s Alpha değeri  $\alpha=.94$  olarak hesaplanmıştır. Öğretim Stratejileri alt boyutu maddeleri: 4,6,12,14,15,16,17,18,19,21; Öğretmen Özyetkinliği: 1,2,11,22; Öğrenciyi tanıma: 3,5,7,8,9; Çevresel etkenler:10,13,20,23” (Özkahraman (2014). Ölçek alt boyutları şu şekilde açıklanabilir:

Öğretim stratejileri: “Öğretmen yeterli beceri ve motivasyona sahipse en zor öğrencilerle bile iletişim kurabilir, Formasyonum ve/veya tecrübem bana etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri kazandırır, Gerçekten çaba sarf ettiğimde, en zor

öğrenciye bile ulaşabilirim.” Maddeleri örneğinde olduğu gibi öğretmenin öğretim sürecinde kullanabildiği stratejileri ölçmektedir.

Öğretmen özyetkinliği: “Öğrenci her zaman gösterdiği performansından daha iyisini ortaya koyarsa, bu benim biraz daha fazla çaba gösterdiğim içindir. Veliler, çocuklarının okuldaki davranışlarının evdekilerden daha iyi olduğunu söylüyorsa, bu durumun sebebi benim onlarda bulunmayan özel yönetim tekniklerine sahip olmamdır.” Maddeleri örneğinde olduğu gibi öğretmenin mesleki özgüvenini yansıtan yetkinliktir.

Öğrenciyi tanıma: Bu alt boyut “Öğrencilerin öğrenebilme kapasitesini ailenin içinde bulunduğu koşullar etkiler. Eğer öğrenciler evde disiplin görmemişlerse okulda da disiplini kabul etmek istemezler.” İfadelerinde olduğu gibi öğretmenin öğrenciyi tanınması gerektiğine ilişkin algılarını ölçmektedir.

Çevresel etkenler: “Öğrencilerimden birisi belirli bir göreve odaklanmazsa, onun dikkatini arttırarak, hazır hale gelmesi için yapabileceğim çok az şey vardır. Tüm etkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı görülür.” Maddelerindeki gibi öğrencinin yetiştiği çevreye, öğrencinin kendisine ve öğretmen dışı faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen maddelerden oluşmaktadır.

### 3.3.3. Örgütsel Kültür Ölçeği

İpek tarafından 1999 yılında “Liseler ve Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğrenci Öğretmen ilişkisi” konulu doktora tezinde kullanılmış olan Örgütsel Kültür Ölçeği 37 sorudan oluşan 5 li likert ölçeğidir. Örgütsel Kültür Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması İpek (1999; Kara, 2006) tarafından yapılarak dört alt boyut altında incelenmiştir (İpek,1999). Güç:1,2,3,4,5,6,7; Rol:8,9,10,11,12,13,14,15,16,17; Başarı:18,19,20,21,22,23,24,25,26,27; Destek:28,29,30,31,32,33,34,35,36,37

Güç: “Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez. Olup biten her şey yönetimin denetimindedir. Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır. Yöneticiler sadakati teşvik eder ve ödüllendirir.” İfadelerinde görüldüğü gibi örgüt kültürünün güce yönelik algılamaları ölçen maddelerdir.

Rol: “Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır. Derslerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir. Herkesin her anı planlanmıştır.” İfadelerinde olduğu gibi örgütsel kültürün rol boyutuna yönelik ifadelerden oluşmakta ve role ilişkin algıları ölçmektedir.

Başarı: “Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır. Formalitelerden çok, sonuca önem verilir. Başarı desteklenir ve teşvik edilir.” İfadelerinde olduğu gibi örgütsel kültürün başarı boyutuna yönelik ifadelerden oluşmakta ve başarıya ilişkin algıları ölçmektedir.

Destek: “Alına kararlar, doğru ve yeterli bilgiye dayandırılır. Eğitim-öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır. İşbirliği, rekabete tercih edilir.” İfadelerinde olduğu gibi örgütsel kültürün destek boyutuna yönelik ifadelerden oluşmakta ve desteğe ilişkin algıları ölçmektedir. Kültürün öğretmen desteğine yönelik değerlendirmelerini içerir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

2016–2017 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen sayısınınca çoğaltılmış ve uygulanmıştır. Ölçekler 376 öğretmene uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğretmenlerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda dağılım durumuna göre “t” testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında dağılım durumuna göre tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda posthoc testlerinden LSD uygulanmıştır. Öğretmenlerin yetkinliğin okul kültürü algılarını ne düzeyde etkilediğini tespit etmek amacıyla basit regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen yetkinliği ile okul kültürü arasındaki ilişkileri tespit etmek için, Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı  $\alpha < 0.05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

**Tablo 3.5.1. : 5’li Likert Ölçeğin Değer Aralıkları**

| Düzeyler                            | Değer aralığı |
|-------------------------------------|---------------|
| Kesinlikle Katılmıyorum (Çok düşük) | 1-1,80        |
| Katılmıyorum (Düşük)                | 1,81-2,60     |
| Kararsızım (Orta)                   | 2,61-3,40     |
| Katılıyorum (Yüksek)                | 3,41-4,20     |
| Kesinlikle Katılıyorum (Çok Yüksek) | 4,21-5,00     |

**Tablo 3.5.2. : 6’lı Likert Ölçeğin Değer Aralıkları**

| Düzeyler                                  | Değer aralığı |
|---|---------------|
| (Çok düşük/Kesinlikle Katılmıyorum)       | 1-1,83        |
| (Düşük/Katılmıyorum)                      | 1,84-2,66     |
| (Ortalama/Ne katılıyorum ne katılmıyorum) | 2,67-3,49     |
| (Ortalama Üstü, İyi/Katılıyorum)          | 3,50-4,33     |
| (Yüksek/Çoğunlukla Katılıyorum)           | 4,34-5,17     |
| (Çok Yüksek/Kesinlikle Katılıyorum)       | 5,18-6,00     |



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için  $\bar{x}$ , ss değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

#### 4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 4.1.1.'de verilmiştir.

**Tablo:4.1.1. Demografik Özellikler**

| Demografik Özellikler | Gruplar              | f   | %     |
|-----------------------|----------------------|-----|-------|
| Cinsiyet              | Erkek                | 155 | 41,2  |
|                       | Kadın                | 221 | 58,8  |
| Medeni Durum          | Evli                 | 279 | 74,2  |
|                       | Bekar                | 97  | 25,8  |
| Yaş                   | 22-30 yaş            | 128 | 34,0  |
|                       | 31-35 yaş            | 98  | 26,1  |
|                       | 36-40 yaş            | 71  | 18,9  |
|                       | 41 ve üz.            | 79  | 21,0  |
| Kıdem                 | 1-5 yıl              | 121 | 32,2  |
|                       | 6-10 yıl             | 97  | 25,8  |
|                       | 11-15 yıl            | 94  | 25,0  |
|                       | 16 yıl ve üz.        | 64  | 17,0  |
| Mezun                 | Eğitim Fakültesi     | 265 | 70,5  |
|                       | Diğer                | 111 | 29,5  |
| Öğrenim               | Lisans               | 328 | 87,2  |
|                       | Yüksek Lisans        | 48  | 12,8  |
| Okul Türü             | İlkokul              | 105 | 27,9  |
|                       | Ortaokul             | 92  | 24,5  |
|                       | İmam Hatip Ortaokulu | 74  | 19,7  |
|                       | Genel Lise           | 59  | 15,7  |
|                       | Meslek Lisesi        | 46  | 12,2  |
| Öğrenci Sayısı        | 0-500 öğrenci        | 32  | 8,5   |
|                       | 501-1000 öğ.         | 135 | 35,9  |
|                       | 1001-1500 öğ.        | 111 | 29,5  |
|                       | 1501 ve üz.          | 98  | 26,1  |
| Öğretmen Sayısı       | 1-30 öğretmen        | 69  | 18,4  |
|                       | 31 ve üz.            | 307 | 81,6  |
|                       | Toplam               | 376 | 100,0 |

Tablo 4.1.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubundaki kişilerin, 155'i (%41,2) erkek, 221'si (%58,8) kadındır. Toplam 376 kişi vardır ve çoğunluğu kadındır. Katılımcıların 279'u (%74,2) evli, 97'si (%25,8) bekaardır. 128'i (%34,0) 22-30 yaşında, 98'i (%26,1) 31-35 yaşında, 171'i (%45,2) 36-40 yaşında, 79'i (%21,0) 41 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 121'i (%32,2) 1-5 yıl, 97'si (%25,8) 6-10 yıl, 94'si (%25,0) 11-15 yıl, 64'ü (17,0) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 265'i (%70,5) lisans, 48'i (%12,8) yüksek lisans eğitim almış ve 105'i (%27,9) ilkokul, 92'i (%24,5) ortaokul, 74'ü (%19,7) imam hatip ortaokulu, 59'i (%15,7) genel lise, 46'sı (12,2) meslek lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 32'si (%8,5) 0-500, 135'i (%35,9) 501-1000, 111'i (29,5) 1001-1500, 98'i (%26,1) 1501 ve üzeri öğrencinin bulunduğu eğitim kurumlarında görev almaktadır. Katılımcıların 69'u (%18,4) 1-30 kişinin çalıştığı okulda, 307'si (%81,6) 31 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okulda görev yapmaktadır.

## 4.2. Öğretmenlerin Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin yetkinlik algılarının ölçeğin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.2.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.1. Yetkinlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri**

| Boyut                | N   | $\bar{x}$ | Ss     | Madde Sayısı |
|----------------------|-----|-----------|--------|--------------|
| Öğretim Stratejileri | 376 | 42,41     | 7,722  | 10           |
| Öğretmen Yetkinliği  | 376 | 15,66     | 3,835  | 4            |
| Öğrenci Tanıma       | 376 | 22,79     | 4,202  | 5            |
| Çevresel Etkiler     | 376 | 12,48     | 3,701  | 4            |
| Toplam Ölçek         | 376 | 93,34     | 15,127 | 23           |

Tablo 4.2.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yetkinlik ölçeği toplam puanların, aritmetik ortalaması  $\bar{x}=93,34$  standart sapması  $ss=15,127$  olarak belirlenmiştir (4,06). Öğretim Stratejileri alt boyutu puanlarının, aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=42,41$ , standart sapması  $ss=7,722$  olduğu (4,24); Öğretmen Yetkinliği alt boyutu puanlarının, aritmetik ortalaması  $\bar{x}=15,66$ , standart sapması

ss=3,835 olduğu (3,92); Öğrenci Tanıma alt boyutu puanlarının, aritmetik ortalaması  $\bar{x}=22,79$  standart sapması ss=4,202 olduğu (4,56); Çevresel Etkiler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=12,48$  standart sapması ss=3,701 olduğu (3,12) olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, çevresel etkiler alt boyutu ortalamalar altı olurken, diğer alt boyutların ortalama üstü olduğu görülmüştür.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yetkinlik algıları tablo 4.2.2.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.2.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

| Ölçek                | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|----------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                      |          |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Öğretim Stratejileri | Erkek    | 155 | 42,64     | 8,771  | ,705  | ,476    | 374 | ,634 |
|                      | Kadın    | 221 | 42,25     | 6,908  | ,465  |         |     |      |
| Öğretmen Yetkinliği  | Erkek    | 155 | 15,72     | 4,160  | ,334  | ,266    | 374 | ,790 |
|                      | Kadın    | 221 | 15,62     | 3,599  | ,242  |         |     |      |
| Öğrenci Tanıma       | Erkek    | 155 | 22,65     | 4,542  | ,365  | -,559   | 374 | ,577 |
|                      | Kadın    | 221 | 22,89     | 3,954  | ,266  |         |     |      |
| Çevresel Etkiler     | Erkek    | 155 | 12,99     | 3,982  | ,320  | 2,243   | 374 | ,025 |
|                      | Kadın    | 221 | 12,12     | 3,455  | ,232  |         |     |      |
| Toplam Yetkinlik     | Erkek    | 155 | 93,99     | 17,399 | 1,398 | ,701    | 374 | ,484 |
|                      | Kadın    | 221 | 92,88     | 13,326 | ,896  |         |     |      |

Tablo 4.2.2.1.' de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yetkinlik ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık, öğretim stratejileri ( $t(376)=476$ ,  $p>0.05$ ), öğretmen yetkinliği ( $t(376)=266$ ,  $p>0.05$ ), öğrenci tanıma ( $t(376)=-559$ ,  $p>0.05$ ) ve toplam yetkinlik ( $t(376)=701$ ,  $p>0.05$ ), anlamlı bulunmazken; çevresel etkilerde ( $t(376)=2,243$ ,  $p<0.05$ ) erkeklerin çevresel etkilerden etkilenme algıları, anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Erkekler çevresel etkilerden kadınlara göre daha fazla etki altında kalmaktadır.

### 4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yetkinlik algıları tablo 4.2.3.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.3.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

| Ölçek                | Medeni Durum | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|----------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                      |              |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Öğretim Stratejileri | Evli         | 279 | 42,09     | 8,175  | ,489  | -1,391  | 374 | ,165 |
|                      | Bekar        | 97  | 43,35     | 6,180  | ,627  |         |     |      |
| Öğretmen Yetkinliği  | Evli         | 279 | 15,60     | 3,854  | ,231  | -,492   | 374 | ,623 |
|                      | Bekar        | 97  | 15,82     | 3,797  | ,386  |         |     |      |
| Öğrenci Tanıma       | Evli         | 279 | 22,74     | 4,368  | ,262  | -,403   | 374 | ,687 |
|                      | Bekar        | 97  | 22,94     | 3,702  | ,376  |         |     |      |
| Çevresel Etkiler     | Evli         | 279 | 12,61     | 3,752  | ,225  | 1,161   | 374 | ,246 |
|                      | Bekar        | 97  | 12,10     | 3,540  | ,359  |         |     |      |
| Toplam Yetkinlik     | Evli         | 279 | 93,04     | 15,740 | ,942  | -,662   | 374 | ,509 |
|                      | Bekar        | 97  | 94,22     | 13,242 | 1,344 |         |     |      |

Tablo 4.2.3.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, medeni durum değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-1,391$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,492$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,403$ ;  $p>.05$ ;  $t=1,161$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,662$ ;  $p>.05$ ). Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma, çevresel etkiler ve toplam yetkinlikte evli öğretmen görüşleriyle, bekar öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### 4.2.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin yaşlarına göre yetkinlik algıları tablo 4.2.4.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.4.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |           |     |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |       |      |
|---|-----------|-----|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-------|------|
|   | Gruplar   | N   | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var.K.          | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | F     | P    |
| Öğretim Stratejileri                        | 22-30 yaş | 128 | 41,97     | 6,683     | <b>G.Arası</b>  | 52,287    | 3         | 17,429    | ,291  | ,832 |
|   | 31-35 yaş | 98  | 42,51     | 8,176     | <b>G.İçi</b>    | 22306,817 | 372       | 59,965    |       |      |
|   | 36-40 yaş | 71  | 42,44     | 8,498     |                 | 22359,104 | 375       |           |       |      |
|   | 41 ve üz. | 79  | 42,99     | 8,082     |                 |           |           |           |       |      |
|   | Toplam    | 376 | 42,41     | 7,722     |                 |           |           |           |       |      |
| Öğretmen Yetkinliği                         | 22-30 yaş | 128 | 15,50     | 3,695     | <b>G.Arası</b>  | 37,610    | 3         | 12,537    | ,851  | ,467 |
|   | 31-35 yaş | 98  | 16,17     | 3,766     | <b>G.İçi</b>    | 5478,816  | 372       | 14,728    |       |      |
|   | 36-40 yaş | 71  | 15,32     | 4,188     |                 | 5516,426  | 375       |           |       |      |
|   | 41 ve üz. | 79  | 15,58     | 3,825     |                 |           |           |           |       |      |
|   | Toplam    | 376 | 15,66     | 3,835     |                 |           |           |           |       |      |
| Öğrenci Tanıma                              | 22-30 yaş | 128 | 23,24     | 4,139     | <b>G.Arası</b>  | 72,643    | 3         | 24,214    | 1,375 | ,250 |
|   | 31-35 yaş | 98  | 22,84     | 4,111     | <b>G.İçi</b>    | 6549,759  | 372       | 17,607    |       |      |
|   | 36-40 yaş | 71  | 22,76     | 4,135     |                 | 6622,402  | 375       |           |       |      |
|   | 41 ve üz. | 79  | 22,03     | 4,440     |                 |           |           |           |       |      |
|   | Toplam    | 376 | 22,79     | 4,202     |                 |           |           |           |       |      |
| Çevresel Etkiler                            | 22-30 yaş | 128 | 12,25     | 3,416     | <b>G.Arası</b>  | 30,072    | 3         | 10,024    | ,730  | ,534 |
|   | 31-35 yaş | 98  | 12,88     | 3,983     | <b>G.İçi</b>    | 5105,758  | 372       | 13,725    |       |      |
|   | 36-40 yaş | 71  | 12,18     | 3,519     |                 | 5135,830  | 375       |           |       |      |
|   | 41 ve üz. | 79  | 12,62     | 3,953     |                 |           |           |           |       |      |
|   | Toplam    | 376 | 12,48     | 3,701     |                 |           |           |           |       |      |
| Toplam Yetkinlik                            | 22-30 yaş | 128 | 92,96     | 13,480    | <b>G.Arası</b>  | 158,011   | 3         | 52,670    | ,229  | ,876 |
|   | 31-35 yaş | 98  | 94,40     | 16,244    | <b>G.İçi</b>    | 85646,415 | 372       | 230,232   |       |      |
|   | 36-40 yaş | 71  | 92,70     | 15,486    |                 | 85804,426 | 375       |           |       |      |
|   | 41 ve üz. | 79  | 93,22     | 16,088    |                 |           |           |           |       |      |
|   | Toplam    | 376 | 93,34     | 15,127    |                 |           |           |           |       |      |

Tablo 4.2.4.1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, yaş değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=,291; p>.05; F=,851; p>.05; F=1,375; p>.05; F=,730; p>.05; F=,229; p>.05). Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma, çevresel etkiler ve toplam yetkinlikte yaş gruplarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yetkinlik algıları tablo 4.2.5.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.5.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

|                          |               | <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |           |           |                | ANOVA Sonuçları |           |           |       |          |
|--------------------------|---------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|-------|----------|
|                          | Gruplar       | N   | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var.K.         | <i>KT</i>       | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | F     | <i>P</i> |
| Öğretmenlerin Yetkinliği | 1-5 yıl       | 121   | 41,93     | 5,982     | <b>G.Arası</b> | 288,049         | 3         | 96,016    | 1,618 | ,185     |
|                          | 6-10 yıl      | 97  | 41,49     | 8,581     | <b>G.İçi</b>   | 22071,054       | 372       | 59,331    |       |          |
|                          | 11-15 yıl     | 94  | 42,94     | 8,949     |                | 22359,104       | 375       |           |       |          |
|                          | 16 yıl ve üz. | 64  | 43,95     | 7,194     |                |                 |           |           |       |          |
|                          | Toplam        | 376   | 42,41     | 7,722     |                |                 |           |           |       |          |
| Öğretmenlerin Yetkinliği | 1-5 yıl       | 121   | 15,21     | 3,704     | <b>G.Arası</b> | 39,271          | 3         | 13,090    | ,889  | ,447     |
|                          | 6-10 yıl      | 97  | 15,72     | 4,007     | <b>G.İçi</b>   | 5477,154        | 372       | 14,724    |       |          |
|                          | 11-15 yıl     | 94  | 15,91     | 4,026     |                | 5516,426        | 375       |           |       |          |
|                          | 16 yıl ve üz. | 64  | 16,03     | 3,523     |                |                 |           |           |       |          |
|                          | Toplam        | 376   | 15,66     | 3,835     |                |                 |           |           |       |          |
| Öğretmenlerin Yetkinliği | 1-5 yıl       | 121   | 23,24     | 3,775     | <b>G.Arası</b> | 39,816          | 3         | 13,272    | ,750  | ,523     |
|                          | 6-10 yıl      | 97  | 22,49     | 4,695     | <b>G.İçi</b>   | 6582,586        | 372       | 17,695    |       |          |
|                          | 11-15 yıl     | 94  | 22,73     | 4,298     |                | 6622,402        | 375       |           |       |          |
|                          | 16 yıl ve üz. | 64  | 22,47     | 4,059     |                |                 |           |           |       |          |
|                          | Toplam        | 376   | 22,79     | 4,202     |                |                 |           |           |       |          |
| Çevresel Etkiler         | 1-5 yıl       | 121   | 12,05     | 3,273     | <b>G.Arası</b> | 37,460          | 3         | 12,487    | ,911  | ,436     |
|                          | 6-10 yıl      | 97  | 12,57     | 3,716     | <b>G.İçi</b>   | 5098,369        | 372       | 13,705    |       |          |
|                          | 11-15 yıl     | 94  | 12,65     | 3,789     |                | 5135,830        | 375       |           |       |          |
|                          | 16 yıl ve üz. | 64  | 12,91     | 4,275     |                |                 |           |           |       |          |
|                          | Toplam        | 376   | 12,48     | 3,701     |                |                 |           |           |       |          |
| Toplam Yetkinlik         | 1-5 yıl       | 121   | 92,43     | 12,357    | <b>G.Arası</b> | 545,703         | 3         | 181,901   | ,794  | ,498     |
|                          | 6-10 yıl      | 97  | 92,28     | 16,819    | <b>G.İçi</b>   | 85258,723       | 372       | 229,190   |       |          |
|                          | 11-15 yıl     | 94  | 94,23     | 16,869    |                | 85804,426       | 375       |           |       |          |
|                          | 16 yıl ve üz. | 64  | 95,36     | 14,538    |                |                 |           |           |       |          |
|                          | Toplam        | 376   | 93,34     | 15,127    |                |                 |           |           |       |          |

Tablo 4.2.5.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, kıdem değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=1,618; p>.05; F=,889; p>.05; F=,750; p>.05; F=,911; p>.05; F=,794; p>.05). Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği,

öğrenci tanıma, çevresel etkiler ve toplam yetkinlikte, kıdem gruplarına göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.6. Öğretmenlerin Mezuniyet Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre yetkinlik algıları tablo 4.2.6.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.6.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Mezuniyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

| Ölçek                | Mezuniyet        | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|----------------------|------------------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                      |                  |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Öğretim Stratejileri | Eğitim Fakültesi | 265 | 42,48     | 7,534  | ,463  | ,260    | 374 | ,795 |
|                      | Diğer            | 111 | 42,25     | 8,185  | ,777  |         |     |      |
| Öğretmen Yetkinliği  | Eğitim Fakültesi | 265 | 15,77     | 3,790  | ,233  | ,890    | 374 | ,374 |
|                      | Diğer            | 111 | 15,39     | 3,945  | ,374  |         |     |      |
| Öğrenci Tanıma       | Eğitim Fakültesi | 265 | 23,02     | 4,084  | ,251  | 1,636   | 374 | ,103 |
|                      | Diğer            | 111 | 22,24     | 4,444  | ,422  |         |     |      |
| Çevresel Etkiler     | Eğitim Fakültesi | 265 | 12,55     | 3,748  | ,230  | ,554    | 374 | ,580 |
|                      | Diğer            | 111 | 12,32     | 3,598  | ,342  |         |     |      |
| Toplam Yetkinlik     | Eğitim Fakültesi | 265 | 93,82     | 14,974 | ,920  | ,948    | 374 | ,344 |
|                      | Diğer            | 111 | 92,20     | 15,492 | 1,470 |         |     |      |

Tablo 4.2.6.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, mezuniyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=,260$ ;  $p>.05$ ;  $t=,890$ ;  $p>.05$ ;  $t=1,636$ ;  $p>.05$ ;  $t=,554$ ;  $p>.05$ ;  $t=,948$ ;  $p>.05$ ). Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma, çevresel etkiler ve toplam yetkinlikte mezuniyet farklılıkları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yetkinlik algıları tablo 4.2.7.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.7.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Öğrenim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

| Ölçek                | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|----------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                      |          |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Öğretim Stratejileri | Lisans   | 328 | 42,43     | 7,612  | ,420  | ,116    | 374 | ,908 |
|                      | Yüksek   | 48  | 42,29     | 8,520  | 1,230 |         |     |      |
|                      | Lisans   |     |           |        |       |         |     |      |
| Öğretmen Yetkinliği  | Lisans   | 328 | 15,60     | 3,852  | ,213  | -,739   | 374 | ,461 |
|                      | Yüksek   | 48  | 16,04     | 3,736  | ,539  |         |     |      |
|                      | Lisans   |     |           |        |       |         |     |      |
| Öğrenci Tanıma       | Lisans   | 328 | 22,78     | 4,150  | ,229  | -,113   | 374 | ,910 |
|                      | Yüksek   | 48  | 22,85     | 4,589  | ,662  |         |     |      |
|                      | Lisans   |     |           |        |       |         |     |      |
| Çevresel Etkiler     | Lisans   | 328 | 12,37     | 3,667  | ,202  | -1,549  | 374 | ,122 |
|                      | Yüksek   | 48  | 13,25     | 3,873  | ,559  |         |     |      |
|                      | Lisans   |     |           |        |       |         |     |      |
| Toplam Yetkinlik     | Lisans   | 328 | 93,18     | 14,873 | ,821  | -,537   | 374 | ,591 |
|                      | Yüksek   | 48  | 94,44     | 16,889 | 2,438 |         |     |      |
|                      | Lisans   |     |           |        |       |         |     |      |

Tablo 4.2.7.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, öğrenim durumlarına göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=,116$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,739$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,113$ ;  $p>.05$ ;  $t=-1,549$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,537$ ;  $p>.05$ ). Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma, çevresel etkiler ve toplam yetkinlikte öğrenim durumu farklılıkları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin okul türüne göre yetkinlik algıları tablo 4.2.8.1.' de verilmektedir.



**Tablo 4.2.8.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Okul Türü Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

|                      |               | <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |           |           |                | ANOVA Sonuçları |           |           |       |          |
|----------------------|---------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|-------|----------|
|                      | Gruplar       | N   | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var.K.         | <i>KT</i>       | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | F     | <i>P</i> |
| Öğretim Stratejileri | İlkokul       | 105   | 44,87     | 8,986     | <b>G.Arası</b> | 903,031         | 4         | 225,758   | 3,904 | ,004     |
|                      | Ortaokul      | 92  | 41,73     | 5,958     | <b>G.İçi</b>   | 21456,073       | 371       | 57,833    |       |          |
|                      | İmam H. O.    | 74  | 41,00     | 6,637     |                | 22359,104       | 375       |           |       |          |
|                      | Ortaokulu     |   |           |           |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Genel Lise    | 59  | 41,42     | 8,471     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Meslek Lisesi | 46  | 41,72     | 7,378     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Toplam        | 376   | 42,41     | 7,722     |                |                 |           |           |       |          |
| Öğretmen Yetkinliği  | İlkokul       | 105   | 17,37     | 4,342     | <b>G.Arası</b> | 452,012         | 4         | 113,003   | 8,278 | ,000     |
|                      | Ortaokul      | 92  | 15,18     | 3,413     | <b>G.İçi</b>   | 5064,413        | 371       | 13,651    |       |          |
|                      | İmam H. O.    | 74  | 14,91     | 3,619     |                | 5516,426        | 375       |           |       |          |
|                      | Genel Lise    | 59  | 14,51     | 3,240     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Meslek Lisesi | 46  | 15,39     | 3,262     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Toplam        | 376   | 15,66     | 3,835     |                |                 |           |           |       |          |
| Öğrenci Tanıma       | İlkokul       | 105   | 23,30     | 4,397     | <b>G.Arası</b> | 183,602         | 4         | 45,900    | 2,645 | ,033     |
|                      | Ortaokul      | 92  | 23,50     | 3,519     | <b>G.İçi</b>   | 6438,800        | 371       | 17,355    |       |          |
|                      | İmam H. O.    | 74  | 22,61     | 4,061     |                | 6622,402        | 375       |           |       |          |
|                      | Genel Lise    | 59  | 21,76     | 4,431     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Meslek Lisesi | 46  | 21,80     | 4,617     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Toplam        | 376   | 22,79     | 4,202     |                |                 |           |           |       |          |
| Çevresel Etkiler     | İlkokul       | 105   | 12,61     | 4,413     | <b>G.Arası</b> | 26,374          | 4         | 6,593     | ,479  | ,751     |
|                      | Ortaokul      | 92  | 12,71     | 3,353     | <b>G.İçi</b>   | 5109,456        | 371       | 13,772    |       |          |
|                      | İmam H. O.    | 74  | 12,54     | 3,389     |                | 5135,830        | 375       |           |       |          |
|                      | Genel Lise    | 59  | 11,92     | 3,588     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Meslek Lisesi | 46  | 12,35     | 3,254     |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Toplam        | 376   | 12,48     | 3,701     |                |                 |           |           |       |          |
| Toplam Yetkinlik     | İlkokul       | 105   | 98,15     | 18,612    | <b>G.Arası</b> | 3842,492        | 4         | 960,623   | 4,348 | ,002     |
|                      | Ortaokul      | 92  | 93,12     | 11,330    | <b>G.İçi</b>   | 81961,934       | 371       | 220,922   |       |          |
|                      | İmam H. O.    | 74  | 91,05     | 13,098    |                | 85804,426       | 375       |           |       |          |
|                      | Genel Lise    | 59  | 89,61     | 14,968    |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Meslek Lisesi | 46  | 91,26     | 13,932    |                |                 |           |           |       |          |
|                      | Toplam        | 376   | 93,34     | 15,127    |                |                 |           |           |       |          |

Tablo 4.2.8.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin, yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, okul türü değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, çevresel etkiler dışında, bütün alt boyutlar anlamlı bulunmuştur. Okul türü değişkeninin öğretmenlerin yetkinlik düzeyini etkilediği görülmüştür. Öğretim stratejileri ( $F(5,376)=3,904$ ,  $p<0.05$ ), öğretmen yetkinliği ( $F(5,376)=8,278$ ,  $p<0.05$ ), öğrenci tanıma ( $F(5,376)=2,645$ ,  $p<0.05$ ), çevresel etkiler ( $F(5,376)=,479$ ,  $p<0.05$ ) ve toplam yetkinlik ( $F(5,376)=4,348$ ,  $p<0.05$ ) değerleri

bulunmuştur. Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma ve toplam yetkinlikte anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.8.1.1. de verilmiştir.

**Tablo 4.2.8.1.1. LSD Testi Sonuçları**

| Boyut                | Okul Türü (i)        | Okul Türü (j)        | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p    |
|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|----------------|------|
| Öğretim Stratejileri | İlkokul              | Ortaokul             | 3,138*                  | 1,086          | ,004 |
|                      |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 3,867*                  | 1,154          | ,001 |
|                      |                      | Genel Lise           | 3,443*                  | 1,237          | ,006 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | 3,149*                  | 1,345          | ,020 |
|                      | Ortaokul             | İlkokul              | -3,138*                 | 1,086          | ,004 |
|                      |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,728                    | 1,187          | ,540 |
|                      |                      | Genel Lise           | ,305                    | 1,268          | ,810 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | ,011                    | 1,373          | ,994 |
|                      | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -3,867*                 | 1,154          | ,001 |
|                      |                      | Ortaokul             | -,728                   | 1,187          | ,540 |
|                      |                      | Genel Lise           | -,424                   | 1,327          | ,750 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | -,717                   | 1,428          | ,616 |
|                      | Genel Lise           | İlkokul              | -3,443*                 | 1,237          | ,006 |
|                      |                      | Ortaokul             | -,305                   | 1,268          | ,810 |
|                      |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,424                    | 1,327          | ,750 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | -,294                   | 1,496          | ,844 |
| Meslek Lisesi        | İlkokul              | -3,149*              | 1,345                   | ,020           |      |
|                      | Ortaokul             | -,011                | 1,373                   | ,994           |      |
|                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,717                 | 1,428                   | ,616           |      |
|                      | Genel Lise           | ,294                 | 1,496                   | ,844           |      |
| Öğretmen Yetkinliği  | İlkokul              | Ortaokul             | 2,187*                  | ,528           | ,000 |
|                      |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 2,466*                  | ,561           | ,000 |
|                      |                      | Genel Lise           | 2,863*                  | ,601           | ,000 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | 1,980*                  | ,653           | ,003 |
|                      | Ortaokul             | İlkokul              | -2,187*                 | ,528           | ,000 |
|                      |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,279                    | ,577           | ,628 |
|                      |                      | Genel Lise           | ,676                    | ,616           | ,273 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | -,207                   | ,667           | ,757 |
|                      | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -2,466*                 | ,561           | ,000 |
|                      |                      | Ortaokul             | -,279                   | ,577           | ,628 |
|                      |                      | Genel Lise           | ,397                    | ,645           | ,539 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | -,486                   | ,694           | ,484 |
|                      | Genel Lise           | İlkokul              | -2,863*                 | ,601           | ,000 |
|                      |                      | Ortaokul             | -,676                   | ,616           | ,273 |
|                      |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,397                   | ,645           | ,539 |
|                      |                      | Meslek Lisesi        | -,883                   | ,727           | ,225 |
| Meslek Lisesi        | İlkokul              | -1,980*              | ,653                    | ,003           |      |
|                      | Ortaokul             | ,207                 | ,667                    | ,757           |      |
|                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,486                 | ,694                    | ,484           |      |
|                      | Genel Lise           | ,883                 | ,727                    | ,225           |      |

|                  |                      |                      |         |       |      |
|------------------|----------------------|----------------------|---------|-------|------|
| Öğrenci Tanıma   | İlkokul              | Ortaokul             | -,195   | ,595  | ,743 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,697    | ,632  | ,271 |
|                  |                      | Genel Lise           | 1,542*  | ,678  | ,023 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | 1,500*  | ,737  | ,042 |
|                  | Ortaokul             | İlkokul              | ,195    | ,595  | ,743 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,892    | ,651  | ,171 |
|                  |                      | Genel Lise           | 1,737*  | ,695  | ,013 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | 1,696*  | ,752  | ,025 |
|                  | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -,697   | ,632  | ,271 |
|                  |                      | Ortaokul             | -,892   | ,651  | ,171 |
|                  |                      | Genel Lise           | ,845    | ,727  | ,246 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | ,804    | ,782  | ,305 |
|                  | Genel Lise           | İlkokul              | -1,542* | ,678  | ,023 |
|                  |                      | Ortaokul             | -1,737* | ,695  | ,013 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,845   | ,727  | ,246 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | -,042   | ,819  | ,960 |
|                  | Meslek Lisesi        | İlkokul              | -1,500* | ,737  | ,042 |
|                  |                      | Ortaokul             | -1,696* | ,752  | ,025 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,804   | ,782  | ,305 |
|                  |                      | Genel Lise           | ,042    | ,819  | ,960 |
| Toplam Yetkinlik | İlkokul              | Ortaokul             | 5,033*  | 2,123 | ,018 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 7,098*  | 2,256 | ,002 |
|                  |                      | Genel Lise           | 8,542*  | 2,418 | ,000 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | 6,892*  | 2,628 | ,009 |
|                  | Ortaokul             | İlkokul              | -5,033* | 2,123 | ,018 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 2,066   | 2,321 | ,374 |
|                  |                      | Genel Lise           | 3,509   | 2,479 | ,158 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | 1,859   | 2,684 | ,489 |
|                  | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -7,098* | 2,256 | ,002 |
|                  |                      | Ortaokul             | -2,066  | 2,321 | ,374 |
|                  |                      | Genel Lise           | 1,444   | 2,594 | ,578 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | -,207   | 2,791 | ,941 |
|                  | Genel Lise           | İlkokul              | -8,542* | 2,418 | ,000 |
|                  |                      | Ortaokul             | -3,509  | 2,479 | ,158 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -1,444  | 2,594 | ,578 |
|                  |                      | Meslek Lisesi        | -1,651  | 2,924 | ,573 |
|                  | Meslek Lisesi        | İlkokul              | -6,892* | 2,628 | ,009 |
|                  |                      | Ortaokul             | -1,859  | 2,684 | ,489 |
|                  |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,207    | 2,791 | ,941 |
|                  |                      | Genel Lise           | 1,651   | 2,924 | ,573 |

Tablo 4.2.8.1.1. de görüldüğü üzere, okul türüne göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığın öğretim stratejileri alt boyutunda, ilkokul ile diğer tüm okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu; öğretmen yetkinliği alt boyutunda da benzer sonuç olduğu ve ilkokulda

görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu; öğrenci tanıma alt boyutunda ilkokul ile genel lise ve meslek lisesi arasında; ortaokul ile genel lise ve meslek lisesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu; toplam yetkinlikte ise, ilkokul ile diğer tüm okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

#### 4.2.9. Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre yetkinlik algıları tablo 4.2.9.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.9.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algıları Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

|                                     |               | <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri |           |           |                | ANOVA Sonuçları |           |           |       |          |
|-------------------------------------|---------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|-------|----------|
|                                     | Gruplar       | N   | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var.K.         | <i>KT</i>       | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | F     | <i>P</i> |
| Öğre<br>tim<br>Strat<br>ejiler<br>i | 0-500 öğrenci | 32  | 39,91     | 6,512     | <b>G.Arası</b> | 1087,348        | 3         | 362,449   | 6,339 | ,000     |
|                                     | 501-1000 öğ.  | 135   | 40,85     | 7,591     | <b>G.İçi</b>   | 21271,756       | 372       | 57,182    |       |          |
|                                     | 1001-1500 öğ. | 111   | 43,00     | 7,326     |                | 22359,104       | 375       |           |       |          |
|                                     | 1501 ve üz.   | 98  | 44,71     | 8,080     |                |                 |           |           |       |          |
|                                     | Toplam        | 376   | 42,41     | 7,722     |                |                 |           |           |       |          |
| Öğre<br>tmen<br>Yetki<br>nliği      | 0-500 öğrenci | 32  | 14,78     | 3,386     | <b>G.Arası</b> | 330,520         | 3         | 110,173   | 7,903 | ,000     |
|                                     | 501-1000 öğ.  | 135   | 14,92     | 3,348     | <b>G.İçi</b>   | 5185,906        | 372       | 13,941    |       |          |
|                                     | 1001-1500 öğ. | 111   | 15,47     | 3,816     |                | 5516,426        | 375       |           |       |          |
|                                     | 1501 ve üz.   | 98  | 17,18     | 4,219     |                |                 |           |           |       |          |
|                                     | Toplam        | 376   | 15,66     | 3,835     |                |                 |           |           |       |          |
| Öğre<br>nci<br>Tam<br>ma            | 0-500 öğrenci | 32  | 22,50     | 4,711     | <b>G.Arası</b> | 146,367         | 3         | 48,789    | 2,803 | ,040     |
|                                     | 501-1000 öğ.  | 135   | 22,07     | 4,320     | <b>G.İçi</b>   | 6476,035        | 372       | 17,409    |       |          |
|                                     | 1001-1500 öğ. | 111   | 23,00     | 3,732     |                | 6622,402        | 375       |           |       |          |
|                                     | 1501 ve üz.   | 98  | 23,63     | 4,253     |                |                 |           |           |       |          |
|                                     | Toplam        | 376   | 22,79     | 4,202     |                |                 |           |           |       |          |
| Çevr<br>esel<br>Etkil<br>er         | 0-500 öğrenci | 32  | 11,59     | 2,722     | <b>G.Arası</b> | 37,774          | 3         | 12,591    | ,919  | ,432     |
|                                     | 501-1000 öğ.  | 135   | 12,37     | 3,438     | <b>G.İçi</b>   | 5098,056        | 372       | 13,704    |       |          |
|                                     | 1001-1500 öğ. | 111   | 12,59     | 3,745     |                | 5135,830        | 375       |           |       |          |
|                                     | 1501 ve üz.   | 98  | 12,80     | 4,238     |                |                 |           |           |       |          |
|                                     | Toplam        | 376   | 12,48     | 3,701     |                |                 |           |           |       |          |
| Topl<br>am<br>Yetki<br>nlik         | 0-500 öğrenci | 32  | 88,78     | 13,095    | <b>G.Arası</b> | 4476,960        | 3         | 1492,320  | 6,826 | ,000     |
|                                     | 501-1000 öğ.  | 135   | 90,21     | 14,395    | <b>G.İçi</b>   | 81327,466       | 372       | 218,622   |       |          |
|                                     | 1001-1500 öğ. | 111   | 94,05     | 14,006    |                | 85804,426       | 375       |           |       |          |
|                                     | 1501 ve üz.   | 98  | 98,33     | 16,581    |                |                 |           |           |       |          |
|                                     | Toplam        | 376   | 93,34     | 15,127    |                |                 |           |           |       |          |

Tablo 4.2.9.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, öğrenci sayısı değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, çevresel etkiler dışında, bütün alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Öğrenci sayısı değişkeninin, öğretmenlerin yetkinlik algılarını etkilediği görülmüştür. Hangi öğrenci sayısına göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek gerekmektedir. Öğretim stratejileri ( $F(5,376)=6,339$ ,  $p>0.05$ ), öğretmen yetkinliği ( $F(5,376)=7,903$ ,  $p>0.05$ ), öğrenci tanıma ( $F(3,216)=2,803$ ,  $p>0.05$ ), çevresel etkiler ( $F(5,376)=,919$ ,  $p<0.05$ ) ve toplam yetkinlik ( $F(5,376)=6,826$ ,  $p>0.05$ ) değerleri bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.9.1.1. de verilmiştir.

**Tablo 4.2.9.1.1. LSD Testi Sonuçları**

| Boyut                | Öğrenci Sayısı (i) | Öğrenci Sayısı (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p    |
|----------------------|--------------------|--------------------|-------------------------|----------------|------|
| Öğretim Stratejileri | 0-500 öğrenci      | 501-1000 öğ.       | -,946                   | 1,487          | ,525 |
|                      |                    | 1001-1500 öğ.      | -3,094*                 | 1,517          | ,042 |
|                      |                    | 1501 ve üz.        | -4,808*                 | 1,540          | ,002 |
|                      | 501-1000 öğ.       | 0-500 öğrenci      | ,946                    | 1,487          | ,525 |
|                      |                    | 1001-1500 öğ.      | -2,148*                 | ,969           | ,027 |
|                      |                    | 1501 ve üz.        | -3,862*                 | 1,004          | ,000 |
|                      | 1001-1500 öğ.      | 0-500 öğrenci      | 3,094*                  | 1,517          | ,042 |
|                      |                    | 501-1000 öğ.       | 2,148*                  | ,969           | ,027 |
|                      |                    | 1501 ve üz.        | -1,714                  | 1,048          | ,103 |
|                      | 1501 ve üz.        | 0-500 öğrenci      | 4,808*                  | 1,540          | ,002 |
|                      |                    | 501-1000 öğ.       | 3,862*                  | 1,004          | ,000 |
|                      |                    | 1001-1500 öğ.      | 1,714                   | 1,048          | ,103 |
| Öğretmen Yetkinliği  | 0-500 öğrenci      | 501-1000 öğ.       | -,137                   | ,734           | ,852 |
|                      |                    | 1001-1500 öğ.      | -,687                   | ,749           | ,360 |
|                      |                    | 1501 ve üz.        | -2,402*                 | ,760           | ,002 |
|                      | 501-1000 öğ.       | 0-500 öğrenci      | ,137                    | ,734           | ,852 |
|                      |                    | 1001-1500 öğ.      | -,550                   | ,478           | ,251 |
|                      |                    | 1501 ve üz.        | -2,265*                 | ,495           | ,000 |
|                      | 1001-1500 öğ.      | 0-500 öğrenci      | ,687                    | ,749           | ,360 |
|                      |                    | 501-1000 öğ.       | ,550                    | ,478           | ,251 |
|                      |                    | 1501 ve üz.        | -1,715*                 | ,518           | ,001 |
|                      | 1501 ve üz.        | 0-500 öğrenci      | 2,402*                  | ,760           | ,002 |
|                      |                    | 501-1000 öğ.       | 2,265*                  | ,495           | ,000 |
|                      |                    | 1001-1500 öğ.      | 1,715*                  | ,518           | ,001 |
| Öğrenci              | 0-500 öğrenci      | 501-1000 öğ.       | ,426                    | ,820           | ,604 |

|               |               |               |         |       |      |
|---------------|---------------|---------------|---------|-------|------|
| Tanıma        | 1001-1500 öğ. | -,500         | ,837    | ,551  |      |
|               | 1501 ve üz.   | -1,133        | ,850    | ,183  |      |
| 501-1000 öğ.  | 0-500 öğrenci | -,426         | ,820    | ,604  |      |
|               | 1001-1500 öğ. | -,926         | ,535    | ,084  |      |
|               | 1501 ve üz.   | -1,559*       | ,554    | ,005  |      |
| 1001-1500 öğ. | 0-500 öğrenci | ,500          | ,837    | ,551  |      |
|               | 501-1000 öğ.  | ,926          | ,535    | ,084  |      |
|               | 1501 ve üz.   | -,633         | ,578    | ,275  |      |
| 1501 ve üz.   | 0-500 öğrenci | 1,133         | ,850    | ,183  |      |
|               | 501-1000 öğ.  | 1,559*        | ,554    | ,005  |      |
|               | 1001-1500 öğ. | ,633          | ,578    | ,275  |      |
| Toplam        | 501-1000 öğ.  | -1,434        | 2,907   | ,622  |      |
| Yetkinlik     | 0-500 öğrenci | 1001-1500 öğ. | -5,273  | 2,967 | ,076 |
|               |               | 1501 ve üz.   | -9,545* | 3,010 | ,002 |
| 501-1000 öğ.  | 0-500 öğrenci | 1,434         | 2,907   | ,622  |      |
|               | 1001-1500 öğ. | -3,839*       | 1,894   | ,043  |      |
|               | 1501 ve üz.   | -8,112*       | 1,962   | ,000  |      |
| 1001-1500 öğ. | 0-500 öğrenci | 5,273         | 2,967   | ,076  |      |
|               | 501-1000 öğ.  | 3,839*        | 1,894   | ,043  |      |
|               | 1501 ve üz.   | -4,272*       | 2,049   | ,038  |      |
| 1501 ve üz.   | 0-500 öğrenci | 9,545*        | 3,010   | ,002  |      |
|               | 501-1000 öğ.  | 8,112*        | 1,962   | ,000  |      |
|               | 1001-1500 öğ. | 4,272*        | 2,049   | ,038  |      |

Tablo 4.2.9.1.1. de görüldüğü üzere öğretmen yetkinliği ölçeğinde, öğrenci sayısına göre, hangi gruplar arasında, farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığın, öğretim stratejileri alt boyutunda, öğrenci sayısı 0-500 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenci sayısı 1501 olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu; öğrenciyi tanıma alt boyutunda, öğrenci sayısı 501-1000 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu; toplam yetkinlik ölçeğinde ise, hem 501-1000 ile 1501 ve üzeri grup arasında, hem de 0-500 öğrenci sayısı ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.2.10. Öğretmenlerin Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki öğretmen sayısına göre yetkinlik algıları tablo 4.2.10.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.10.1. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

| Ölçek                | Öğretmen Sayısı            | n         | $\bar{x}$      | ss               | Sh            | t Testi |     |      |
|----------------------|----------------------------|-----------|----------------|------------------|---------------|---------|-----|------|
|                      |                            |           |                |                  |               | t       | sd  | p    |
| Öğretim Stratejileri | 1-30 öğretmen<br>31 ve üz. | 69<br>307 | 41,48<br>42,62 | 7,095<br>7,851   | ,854<br>,448  | -1,112  | 374 | ,267 |
| Öğretmen Yetkinliği  | 1-30 öğretmen<br>31 ve üz. | 69<br>307 | 15,41<br>15,72 | 3,482<br>3,913   | ,419<br>,223  | -,608   | 374 | ,544 |
| Öğrenci Tanıma       | 1-30 öğretmen<br>31 ve üz. | 69<br>307 | 22,74<br>22,80 | 4,241<br>4,200   | ,511<br>,240  | -,111   | 374 | ,912 |
| Çevresel Etkiler     | 1-30 öğretmen<br>31 ve üz. | 69<br>307 | 11,77<br>12,64 | 3,536<br>3,724   | ,426<br>,213  | -1,770  | 374 | ,078 |
| Toplam Yetkinlik     | 1-30 öğretmen<br>31 ve üz. | 69<br>307 | 91,39<br>93,78 | 14,933<br>15,159 | 1,798<br>,865 | -1,185  | 374 | ,237 |

Tablo 4.2.10.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yetkinlik algıları ölçeği puanlarının, çalıştığı okuldaki öğretmen sayılarına göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-1,112$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,608$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,111$ ;  $p>.05$ ;  $t=-1,770$ ;  $p>.05$ ;  $t=-1,185$ ;  $p>.05$ ). Öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma, çevresel etkiler ve toplam yetkinlikte öğretmen sayısı farklılıkları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.4. Okul Kültürü

##### 4.3.1. Öğretmenlerin Okullarında Algıladıkları Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin okullarında algıladıkları okul kültürü algılarının ölçeğin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.3.1.'de verilmektedir.

**Tablo 4.3.1. Okul Kültürü Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri**

| Boyut               | N   | $\bar{X}$ | Ss     | Madde Sayısı |
|---------------------|-----|-----------|--------|--------------|
| Güç                 | 376 | 24,20     | 4,639  | 7            |
| Rol                 | 376 | 34,14     | 5,947  | 10           |
| Başarı              | 376 | 33,59     | 7,521  | 10           |
| Destek              | 376 | 35,77     | 7,910  | 10           |
| Toplam Okul Kültürü | 376 | 127,70    | 21,485 | 37           |

Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği, toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=127,70$  standart sapması  $ss=21,485$  olarak belirlenmiştir (3,45). Güç alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=24,20$  standart sapması  $ss=4,639$  olduğu (3,46), Rol alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=34,14$  standart sapması  $ss=5,947$  olduğu (3,41), Başarı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=33,59$  standart sapması  $ss=7,521$  olduğu (3,36), Destek aritmetik ortalaması  $\bar{x}=35,77$  standart sapması  $ss=7,910$  olduğu (3,58) görülmektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında okul kültürü algılarının ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul kültürü algıları tablo 4.3.2.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.3.2.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları**

| Ölçek               | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|---------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                     |          |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Güç                 | Erkek    | 155 | 23,88     | 5,001  | ,402  | -1,115  | 374 | ,266 |
|                     | Kadın    | 221 | 24,43     | 4,364  | ,294  |         |     |      |
| Rol                 | Erkek    | 155 | 34,08     | 6,014  | ,483  | -,159   | 374 | ,874 |
|                     | Kadın    | 221 | 34,18     | 5,913  | ,398  |         |     |      |
| Başarı              | Erkek    | 155 | 33,74     | 7,507  | ,603  | ,319    | 374 | ,750 |
|                     | Kadın    | 221 | 33,48     | 7,547  | ,508  |         |     |      |
| Destek              | Erkek    | 155 | 35,77     | 7,603  | ,611  | ,006    | 374 | ,995 |
|                     | Kadın    | 221 | 35,77     | 8,135  | ,547  |         |     |      |
| Toplam Okul Kültürü | Erkek    | 155 | 127,47    | 21,823 | 1,753 | -,170   | 374 | ,865 |
|                     | Kadın    | 221 | 127,86    | 21,294 | 1,432 |         |     |      |

Tablo 4.4.2.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık güç ( $t=-1,115$   $p>0.05$ ), rol ( $t=-,159$   $p>0.05$ ), başarı ( $t=-,319$ ,  $p>0.05$ ), destek ( $t=,006$   $p>0.05$ ) ve toplam okul kültürü ( $t=-,170$   $p>0.05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Güç, rol, başarı, destek, toplam okul kültürü algılarında kadın öğretmen görüşleriyle erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.



### 4.3.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul kültürü algıları tablo 4.3.3.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.3.3.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Medeni Durum Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları**

| Ölçek               | Medeni Durum | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|---------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                     |              |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Güç                 | Evli         | 279 | 24,18     | 4,653  | ,279  | -,162   | 374 | ,871 |
|                     | Bekar        | 97  | 24,27     | 4,620  | ,469  |         |     |      |
| Rol                 | Evli         | 279 | 34,03     | 6,006  | ,360  | -,591   | 374 | ,555 |
|                     | Bekar        | 97  | 34,44     | 5,793  | ,588  |         |     |      |
| Başarı              | Evli         | 279 | 33,70     | 7,440  | ,445  | ,470    | 374 | ,639 |
|                     | Bekar        | 97  | 33,28     | 7,781  | ,790  |         |     |      |
| Destek              | Evli         | 279 | 35,73     | 7,705  | ,461  | -,152   | 374 | ,880 |
|                     | Bekar        | 97  | 35,88     | 8,513  | ,864  |         |     |      |
| Toplam Okul Kültürü | Evli         | 279 | 127,64    | 21,103 | 1,263 | -,090   | 374 | ,928 |
|                     | Bekar        | 97  | 127,87    | 22,663 | 2,301 |         |     |      |

Tablo 4.3.3.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, medeni durum değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,162$ ;  $p>,05$ ;  $t=-,591$ ;  $p>,05$ ;  $t=,470$ ;  $p>,05$ ;  $t=,152$ ;  $p>,05$ ;  $t=-,090$ ;  $p>,05$ ). Güç, rol, başarı, destek, toplam okul kültürü; evli öğretmen görüşleriyle bekar öğretmen görüşleri arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### 4.3.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul kültürü algıları tablo 4.3.4.1.'de verilmektedir.

**Tablo 4.3.4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaş Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |           |           |           |        | ANOVA Sonuçları |            |           |         |          |      |
|---|-----------|-----------|-----------|--------|-----------------|------------|-----------|---------|----------|------|
| Gruplar                                     | N         | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var.K. | <i>KT</i>       | <i>Sd</i>  | <i>KO</i> | F       | <i>P</i> |      |
| Güç   | 22-30 yaş | 128       | 24,28     | 4,406  | <b>G. Arası</b> | 8,514      | 3         | 2,838   | ,131     | ,942 |
|   | 31-35 yaş | 98        | 24,36     | 4,604  | <b>G. İçi</b>   | 8060,124   | 372       | 21,667  |          |      |
|   | 36-40 yaş | 71        | 23,94     | 4,212  |                 | 8068,638   | 375       |         |          |      |
|   | 41 ve üz. | 79        | 24,11     | 5,425  |                 |            |           |         |          |      |
|   | Toplam    | 376       | 24,20     | 4,639  |                 |            |           |         |          |      |
| Rol   | 22-30 yaş | 128       | 33,99     | 6,265  | <b>G. Arası</b> | 35,413     | 3         | 11,804  | ,332     | ,802 |
|   | 31-35 yaş | 98        | 34,51     | 5,933  | <b>G. İçi</b>   | 13226,670  | 372       | 35,556  |          |      |
|   | 36-40 yaş | 71        | 34,37     | 4,981  |                 | 13262,082  | 375       |         |          |      |
|   | 41 ve üz. | 79        | 33,70     | 6,295  |                 |            |           |         |          |      |
|   | Toplam    | 376       | 34,14     | 5,947  |                 |            |           |         |          |      |
| Başarı                                      | 22-30 yaş | 128       | 32,77     | 7,328  | <b>G. Arası</b> | 140,508    | 3         | 46,836  | ,827     | ,480 |
|   | 31-35 yaş | 98        | 34,02     | 7,523  | <b>G. İçi</b>   | 21072,595  | 372       | 56,647  |          |      |
|   | 36-40 yaş | 71        | 33,70     | 7,240  |                 | 21213,104  | 375       |         |          |      |
|   | 41 ve üz. | 79        | 34,27     | 8,081  |                 |            |           |         |          |      |
|   | Toplam    | 376       | 33,59     | 7,521  |                 |            |           |         |          |      |
| Destek                                      | 22-30 yaş | 128       | 35,01     | 8,716  | <b>G. Arası</b> | 122,036    | 3         | 40,679  | ,648     | ,584 |
|   | 31-35 yaş | 98        | 35,99     | 7,341  | <b>G. İçi</b>   | 23340,294  | 372       | 62,743  |          |      |
|   | 36-40 yaş | 71        | 36,45     | 7,085  |                 | 23462,330  | 375       |         |          |      |
|   | 41 ve üz. | 79        | 36,13     | 7,967  |                 |            |           |         |          |      |
|   | Toplam    | 376       | 35,77     | 7,910  |                 |            |           |         |          |      |
| Toplam Okul Kültürü                         | 22-30 yaş | 128       | 126,05    | 21,998 | <b>G. Arası</b> | 543,867    | 3         | 181,289 | ,391     | ,760 |
|   | 31-35 yaş | 98        | 128,88    | 20,191 | <b>G. İçi</b>   | 172565,569 | 372       | 463,886 |          |      |
|   | 36-40 yaş | 71        | 128,46    | 19,240 |                 | 173109,436 | 375       |         |          |      |
|   | 41 ve üz. | 79        | 128,20    | 24,193 |                 |            |           |         |          |      |
|   | Toplam    | 376       | 127,70    | 21,485 |                 |            |           |         |          |      |

Tablo 4.3.4.1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, yaş değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=,131;  $p>.05$ ; F=,332;  $p>.05$ ; F=,827;  $p>.05$ ; F=,648;  $p>.05$ ; F=,391;  $p>.05$ ). Güç, rol, başarı, destek, toplam okul kültürü, farklı yaş gruplarındaki öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.3.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul kültürü algıları tablo 4.3.5.1.’ de verilmektedir.

**Tablo 4.3.5.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Kıdem Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |               |     |           |           | ANOVA Sonuçları |            |           |           |       |          |
|---|---------------|-----|-----------|-----------|-----------------|------------|-----------|-----------|-------|----------|
|   | Gruplar       | N   | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var.K.          | <i>KT</i>  | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | F     | <i>P</i> |
| Güç   | 1-5 yıl       | 121 | 24,29     | 4,108     | <b>G. Arası</b> | 111,619    | 3         | 37,206    | 1,739 | ,158     |
|   | 6-10 yıl      | 97  | 23,47     | 5,154     | <b>G. İçi</b>   | 7957,019   | 372       | 21,390    |       |          |
|   | 11-15 yıl     | 94  | 24,98     | 4,467     |                 | 8068,638   | 375       |           |       |          |
|   | 16 yıl ve üz. | 64  | 24,00     | 4,922     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 24,20     | 4,639     |                 |            |           |           |       |          |
| Rol   | 1-5 yıl       | 121 | 34,06     | 5,519     | <b>G. Arası</b> | 211,615    | 3         | 70,538    | 2,011 | ,112     |
|   | 6-10 yıl      | 97  | 33,47     | 6,445     | <b>G. İçi</b>   | 13050,467  | 372       | 35,082    |       |          |
|   | 11-15 yıl     | 94  | 35,36     | 5,430     |                 | 13262,082  | 375       |           |       |          |
|   | 16 yıl ve üz. | 64  | 33,48     | 6,505     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 34,14     | 5,947     |                 |            |           |           |       |          |
| Başarı                                      | 1-5 yıl       | 121 | 33,13     | 6,518     | <b>G. Arası</b> | 258,683    | 3         | 86,228    | 1,531 | ,206     |
|   | 6-10 yıl      | 97  | 32,62     | 8,617     | <b>G. İçi</b>   | 20954,421  | 372       | 56,329    |       |          |
|   | 11-15 yıl     | 94  | 34,62     | 7,432     |                 | 21213,104  | 375       |           |       |          |
|   | 16 yıl ve üz. | 64  | 34,41     | 7,550     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 33,59     | 7,521     |                 |            |           |           |       |          |
| Destek                                      | 1-5 yıl       | 121 | 35,47     | 7,975     | <b>G. Arası</b> | 193,350    | 3         | 64,450    | 1,030 | ,379     |
|   | 6-10 yıl      | 97  | 34,94     | 8,845     | <b>G. İçi</b>   | 23268,980  | 372       | 62,551    |       |          |
|   | 11-15 yıl     | 94  | 36,86     | 7,154     |                 | 23462,330  | 375       |           |       |          |
|   | 16 yıl ve üz. | 64  | 36,00     | 7,312     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 35,77     | 7,910     |                 |            |           |           |       |          |
| Toplam Okul Kültürü                         | 1-5 yıl       | 121 | 126,95    | 19,142    | <b>G. Arası</b> | 2655,326   | 3         | 885,109   | 1,932 | ,124     |
|   | 6-10 yıl      | 97  | 124,51    | 24,497    | <b>G. İçi</b>   | 170454,110 | 372       | 458,210   |       |          |
|   | 11-15 yıl     | 94  | 131,82    | 20,251    |                 | 173109,436 | 375       |           |       |          |
|   | 16 yıl ve üz. | 64  | 127,89    | 22,088    |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 127,70    | 21,485    |                 |            |           |           |       |          |

Tablo 4.3.5.1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, kıdem değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=,1,739; p>.05; F=2,011; p>.05; F=1,531; p>.05; F=1,030; p>.05; F=1,932; p>.05). Güç, rol, başarı, destek, toplam okul kültürü, farklı kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### 4.3.6. Öğretmenlerin Mezuniyet Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin mezuniyet göre okul kültürü algıları tablo 4.3.6.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.3.6.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mezuniyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

| Ölçek               | Mezuniyet        | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|---------------------|------------------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                     |                  |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Güç                 | Eğitim Fakültesi | 265 | 24,06     | 4,613  | ,283  | -,940   | 374 | ,348 |
|                     | Diğer            | 111 | 24,55     | 4,702  | ,446  |         |     |      |
| Rol                 | Eğitim Fakültesi | 265 | 33,99     | 6,030  | ,370  | -,721   | 374 | ,471 |
|                     | Diğer            | 111 | 34,48     | 5,757  | ,546  |         |     |      |
| Başarı              | Eğitim Fakültesi | 265 | 33,28     | 7,532  | ,463  | -1,230  | 374 | ,220 |
|                     | Diğer            | 111 | 34,32     | 7,479  | ,710  |         |     |      |
| Destek              | Eğitim Fakültesi | 265 | 35,80     | 7,671  | ,471  | ,123    | 374 | ,902 |
|                     | Diğer            | 111 | 35,69     | 8,488  | ,806  |         |     |      |
| Toplam Okul Kültürü | Eğitim Fakültesi | 265 | 127,13    | 20,939 | 1,286 | -,787   | 374 | ,432 |
|                     | Diğer            | 111 | 129,05    | 22,779 | 2,162 |         |     |      |

Tablo 4.3.6.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, mezuniyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,940$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,721$ ;  $p>.05$ ;  $t=-1,230$ ;  $p>.05$ ;  $t=,123$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,787$ ;  $p>.05$ ). Güç, rol, başarı, destek ve toplam okul kültürü, farklı mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### 4.3.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul kültürü algıları tablo 4.3.7.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.3.7.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları**

| Ölçek               | Öğrenim       | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|---------------------|---------------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                     |               |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Güç                 | Lisans        | 328 | 24,23     | 4,738  | ,262  | ,290    | 374 | ,772 |
|                     | Yüksek Lisans | 48  | 24,02     | 3,927  | ,567  |         |     |      |
| Rol                 | Lisans        | 328 | 34,16     | 6,049  | ,334  | ,247    | 374 | ,805 |
|                     | Yüksek Lisans | 48  | 33,94     | 5,253  | ,758  |         |     |      |
| Başarı              | Lisans        | 328 | 33,49     | 7,621  | ,421  | -,673   | 374 | ,501 |
|                     | Yüksek Lisans | 48  | 34,27     | 6,832  | ,986  |         |     |      |
| Destek              | Lisans        | 328 | 35,73     | 7,982  | ,441  | -,234   | 374 | ,815 |
|                     | Yüksek Lisans | 48  | 36,02     | 7,476  | 1,079 |         |     |      |
| Toplam Okul Kültürü | Lisans        | 328 | 127,62    | 21,969 | 1,213 | -,191   | 374 | ,849 |
|                     | Yüksek Lisans | 48  | 128,25    | 18,027 | 2,602 |         |     |      |

Tablo 4.3.7.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, öğrenim durumlarına göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=,290$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,247$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,673$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,234$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,191$ ;  $p>.05$ ). Güç, rol, başarı, destek ve toplam okul kültürü, farklı düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin görüşleri arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.3.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin okul türüne göre okul kültürü algıları tablo 4.3.8.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.3.8.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları**

| $f, \bar{x}$ ve ss Değerleri |               |           |       |         | ANOVA Sonuçları |          |     |        |       |      |
|------------------------------|---------------|-----------|-------|---------|-----------------|----------|-----|--------|-------|------|
| Gruplar                      | N             | $\bar{x}$ | Ss    | Var. K. | KT              | Sd       | KO  | F      | P     |      |
| Güç                          | İlkokul       | 105       | 25,51 | 5,353   | <b>G. Arası</b> | 320,505  | 4   | 80,126 | 3,837 | ,005 |
|                              | Ortaokul      | 92        | 24,01 | 4,461   |                 |          |     |        |       |      |
|                              | İ.H.Ortaokulu | 74        | 23,49 | 4,025   |                 |          |     |        |       |      |
|                              | Genel Lise    | 59        | 24,20 | 4,101   |                 |          |     |        |       |      |
|                              | Meslek Lisesi | 46        | 22,74 | 4,213   |                 |          |     |        |       |      |
|                              | Toplam        | 376       | 24,20 | 4,639   |                 | 8068,638 | 375 |        |       |      |

|                     |               |     |        |        |                 |            |     |          |            |
|---------------------|---------------|-----|--------|--------|-----------------|------------|-----|----------|------------|
| Rol                 | İlkokul       | 105 | 35,81  | 6,736  | <b>G. Arası</b> | 740,572    | 4   | 185,143  | 5,486 ,000 |
|                     | Ortaokul      | 92  | 34,76  | 5,979  | <b>G. İçi</b>   | 12521,511  | 371 | 33,751   |            |
|                     | İ.H.Ortaokulu | 74  | 32,58  | 5,056  |                 | 13262,082  | 375 |          |            |
|                     | Genel Lise    | 59  | 33,86  | 5,535  |                 |            |     |          |            |
|                     | Meslek Lisesi | 46  | 31,91  | 4,491  |                 |            |     |          |            |
|                     | Toplam        | 376 | 34,14  | 5,947  |                 |            |     |          |            |
| Başarı              | İlkokul       | 105 | 35,76  | 8,492  | <b>G. Arası</b> | 789,205    | 4   | 197,301  | 3,584 ,007 |
|                     | Ortaokul      | 92  | 31,93  | 7,439  | <b>G. İçi</b>   | 20423,899  | 371 | 55,051   |            |
|                     | İ.H.Ortaokulu | 74  | 32,96  | 6,551  |                 | 21213,104  | 375 |          |            |
|                     | Genel Lise    | 59  | 33,47  | 7,108  |                 |            |     |          |            |
|                     | Meslek Lisesi | 46  | 33,09  | 6,369  |                 |            |     |          |            |
|                     | Toplam        | 376 | 33,59  | 7,521  |                 |            |     |          |            |
| Destek              | İlkokul       | 105 | 37,97  | 8,414  | <b>G. Arası</b> | 710,543    | 4   | 177,636  | 2,897 ,022 |
|                     | Ortaokul      | 92  | 34,95  | 7,287  | <b>G. İçi</b>   | 22751,787  | 371 | 61,326   |            |
|                     | İ.H.Ortaokulu | 74  | 35,03  | 7,794  |                 | 23462,330  | 375 |          |            |
|                     | Genel Lise    | 59  | 34,66  | 7,906  |                 |            |     |          |            |
|                     | Meslek Lisesi | 46  | 35,02  | 7,449  |                 |            |     |          |            |
|                     | Toplam        | 376 | 35,77  | 7,910  |                 |            |     |          |            |
| Toplam Okul Kültürü | İlkokul       | 105 | 135,06 | 25,558 | <b>G. Arası</b> | 8307,197   | 4   | 2076,799 | 4,675 ,001 |
|                     | Ortaokul      | 92  | 125,65 | 19,849 | <b>G. İçi</b>   | 164802,239 | 371 | 444,211  |            |
|                     | İ.H.Ortaokulu | 74  | 124,05 | 18,307 |                 | 173109,436 | 375 |          |            |
|                     | Genel Lise    | 59  | 126,20 | 19,767 |                 |            |     |          |            |
|                     | Meslek Lisesi | 46  | 122,76 | 17,565 |                 |            |     |          |            |
|                     | Toplam        | 376 | 127,70 | 21,485 |                 |            |     |          |            |

Tablo 4.3.8.1’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, okul türü değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul türü değişkeninin öğretmenlerin okul kültürü algılarını etkilediği görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.3.8.1.1. de verilmiştir.

**Tablo 4.3.8.1.1. LSD Testi Sonuçları**

| Boyut | Okul türü (i) | Okul türü (j)        | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p    |
|-------|---------------|----------------------|-------------------------|----------------|------|
| Güç   | İlkokul       | Ortaokul             | 1,503*                  | ,653           | ,022 |
|       |               | İmam Hatip Ortaokulu | 2,028*                  | ,694           | ,004 |
|       |               | Genel Lise           | 1,311                   | ,744           | ,079 |
|       |               | Meslek Lisesi        | 2,775*                  | ,808           | ,001 |
|       | Ortaokul      | İlkokul              | -1,503*                 | ,653           | ,022 |
|       |               | İmam Hatip Ortaokulu | ,524                    | ,714           | ,463 |
|       |               | Genel Lise           | -,193                   | ,762           | ,801 |
|       |               | Meslek Lisesi        | 1,272                   | ,825           | ,124 |

|        |                      |                      |         |       |      |
|--------|----------------------|----------------------|---------|-------|------|
|        | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -2,028* | ,694  | ,004 |
|        |                      | Ortaokul             | -,524   | ,714  | ,463 |
|        |                      | Genel Lise           | -,717   | ,798  | ,369 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | ,747    | ,858  | ,384 |
|        | Genel Lise           | İlkokul              | -1,311  | ,744  | ,079 |
|        |                      | Ortaokul             | ,193    | ,762  | ,801 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,717    | ,798  | ,369 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | 1,464   | ,899  | ,104 |
|        | Meslek Lisesi        | İlkokul              | -2,775* | ,808  | ,001 |
|        |                      | Ortaokul             | -1,272  | ,825  | ,124 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,747   | ,858  | ,384 |
|        |                      | Genel Lise           | -1,464  | ,899  | ,104 |
| Rol    |                      | Ortaokul             | 1,049   | ,830  | ,207 |
|        | İlkokul              | İmam Hatip Ortaokulu | 3,228*  | ,882  | ,000 |
|        |                      | Genel Lise           | 1,945*  | ,945  | ,040 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | 3,896*  | 1,027 | ,000 |
|        | Ortaokul             | İlkokul              | -1,049  | ,830  | ,207 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 2,180*  | ,907  | ,017 |
|        |                      | Genel Lise           | ,896    | ,969  | ,355 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | 2,848*  | 1,049 | ,007 |
|        | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -3,228* | ,882  | ,000 |
|        |                      | Ortaokul             | -2,180* | ,907  | ,017 |
|        |                      | Genel Lise           | -1,283  | 1,014 | ,206 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | ,668    | 1,091 | ,541 |
|        | Genel Lise           | İlkokul              | -1,945* | ,945  | ,040 |
|        |                      | Ortaokul             | -,896   | ,969  | ,355 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 1,283   | 1,014 | ,206 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | 1,951   | 1,143 | ,089 |
|        | Meslek Lisesi        | İlkokul              | -3,896* | 1,027 | ,000 |
|        |                      | Ortaokul             | -2,848* | 1,049 | ,007 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,668   | 1,091 | ,541 |
|        |                      | Genel Lise           | -1,951  | 1,143 | ,089 |
| Başarı |                      | Ortaokul             | 3,827*  | 1,060 | ,000 |
|        | İlkokul              | İmam Hatip Ortaokulu | 2,802*  | 1,126 | ,013 |
|        |                      | Genel Lise           | 2,287   | 1,207 | ,059 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | 2,675*  | 1,312 | ,042 |
|        | Ortaokul             | İlkokul              | -3,827* | 1,060 | ,000 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -1,025  | 1,159 | ,377 |
|        |                      | Genel Lise           | -1,540  | 1,238 | ,214 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | -1,152  | 1,340 | ,390 |
|        | İmam Hatip Ortaokulu | İlkokul              | -2,802* | 1,126 | ,013 |
|        |                      | Ortaokul             | 1,025   | 1,159 | ,377 |
|        |                      | Genel Lise           | -,515   | 1,295 | ,691 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | -,127   | 1,393 | ,927 |
|        | Genel Lise           | İlkokul              | -2,287  | 1,207 | ,059 |
|        |                      | Ortaokul             | 1,540   | 1,238 | ,214 |
|        |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,515    | 1,295 | ,691 |
|        |                      | Meslek Lisesi        | ,388    | 1,459 | ,791 |
|        | Meslek Lisesi        | İlkokul              | -2,675* | 1,312 | ,042 |

|                     |                      |                      |          |       |      |
|---------------------|----------------------|----------------------|----------|-------|------|
| Lisesi              | Ortaokul             | 1,152                | 1,340    | ,390  |      |
|                     | İmam Hatip Ortaokulu | ,127                 | 1,393    | ,927  |      |
|                     | Genel Lise           | -,388                | 1,459    | ,791  |      |
| Destek              | İlkokul              | Ortaokul             | 3,026*   | 1,118 | ,007 |
|                     |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 2,944*   | 1,189 | ,014 |
|                     |                      | Genel Lise           | 3,310*   | 1,274 | ,010 |
|                     | Ortaokul             | Meslek Lisesi        | 2,950*   | 1,385 | ,034 |
|                     |                      | İlkokul              | -3,026*  | 1,118 | ,007 |
|                     |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,081    | 1,223 | ,947 |
|                     | İmam Hatip Ortaokulu | Genel Lise           | ,285     | 1,306 | ,828 |
|                     |                      | Meslek Lisesi        | -,076    | 1,414 | ,957 |
|                     |                      | İlkokul              | -2,944*  | 1,189 | ,014 |
|                     | Genel Lise           | Ortaokul             | ,081     | 1,223 | ,947 |
|                     |                      | İmam Hatip Ortaokulu | ,366     | 1,367 | ,789 |
|                     |                      | Meslek Lisesi        | ,005     | 1,470 | ,997 |
| İlkokul             |                      | -3,310*              | 1,274    | ,010  |      |
| Meslek Lisesi       | Ortaokul             | -,285                | 1,306    | ,828  |      |
|                     | İmam Hatip Ortaokulu | -,366                | 1,367    | ,789  |      |
|                     | Meslek Lisesi        | -,361                | 1,540    | ,815  |      |
|                     | İlkokul              | -2,950*              | 1,385    | ,034  |      |
| Toplam Okul Kültürü | İlkokul              | Ortaokul             | ,076     | 1,414 | ,957 |
|                     |                      | İmam Hatip Ortaokulu | -,005    | 1,470 | ,997 |
|                     |                      | Genel Lise           | ,361     | 1,540 | ,815 |
|                     | Ortaokul             | Ortaokul             | 9,405*   | 3,010 | ,002 |
|                     |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 11,003*  | 3,199 | ,001 |
|                     |                      | Genel Lise           | 8,854*   | 3,429 | ,010 |
|                     | İmam Hatip Ortaokulu | Meslek Lisesi        | 12,296*  | 3,727 | ,001 |
|                     |                      | İlkokul              | -9,405*  | 3,010 | ,002 |
|                     |                      | İmam Hatip Ortaokulu | 1,598    | 3,291 | ,628 |
|                     | Genel Lise           | Genel Lise           | -,551    | 3,515 | ,875 |
|                     |                      | Meslek Lisesi        | 2,891    | 3,806 | ,448 |
|                     |                      | İlkokul              | -11,003* | 3,199 | ,001 |
| Meslek Lisesi       | Ortaokul             | -1,598               | 3,291    | ,628  |      |
|                     | İmam Hatip Ortaokulu | -2,149               | 3,679    | ,559  |      |
|                     | Meslek Lisesi        | 1,293                | 3,957    | ,744  |      |
| İlkokul             | İlkokul              | -8,854*              | 3,429    | ,010  |      |
|                     | Ortaokul             | ,551                 | 3,515    | ,875  |      |
|                     | İmam Hatip Ortaokulu | 2,149                | 3,679    | ,559  |      |
| Meslek Lisesi       | Meslek Lisesi        | 3,443                | 4,146    | ,407  |      |
|                     | İlkokul              | -12,296*             | 3,727    | ,001  |      |
|                     | Ortaokul             | -2,891               | 3,806    | ,448  |      |
| Genel Lise          | İmam Hatip Ortaokulu | -1,293               | 3,957    | ,744  |      |
|                     | Meslek Lisesi        | -3,443               | 4,146    | ,407  |      |

Tablo 4.3.8.1.1.'de görüldüğü üzere okul kültürü ölçeğinde, okul türüne göre, hangi gruplar arasında, farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu güç alt boyutunda, farklılığın ilkokulla meslek lisesi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip



olduğu; rol alt boyutunda ise ayrıca ilkokulla hem meslek lisesi hem de imam hatip ortaokulu arasında, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu; başarı ve destek alt boyutlarında ilkokulla, ortaokul arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu; toplam okul kültüründe ise, ilkokulla ortaokul, imam hatip ortaokulu ve meslek lisesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu görülmüştür.

#### 4.3.9. Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre okul kültürü algıları tablo 4.3.9.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.3.9.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi Anova Testi Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |               |     |           |           | ANOVA Sonuçları |            |           |           |       |          |
|---|---------------|-----|-----------|-----------|-----------------|------------|-----------|-----------|-------|----------|
|   | Gruplar       | N   | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i>  | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | F     | <i>P</i> |
| Güç   | 0-500 öğrenci | 32  | 22,28     | 3,920     | <b>G. Arası</b> | 210,102    | 3         | 70,034    | 3,315 | ,020     |
|   | 501-1000 öğ.  | 135 | 23,84     | 4,759     | <b>G. İçi</b>   | 7858,536   | 372       | 21,125    |       |          |
|   | 1001-1500 öğ. | 111 | 24,48     | 4,116     |                 | 8068,638   | 375       |           |       |          |
|   | 1501 ve üz.   | 98  | 25,02     | 5,060     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 24,20     | 4,639     |                 |            |           |           |       |          |
| Rol   | 0-500 öğrenci | 32  | 31,81     | 4,461     | <b>G. Arası</b> | 331,722    | 3         | 110,574   | 3,181 | ,024     |
|   | 501-1000 öğ.  | 135 | 33,69     | 6,303     | <b>G. İçi</b>   | 12930,361  | 372       | 34,759    |       |          |
|   | 1001-1500 öğ. | 111 | 34,34     | 5,311     |                 | 13262,082  | 375       |           |       |          |
|   | 1501 ve üz.   | 98  | 35,28     | 6,331     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 34,14     | 5,947     |                 |            |           |           |       |          |
| Başarı                                      | 0-500 öğrenci | 32  | 32,34     | 6,622     | <b>G. Arası</b> | 713,601    | 3         | 237,867   | 4,317 | ,005     |
|   | 501-1000 öğ.  | 135 | 32,24     | 7,097     | <b>G. İçi</b>   | 20499,503  | 372       | 55,106    |       |          |
|   | 1001-1500 öğ. | 111 | 33,77     | 7,036     |                 | 21213,104  | 375       |           |       |          |
|   | 1501 ve üz.   | 98  | 35,64     | 8,462     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 33,59     | 7,521     |                 |            |           |           |       |          |
| Destek                                      | 0-500 öğrenci | 32  | 34,19     | 7,764     | <b>G. Arası</b> | 697,455    | 3         | 232,485   | 3,799 | ,010     |
|   | 501-1000 öğ.  | 135 | 34,65     | 7,626     | <b>G. İçi</b>   | 22764,875  | 372       | 61,196    |       |          |
|   | 1001-1500 öğ. | 111 | 35,70     | 7,730     |                 | 23462,330  | 375       |           |       |          |
|   | 1501 ve üz.   | 98  | 37,91     | 8,205     |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 35,77     | 7,910     |                 |            |           |           |       |          |
| Toplam Okul Kültürü                         | 0-500 öğrenci | 32  | 120,63    | 17,610    | <b>G. Arası</b> | 6801,273   | 3         | 2267,091  | 5,071 | ,002     |
|   | 501-1000 öğ.  | 135 | 124,41    | 19,975    | <b>G. İçi</b>   | 166308,164 | 372       | 447,065   |       |          |
|   | 1001-1500 öğ. | 111 | 128,30    | 20,117    |                 | 173109,436 | 375       |           |       |          |
|   | 1501 ve üz.   | 98  | 133,85    | 24,603    |                 |            |           |           |       |          |
|   | Toplam        | 376 | 127,70    | 21,485    |                 |            |           |           |       |          |

Tablo 4.3.9.1' de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, öğrenci sayısı değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenci sayısı değişkeninin, öğretmenlerin okul kültürü algılarını etkilediği görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.3.9.1.1. de verilmiştir.

**Tablo 4.3.9.1.1. LSD Testi Sonuçları**

| Boyut         | Öğrenci Sayısı (i) | Öğrenci sayısı (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p    |
|---------------|--------------------|--------------------|-------------------------|----------------|------|
| Güç           | 0-500 öğrenci      | 501-1000 öğ.       | -1,556                  | ,904           | ,086 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | -2,196*                 | ,922           | ,018 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -2,739*                 | ,936           | ,004 |
|               | 501-1000 öğ.       | 0-500 öğrenci      | 1,556                   | ,904           | ,086 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | -,640                   | ,589           | ,278 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -1,183                  | ,610           | ,053 |
|               | 1001-1500 öğ.      | 0-500 öğrenci      | 2,196*                  | ,922           | ,018 |
|               |                    | 501-1000 öğ.       | ,640                    | ,589           | ,278 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -,543                   | ,637           | ,395 |
|               | 1501 ve üz.        | 0-500 öğrenci      | 2,739*                  | ,936           | ,004 |
|               |                    | 501-1000 öğ.       | 1,183                   | ,610           | ,053 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | ,543                    | ,637           | ,395 |
| Rol           | 0-500 öğrenci      | 501-1000 öğ.       | -1,876                  | 1,159          | ,106 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | -2,530*                 | 1,183          | ,033 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -3,463*                 | 1,200          | ,004 |
|               | 501-1000 öğ.       | 0-500 öğrenci      | 1,876                   | 1,159          | ,106 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | -,653                   | ,755           | ,388 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -1,587*                 | ,782           | ,043 |
|               | 1001-1500 öğ.      | 0-500 öğrenci      | 2,530*                  | 1,183          | ,033 |
|               |                    | 501-1000 öğ.       | ,653                    | ,755           | ,388 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -,933                   | ,817           | ,254 |
|               | 1501 ve üz.        | 0-500 öğrenci      | 3,463*                  | 1,200          | ,004 |
|               |                    | 501-1000 öğ.       | 1,587*                  | ,782           | ,043 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | ,933                    | ,817           | ,254 |
| Başarı        | 0-500 öğrenci      | 501-1000 öğ.       | ,107                    | 1,460          | ,942 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | -1,431                  | 1,489          | ,337 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -3,299*                 | 1,511          | ,030 |
|               | 501-1000 öğ.       | 0-500 öğrenci      | -,107                   | 1,460          | ,942 |
|               |                    | 1001-1500 öğ.      | -1,538                  | ,951           | ,107 |
|               |                    | 1501 ve üz.        | -3,406*                 | ,985           | ,001 |
| 1001-1500 öğ. | 0-500 öğrenci      | 1,431              | 1,489                   | ,337           |      |
|               | 501-1000 öğ.       | 1,538              | ,951                    | ,107           |      |

|                     |               |               |          |       |      |
|---------------------|---------------|---------------|----------|-------|------|
|                     |               | 1501 ve üz.   | -1,868   | 1,029 | ,070 |
|                     | 1501 ve üz.   | 0-500 öğrenci | 3,299*   | 1,511 | ,030 |
|                     |               | 501-1000 öğ.  | 3,406*   | ,985  | ,001 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | 1,868    | 1,029 | ,070 |
| Destek              | 0-500 öğrenci | 501-1000 öğ.  | -,464    | 1,538 | ,763 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | -1,515   | 1,570 | ,335 |
|                     |               | 1501 ve üz.   | -3,721*  | 1,593 | ,020 |
|                     | 501-1000 öğ.  | 0-500 öğrenci | ,464     | 1,538 | ,763 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | -1,051   | 1,002 | ,295 |
|                     |               | 1501 ve üz.   | -3,256*  | 1,038 | ,002 |
|                     | 1001-1500 öğ. | 0-500 öğrenci | 1,515    | 1,570 | ,335 |
|                     |               | 501-1000 öğ.  | 1,051    | 1,002 | ,295 |
|                     |               | 1501 ve üz.   | -2,205*  | 1,084 | ,043 |
|                     | 1501 ve üz.   | 0-500 öğrenci | 3,721*   | 1,593 | ,020 |
|                     |               | 501-1000 öğ.  | 3,256*   | 1,038 | ,002 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | 2,205*   | 1,084 | ,043 |
| Toplam Okul Kültürü | 0-500 öğrenci | 501-1000 öğ.  | -3,790   | 4,157 | ,363 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | -7,672   | 4,242 | ,071 |
|                     |               | 1501 ve üz.   | -13,222* | 4,305 | ,002 |
|                     | 501-1000 öğ.  | 0-500 öğrenci | 3,790    | 4,157 | ,363 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | -3,882   | 2,709 | ,153 |
|                     |               | 1501 ve üz.   | -9,432*  | 2,806 | ,001 |
|                     | 1001-1500 öğ. | 0-500 öğrenci | 7,672    | 4,242 | ,071 |
|                     |               | 501-1000 öğ.  | 3,882    | 2,709 | ,153 |
|                     |               | 1501 ve üz.   | -5,550   | 2,931 | ,059 |
|                     | 1501 ve üz.   | 0-500 öğrenci | 13,222*  | 4,305 | ,002 |
|                     |               | 501-1000 öğ.  | 9,432*   | 2,806 | ,001 |
|                     |               | 1001-1500 öğ. | 5,550    | 2,931 | ,059 |

Tablo 4.3.9.1.1.' de görüldüğü üzere, okul kültürü ölçeğinde, okuldaki öğrenci sayısına göre, hangi gruplar arasında, farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu güç ve rol alt boyutlarında, 0-500 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grubun daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu; başarı ve destek alt boyutlarında ise 501-1000 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grubun daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu; toplam okul kültüründe ise, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grubun, tüm gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve en yüksek okul kültürü algısının bu grupta olduğu görülmüştür.

#### 4.3.10. Öğretmenlerin Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Kültürü Algıları

Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki öğretmen sayısına göre okul kültürü algıları tablo 4.3.10.1.' de verilmiştir.

**Tablo 4.3.10.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları**

| Ölçek               | Öğretmen Sayısı | n   | $\bar{x}$ | ss     | Sh    | t Testi |     |      |
|---------------------|-----------------|-----|-----------|--------|-------|---------|-----|------|
|                     |                 |     |           |        |       | t       | sd  | p    |
| Güç                 | 1-30 öğretmen   | 69  | 24,10     | 4,120  | ,496  | -,199   | 374 | ,842 |
|                     | 31 ve üz.       | 307 | 24,22     | 4,753  | ,271  |         |     |      |
| Rol                 | 1-30 öğretmen   | 69  | 34,29     | 6,112  | ,736  | ,238    | 374 | ,812 |
|                     | 31 ve üz.       | 307 | 34,10     | 5,919  | ,338  |         |     |      |
| Başarı              | 1-30 öğretmen   | 69  | 33,16     | 6,833  | ,823  | -,523   | 374 | ,601 |
|                     | 31 ve üz.       | 307 | 33,68     | 7,674  | ,438  |         |     |      |
| Destek              | 1-30 öğretmen   | 69  | 35,16     | 7,269  | ,875  | -,711   | 374 | ,478 |
|                     | 31 ve üz.       | 307 | 35,91     | 8,052  | ,460  |         |     |      |
| Toplam Okul Kültürü | 1-30 öğretmen   | 69  | 126,71    | 19,275 | 2,320 | -,422   | 374 | ,673 |
|                     | 31 ve üz.       | 307 | 127,92    | 21,975 | 1,254 |         |     |      |

Tablo 4.3.10.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeği puanlarının, çalıştığı okuldaki öğretmen sayılarına göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t=-,199$ ;  $p>.05$ ;  $t=,238$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,523$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,711$ ;  $p>.05$ ;  $t=-,422$ ;  $p>.05$ ). Güç, rol, başarı, destek ve toplam okul kültürü alt boyutlarında, öğretmen sayısı farklılıkları arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.4. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği Arasındaki Korelasyon

Öğretmen yetkinlik ölçeği ile okul kültürü ölçeği arasındaki korelasyon aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.1. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

|                      |   | Öğretmen Yetkinliği | Öğrenci Tanıma | Çevresel Etkiler | Toplam Yetkinlik | Güç    | Rol    | Başarı | Destek | Toplam Okul Kültürü |
|----------------------|---|---------------------|----------------|------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|---------------------|
| Öğretim Stratejileri | r | ,665**              | ,617**         | ,185**           | ,896**           | ,246** | ,294** | ,242** | ,268** | ,318**              |
|                      | P | ,000                | ,000           | ,000             | ,000             | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000                |
|                      | n | 376                 | 376            | 376              | 376              | 376    | 376    | 376    | 376    | 376                 |
| Öğretmen Yetkinliği  | r | 1                   | ,507**         | ,325**           | ,813**           | ,235** | ,212** | ,253** | ,232** | ,283**              |
|                      | P |                     | ,000           | ,000             | ,000             | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000                |
|                      | n |                     | 376            | 376              | 376              | 376    | 376    | 376    | 376    | 376                 |
| Öğrenci Tanıma       | r |                     | 1              | ,245**           | ,781**           | ,171** | ,194** | ,044   | ,061   | ,129*               |
|                      | P |                     |                | ,000             | ,000             | ,001   | ,000   | ,396   | ,236   | ,013                |
|                      | n |                     |                | 376              | 376              | 376    | 376    | 376    | 376    | 376                 |
| Çevresel Etkiler     | r |                     |                | 1                | ,489**           | ,100   | ,156** | ,138** | ,051   | ,132*               |
|                      | P |                     |                |                  | ,000             | ,053   | ,002   | ,008   | ,325   | ,011                |
|                      | n |                     |                |                  | 376              | 376    | 376    | 376    | 376    | 376                 |
| Toplam Yetkinlik     | r |                     |                |                  | 1                | ,257** | ,296** | ,233** | ,225** | ,302**              |
|                      | P |                     |                |                  |                  | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000                |
|                      | n |                     |                |                  |                  | 376    | 376    | 376    | 376    | 376                 |
| Güç                  | r |                     |                |                  |                  | 1      | ,628** | ,571** | ,476** | ,765**              |
|                      | P |                     |                |                  |                  |        | ,000   | ,000   | ,000   | ,000                |
|                      | n |                     |                |                  |                  |        | 376    | 376    | 376    | 376                 |
| Rol                  | r |                     |                |                  |                  |        |        | ,478** | ,399** | ,727**              |
|                      | P |                     |                |                  |                  |        |        | ,000   | ,000   | ,000                |
|                      | n |                     |                |                  |                  |        |        | 376    | 376    | 376                 |
| Başarı               | r |                     |                |                  |                  |        |        | 1      | ,806** | ,902**              |
|                      | P |                     |                |                  |                  |        |        |        | ,000   | ,000                |
|                      | n |                     |                |                  |                  |        |        |        | 376    | 376                 |
| Destek               | r |                     |                |                  |                  |        |        |        | 1      | ,863**              |
|                      | P |                     |                |                  |                  |        |        |        |        | ,000                |
|                      | n |                     |                |                  |                  |        |        |        |        | 376                 |

Tablo 4.4.1.' de görüldüğü üzere, öğretmen yetkinliği ölçeği ile okul kültürü ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan, Pearson momentum çarpımı korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasındaki ilişkiler, istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Toplam ölçekler ile tüm alt boyutlarda öğretmen yetkinliği arttıkça, okul kültürü algıları da artmaktadır. Öğretmen yetkinliğinin, okul kültürü algısını olumlu etkilediği yorumu yapılabilir.

#### 4.5. Regresyon Analizi Sonuçları

Okul kültürü algısını yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarının ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.5.1. Okul Kültürü Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları**

| Değişkenler          | B      | Standart Hata | B                    | T        | p      |
|----------------------|--------|---------------|----------------------|----------|--------|
| Yetkinlik Sabit      | 91,846 | 6,759         |                      | 13,588   | ,000   |
| Öğretim Stratejileri | ,855   | ,202          | ,307                 | 4,234    | ,000   |
| Öğretmen Yetkinliği  | ,725   | ,382          | ,129                 | 1,899    | ,058   |
| Öğrenci Tanıma       | ,394   | ,301          | ,068                 | 1,310    | ,191   |
|                      |        | R=,353        | R <sup>2</sup> =,125 | F=13,217 | P=,000 |

Tablo 4.5.1.'de görüldüğü gibi yetkinlik ölçeğinde, alt boyutların öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişken olan Okul Kültürünü yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (R= ,353, R<sup>2</sup>=,125, p<.01). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin, okul kültürü algısı üzerindeki görece önem sırası; öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği ve öğrenciyi tanımadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğretim stratejileri, okul kültürü algısı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülürken, öğretmen yetkinliği ve öğrenciyi tanıma ise anlamlı ilişki görülmemiştir.

Öğretmen yetkinlik algısının okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.5.2.: Öğretmen Yetkinliği Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları**

| Değişkenler  | B      | Standart Hata | B                    | T        | p      |
|--------------|--------|---------------|----------------------|----------|--------|
| Kültür Sabit | 62,199 | 4,805         |                      | 12,945   | ,000   |
| Güç          | ,243   | ,224          | ,075                 | 1,084    | ,279   |
| Rol          | ,516   | ,164          | ,203                 | 3,155    | ,002   |
| Başarı       | ,035   | ,180          | ,018                 | ,197     | ,844   |
| Destek       | ,181   | ,159          | ,094                 | 1,137    | ,256   |
|              |        | R=,323        | R <sup>2</sup> =,104 | F=10,821 | P=,000 |

Tablo 4.5.2.'de görüldüğü gibi okul kültürü ölçeğinde, alt boyutların güç, rol, başarı, destek, bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan öğretmen yetkinliği yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki

olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ( $R= ,323$ ,  $R^2=,104$ ,  $p<.01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin, ğretmen yetkinlik algısı üzerindeki göreli önem sırası; rol, g, destek, başarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, rol, ğretmen yetkinlik algısı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülürken, güç, başarı ve destek alt boyutlarında ise anlamlı ilişki görülmemiştir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

#### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yetkinlik ölçeği, toplam puanların ve alt boyutların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, çevresel etkiler alt boyutu ortalamalar altı olurken, diğer alt boyutların ortalama üstü olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer şekilde Yıldırım'ın (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen yetkinliğinin toplam ölçekte iyi düzeyde olduğu, en yüksek yeterlik alanının öğrenciyi tanıma alt boyutunda, en düşük yeterliğin ise çevresel etkenler alanında olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin çevresel etkiler yetkinlik algısının, diğer yetkinlik algılarına göre düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini diğer alanlara kıyasla çevresel etkilerde daha düşük yeterlikte düşünmektedirler. Bunun sebepleri arasında öğretmenlerin sık tayin istemeleri ve bölgeye sonradan taşınmış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yetkinlik ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık; öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma ve toplam yetkinlik anlamlı bulunmazken çevresel etkilerde ( $t(376)=2,243, p<0.05$ ) erkeklerin çevresel etkilerden etkilenme düzeyi yüksek bulunmuştur. Erkekler çevresel etkilerden kadınlara göre daha fazla etki altında kalmaktadır. Özkahraman'ın (2012) cinsiyet değişkenine göre ise, Öğrenciyi Tanıma alt boyutunda farklılaşma bulunduğu, erkeklerin puanı kadınların puanından anlamlı seviyede daha yüksek çıkması sonucu ile Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010), öğretmen adayları



üzerinde yaptığı araştırma da yine erkeklerin algısı bayanlara göre daha yüksek çıkması sonucu, bu bulgudan farklıdır. Bu sonuçtan farklı olarak Sümbül ve Arslan (2007), Türkçeye uyarlamasını yaptıkları 10 maddelik öğretmen yetkinlik ölçeği araştırmasında bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında bayanların yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Deniz, 2002; Deniz ve Hamarta, 2003).

Öztaş (2001) tarafından yapılmış olan “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri” isimli araştırması sonucunda, sınıf öğretmenleri içinde bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla, sınıf içi iletişim süreçlerinde yer alan davranışlarında daha yeterli oldukları, 20 yıldan az kıdemli olan öğretmenlerin, 21 ve üzeri kıdemde olanlara göre daha yeterli olduklarını saptamıştır. Ancak cinsiyet öğretmen yeterliğini etkileyecek bir durum olmayabilir. Öğretmenlerin yeterliğini belirleyen şey cinsiyetin dışındaki değişkenlerin olması makul bir sonuçtur. Yaman ve Koray’ın (2005) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç algıları ve problem çözme becerileri üzerine yaptığı araştırmada cinsiyetin, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançlarında önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin yetkinlik algıları ölçeği puanlarının; medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu, öğretmen sayısı değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kıdem değişkenine göre, bu bulguyu destekleyen araştırma, Özkahraman’ın (2012) araştırma sonucu ile Özdemir (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri” adlı çalışmada, kıdem değişkeninin öğretmen yetkinlik düzeyinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yine Yıldırım (2015) öğretmenlerin algıları doğrultusunda, öğretmen yetkinlik ölçeği puanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuttukları sınıf değişkenlerine göre toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulardan farklı olarak, Sümbül ve Arslan (2007), öğretmenlerde kıdem değişkeni incelendiğinde, yeterlik algılarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklar incelendiğinde 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre, daha yüksek yeterlik algısı taşımaktadırlar. Ayrıca 26 ve üstü

kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6- 10 yıl kıdeme sahip olanlardan daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Özkahraman'ın (2012) araştırma sonuçlarında, yaş değişkenine göre çevresel etkenler alt boyutunda farklılaşma görülmüştür. 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin çevresel etken puanları, 31-35 yaş aralığındaki gruptan anlamlı seviyede daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin yetkinlik ölçeği puanlarının, okul türü değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, çevresel etkiler alt boyutu dışında, bütün alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın öğretim stratejileri alt boyutunda, ilkokulun ile tüm okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu, öğretmen yetkinliği alt boyutunda da benzer sonuç olduğu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu, öğrenci tanıma alt boyutunda ise, ilkokul ile genel lise, meslek lisesi arasında; ortaokul ile genel lise ve meslek lisesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu, toplam yetkinlikte ise ilkokul ile diğer tüm okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yetkinlik ölçeği puanlarının, öğrenci sayısı değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık çevresel etkiler alt boyutu dışında, bütün alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın öğretim stratejileri alt boyutunda, öğrenci sayısı 0-500 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenci sayısı 1501 olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu, öğrenciyi tanıma alt boyutunda ise, öğrenci sayısı 501-1000 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu, toplam yetkinlik ölçeğinde ise hem 501-1000 ile 1501 ve üzeri grup arasında hem de 0-500 öğrenci sayısı ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin yönetim becerileri ölçeği toplam puanların aritmetik ortalamalar dikkate alındığında okul kültürü algılarının ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu bulguyu benzer şekilde Gürbüz (2013) öğretmenlerin kurum kültürü algılama düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem mezuniyet, öğrenim durumu ve öğretmen sayısı değişkenine göre toplam ölçek ile hiçbir alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya benzer şekilde Şahin (2016) çalışmasında, öğretmenlerin okul kültürünü algılayışlarının mezun oldukları fakülte türüne, eğitim durumlarına, çalıştıkları okul türüne ve eğitim kademesine ve cinsiyete göre fark göstermediği görülmüştür. Fırat (2007) okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri hakkında yaptığı doktora çalışmasının sonucunda, kadınların okul kültürünü, erkeklere göre anlamlı düzeyde olumlu algıladığını bulmuştur. Öğretmenlerin okul kültürü algılayışları, yaş, branş ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, okul-çevre ilişkileri, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Farklılık, 6 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapanların lehinedir. Okul kültürü algıları, kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Karaduman (2014) üniversitede çalışan okutmanların örgütsel kültür algılarını incelediği araştırma sonucunda cinsiyetin, medeni durumun, mezuniyetin, üniversite türünün ve görev değişkenlerinin anlamlı farklılıklara sebep olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde farklı araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bu bulgudan farklı olarak, Fırat (2007) bütünleşme-aidiyet boyutunda kadın öğretmenlerde farklılaşma saptamıştır. Yine Gürbüz (2013) öğretmenlerin kurum kültürü algılama algıları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre vizyon alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, kurum kültürü algılama algıları ölçeği puanlarının, medeni durum değişkenine göre, vizyon ve uyum alt boyutunda bekarlar lehine anlamlı farklılık bulunurken, tutarlılık ve katılım alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, yaşlarına göre, gruplar arasında kurum kültürü algılama algılarının uyum ve vizyon alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Söz konusu farklılığın uyum alt boyutunda 22-29 yaşında olan grupla 40-49 yaşında olan grup arasında 22-29

lehine; vizyon alt boyutunda 22-29 yaşında olan grupla 30-39 yaşında olan grup arasında 22-29 yaşındakiler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin, kurum kültürü algılama algıları ölçeği puanlarının, mezuniyet değişkenine göre, vizyon alt boyutunda üniversite mezunları lehine anlamlı bulunurken; tutarlılık ve katılım ile uyum alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin, kıdem değişkeni incelendiğinde, kıdem gruplarına göre kurum kültürü algılarında uyum alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüş diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde uyum alt boyutunda kıdemleri 1-10 yıl olanlar ile kıdemleri 11-19 yıl olanlar arasında 1-10 yıl kıdeme sahip olanların, okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplarda ise uyum alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yüksel (2009) ise, örgüt kültürü algısını incelediği araştırma sonucunda, yaş ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Branşların ve öğrenim durumunun ise örgüt kültürü algısında anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Kara (2006) kültür algısı üzerinde yaptığı çalışma sonucunda kıdem durumunun anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna varmıştır. Kıdem yılı 11-15 arasında öğretmenleri okul kültürünü algılayışları, kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Şahin (2016) okul kültürü algısının meslekteki kıdeme göre değiştiğini tespit etmiştir. Şahin (2003) yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdeme göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları 5-6 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süreleri olan öğretmenlerin algılarının en yüksek, 6-10 ile 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu bulmuştur. Mesleki kıdeme göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında farkın olması önemli olduğunu belirtmiştir. Bu farkla beraber daha az deneyimli öğretmenlerin okullarında deneyim kazanma ve sosyalleşme sürecinde okula olan bağlarının güçlü olması, deneyimli öğretmenlerin, deneyimleri sonucunda ya da yaşları gereği belli bir olgunlaşma düzeyine gelmiş olması, okul kültürüne algısını olumlu yönde etkilemiştir. Şirin (2011) ise, okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Farklılığın 6-10 arası

kıdeme sahip olan grup ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan grup lehine gerçekleştiğini belirtmiştir. Okul kültürü ölçeği, okul-çevre ilişkisi alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı, 6-10 yıl arası kıdem sahibi grup ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip gruba gerçekleştiğini bulmuştur. Okul kültürü diğer alt boyut puanlarında, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karaduman (2014) okutmanların yaşlarına göre, örgütsel kültür algısında, rol alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Rol alt boyutu incelendiğinde okutmanların 21-30 yaşında olan grupla 31-40 yaşında olan grup arasında anlamlı farklılığın olduğu, 31-40 yaşında olan grubun daha yüksek okul kültürü algısı taşıdığı tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okutmanların çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı incelendiğinde ise, toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda örgütsel kültür algılarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 51-99 öğretmenin çalıştığı okullarda örgütsel kültür algısının en düşük düzeyde olduğu, 1-50 öğretmenin çalıştığı okullarında, 100 ve üzeri öğretmenin çalıştığı okullara kıyasla, daha yüksek örgütsel kültür algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarının, okul türü değişkenine göre, toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu güç alt boyutunda farklılığın, ilkokulla meslek lisesi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu; rol alt boyutunda ise, ilkokulla hem meslek lisesi, hem de imam hatip ortaokulu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu; başarı ve destek alt boyutlarında ise, ilkokulla ortaokul arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu, toplam okul kültüründe ise ilkokulla ortaokul, imam hatip ortaokulu ve meslek lisesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ilkokulda çalışanların daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer şekilde Gürbüz (2013) öğretmenlerin kurum kültürü algılama düzeylerinin, okul kademesi değişkenine göre, tutarlılık ve katılım, uyum ve vizyon alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Söz konusu farklılık, anaokulunda çalışan öğretmenlerin, lise ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında, anaokulu öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bakioğlu (2016) okul kültürünü güçlü hale getirmek, etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için önemlidir. Güçlü bir kültürde, bireyler aidiyet hissi yaşamakta ve sosyalleşmekte; çalışanların ve öğrencilerin davranışlarında tutarlılık bulunmakta; okul dış çevresine kolaylıkla uyum sağlamakta; vizyon bireyler tarafından benimsenmekte; yöneticiler etkili kararlar almaktadır. Kültürü etkileyen pek çok insani ve yapısal faktör bulursa da, bu faktörler arasında okulun kültürünü şekillendirmede en etkin rolü okul yöneticileri üstlenmektedir. Uğurlu (2009) okul kültürünün, örgütsel gelişim açısından önemini tespit etmek için, okulun özerkliği, yapısı, desteği, kimliği, performans ödülleri, çatışma toleransı ve risk toleransı özellikleri araştırmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak, Sivas il merkezindeki 6 okulda 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmada altı okul vardır. Okulların ikisi, üst sosyoekonomik seviyeden, ikisi yarı sosyoekonomik seviyeden ve ikisi düşük sosyoekonomik seviyeden olmak üzere seçilmiştir. Belge analizinde, okul öğretmenlerinin toplantı kayıtları, öğretmen grup toplantı kayıtları incelenmiştir. Robbins tarafından, sınıflandırılan kültür özellikleri okul kültürüne uygulandığında, yöneticilerin davranışlarının okul kültürü yapısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Aslan, Özer ve Bakır'ın (2009) yaptıkları nitel araştırmanın amacı, ilk ve orta öğretim yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Malatya ilinde dört farklı okulda çalışan yöneticiler ve 16 öğretmen, görüşülmüş ve sonuçta, katılımcıların genel olarak insan ilişkilerinin kalitesini vurguladığını, bazılarının değişime açıklık ve organizasyonel süreçte adalet vurgusu yaptığı, okul kültürüne ve okula, geçici olarak görevlendirilmiş öğretmenlerin, uyum sağlamakta güçlük çektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan ayrıca, okul topluluğu tarafından paylaşılan değerleri belirtmeleri istenmiştir. Sonuçta, güven ve işbirliğinin katılımcılar tarafından daha çok belirtilen değerler olduğunu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar paylaşılan değerlerin, örgütsel iletişim ve örgütsel toplumsallaşma süreçleri olduğu, katılımcıların törensel etkinlikler hakkında olumlu duygular yaşadıklarını, bazı katılımcılar, özellikle de yöneticiler bazı zorluklardan (diğer bir deyişle, fiziksel olanaklar ve bütçe) şikayet ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu güç ve rol alt boyutlarında 0-500 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grubun daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu, başarı ve destek alt boyutlarında ise 501-1000 ile 1501 ve üzeri grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grubun daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu, toplam okul kültüründe ise öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan grubun tüm gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve en yüksek okul kültürü algısının bu grupta olduğu görülmüştür.

Öğretmen yetkinliği ölçeği ile okul kültürü ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson momentum çarpımı korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Toplam ölçekler ile tüm alt boyutlarda öğretmen yetkinliği arttıkça okul kültürü algıları da artmaktadır. Öğretmen yetkinlik ölçeğinde alt boyutların öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği, öğrenci tanıma bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişken olan Okul Kültürünü yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin okul kültürü algısı üzerindeki göreceli önem sırası; öğretim stratejileri, öğretmen yetkinliği ve öğrenciyi tanımadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğretim stratejilerinin, okul kültürü algısı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülürken, öğretmen yetkinliği ve öğrenciyi tanıma boyutlarının okul kültürü algısını önemli ölçüde etkilemediği görülmüştür. Öğretmen yetkinliğinin okul kültürü algısını olumlu etkilediği yorumu yapılabilir. Literatürde yetkinlik ile okul kültürü algısına ilişkin bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple literatürdeki diğer araştırma sonuçlarında, Yıldırım (2015) Öğretmen Yeterlik Ölçeği İle İş Tatmini Ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasındaki anlamlı ilişki bulunmamıştır. Literatürde bu konuda yapılmış başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul kültürü ölçeğinde, alt boyutların güç, rol, başarı, destek bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişken olan öğretmen yetkinliği yordamasına ilişkin çoklu

regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen yetkinlik algısı üzerindeki göreceli önem sırası; rol, güç, destek, başarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde rol yetkinlik algısı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülürken; güç, başarı ve destek alt boyutlarında ise anlamlı ilişki görülmemiştir.

## 5.2.Öneriler

1.Okul kültürü algısı orta düzeyde çıkmıştır. Bu durum okullarda, okul kültürünün geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu amaçla öğretmen birlikteliğini artırıcı çalışmalar yapılmalı, öğretmenlerin aidiyetlerine önem verilmelidir. Öğretmenlerin okul kültürüne katkı sağlamasına fırsat verecek adımlar atılmalıdır. Karara katma, fikirlerine değer verme, ortak hareket etme, sosyal etkinliklerle öğretmeni destekleme gibi çalışmalar yapılabilir.

2.Okul kültürü tüm paydaşların ortak ürünüdür. Okul kültürü algısının yüksek olmasının temel unsuru, tüm paydaşların, ortak değerler çerçevesinde toplanması ve kişisel katkısının olduğunun bilincine varılması ile ilgili olabilir. Okulda demokratik bir yapının kurulması, herkesin fikirlerinin alınarak kararlar verilmesi, bu algının gelişiminde olumlu etki yapabilir. Bu doğrultuda okulda amaçların ortak belirlenmesi önerilebilir.

3.Öğretmen yetkinliği algısı ile okul kültürü algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmen yetkinliğinin yüksek olması, öğretmenlerin okul kültürüne sağladığı katkının yüksek olmasını sağlayabilir. Bu durum öğretmenlerin okula daha yüksek katkı sağlamaları için, yetkinliklerini artırmayı zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla, öğretmen yeterliklerini artırmaya yönelik, okul içi ve dışı öğretmen eğitimlerine yer verilebilir. Yerel düzeyde hizmetiçi eğitimlerin yanında, özel seminer programları ve meslektaş dayanışması yoluyla öğretmenler desteklenebilir.



4.Öğretmen yetkinliği, okul türüne göre farklılık göstermiştir. Özellikle İmam Hatip Ortaokulları'nda ve Meslek Liseleri'nde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespitine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Belirlenen sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmalı ve gereken adımlar yönetimlerce atılmalıdır.

5. Öğretmenlerin üzerinde büyük sorumluluklar vardır. Öğrenciyi desteklemek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak adımları atmak, rehberlik etmek ve rol model olmak, farklı yöntemler ile ders anlatmak gibi daha bir çok nitelik öğretmende bulunması beklenmektedir. Her biri ayrı bir bilgi ve deneyim gerektirmektedir. Bu açıdan öğretmenler, kendilerini geliştirmeye yönelik adımları hevesle atmalıdırlar. Kişisel ve mesleki gelişimleri tamamlamaya yönelik kurslara, gönüllü olarak katılmalıdırlar.

6. Öğretmenlik standartlarıyla ve nitelikleriyle ilgili belirlenen yeterlikler, eğitim fakültesi yönetici ve öğretim üyeleri ile işbirliği yapılan ilk ve orta dereceli okulların öğretmen ve yöneticileri tarafından tartışılarak geliştirilebilir. Bu süreç sürekli olarak tekrarlanarak, çağın gerektirdiği nitelikler sürekli güncellenebilir.

7. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve taahhütlerinin yanı sıra okul liderliğinin, yüksek kaliteye ulaşmada en önemli faktörlerden biri olduğu düşünülebilir. Eğitim sonuçları açısından öğretmenlik ve okul liderliği görevlerine seçilenler, en yüksek kalitede hizmet üretmek ve yerine getirmek zorunda oldukları için, görevlerine ilişkin yüksek sorumluluklar taşıyor olmaları gereği, gerek öğretmen seçiminde ve gerekse mesleğe hazırlanmada önemli faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Bu açıdan öğretmen seçme ve yetiştirme kriterleri yeniden belirlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. (2009). Administrators' and Teachers' Views on School Culture: A Qualitative Study. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (Yedinci Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bakioğlu, A. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Aydın İ. P. (2001). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*. Ankara: OSTİM Mesleki Eğitim Merkezi.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. İkinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi 606 *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 56, 571-606
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barutçugil, İ., (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayrak, C. (2008) *Eğitim bilimine giriş*. (ed. Gültekin, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Boyacı, A. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceyhan, E. (2011). *Erken ocukluk döneminde gelişim-1*, Eskişehir: Anadolu niversitesi.
- akır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- alış, H. (2012). *ğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (kocaeli ili gölcük ilçesi rneği)* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi
- elik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi. (nc Baskı.)* Ankara: Pegem A Yayınları.
- elik V. (2002). *21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu (16-17 Mayıs 2002)* Ankara Üniversitesi 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No: 191.
- elik, V. (2006). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası [www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr) s.267-281.
- elik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- elik, . (2010). *Okul yöneticilerinin zbilin yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- etin, M. . (2004) *rgt kültürü ve örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B.(2010) *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010* – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
- Deniz, E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri algılarının ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, E. M. ve Hamarta, E. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri algılarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitapçığı. Malatya.
- Deveci, H. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (ed. Gültekin, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No, s. 1825 Açıköğretim Fakültesi Yayını No, s. 948
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. 8. Basım. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. Eskişehir *Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(29), 198-213.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Fırat, N., (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı İzmir.
- Genç, N. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gercik, İ. Z. (2014). *Bir yönetim modeli: Süleymaniye*. İstanbul: Küre Yayınları,
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz (2013) *Algılanan örgüt kültürü ve lider üye etkileşiminin işe adanma üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gürkan, T. (2001). “*Öğretmenin nitelikleri ve görevleri*”, *öğretmenlik mesleğine giriş*. (Editör: E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 27-38.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 148-159.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. New York, Oxford University Press.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen öğrenci ilişkisi*, (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kantek, F. Baykal, Ü. Ve Altuntaş, S. (2010). Okul kültürü ölçeği'nin geliştirilmesi *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2010; 13, s. 4

- Kara, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan(öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi* (yüksek lisans tezi) Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı.
- Karaduman, P. (2014) *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün algılanan liderlik tarzları üzerine etkisi ve bir araştırma* Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayın.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2006). *Yüzünden okumak*. İstanbul: Akademi Yayınları.
- Koray, Ö. ve Yaman, S. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç algıları ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi* (13) 1 93-102.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009). *Hoş geldin öğretmenim*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü
- MEB, (2005). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.26.08.2017 tarihinde [http://oyegm.meb.gov.tr / yet/](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/) adresinden alınmıştır.

- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özdemir, S. ve Özcan, M. (2011). “*Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmenlik mesleği*” *Eğitim sosyolojisi* (Ed. Boyacı, A.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2257 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1254.
- Özkahraman, İ. (2014). *Öğretmen yetkinlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztaş, R., (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sağır, H., (2006). *Yetkinlik bazlı insan kaynakları süreçleri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim* (35)156
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 196-205.
- Sünbül, A. M. (2003). “*Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editörler: Ö. Demirel ve Z. Kaya). (4. Basım) Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 243-277.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği, *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.doc> erişim tarihi: 12.06.2015.

- Şimşek, Y. (2011). “Eğitim yönetimi” *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Ed. Bayrak, C.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelemesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumlar arasındaki ilişki*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans tezi. İstanbul.
- Şişman, M. (2012). Okul yönetimi ve öğretim liderliği, *Eğitime Bakış*, 02.11.2012 sayı 8. s.3-15
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. (2. Basım) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2010). Eğitim ve okul yönetimi (TEYÖ-601 Karip, E.). <http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf> erişim tarihi:11.05.2013.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara Pegem A
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*, Ankara: Pegem A.
- Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A.



- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*, (Yedinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TEDPR (2005). Temel eğitime destek programı öğretmenlik mesleği genel alan çalışması pilot uygulama ulusal raporu
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet raporu Türk eğitim derneği* Ankara: Adım Okan Matbaacılık
- Terzi, Ç. (2011) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Ed. Bayrak, C). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2231 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1230
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tikici, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçmeler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Turan, S. (2006). Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı Eğitimciler Birliği Sendikası [www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr) s.282-289
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Uğurlu, C. T. (2009) The significance of school culture in elementary schools in terms of organizational development, *Procedia Social and Behavioral Sciences 1* 1003–1007
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varoğlu, A. (2013). *Örgütsel davranış*, (Ed. Kırel, A. Ve Ağlargöz, O.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2847 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1804

www.strategy-business.com/article/10- Principles-of-Organizational-Culture?, erişim tarihi: 27.09.2017.

www.thoughtco.com/elementary-teacher-qualifications, erişim tarihi: 13.12.2017

Yaşar, Ş.(2008). *Eğitim bilimine giriş*. (ed. Gültekin, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1825 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 948

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. “Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12 (2), ss.541-550.

Yıldırım, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile iş tatmini arasındaki ilişki (ataşehir ilçesi örneği)* Yüksek Lisans Tezi İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bölümü.

Yüksel, A. H. (2012). *İkna edici iletişim*. (Ed.Oyman, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yüksel, (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Zengin, K. U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik alguları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EKLER



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8222383  
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

05.06.2017

Sayın: Muhammet ŞAHİN

İlgi: a) 30.05.2017 tarihli dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 02.06.2017 tarih ve 8174790 sayılı oluru.

"Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adıye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8174790  
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

02/06/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 30.05.2017 tarihli dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.06.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Muhammet ŞAHİN'in "Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik ilçesinde bulunan tüm kademelerde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENÇİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
02/06/2017

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

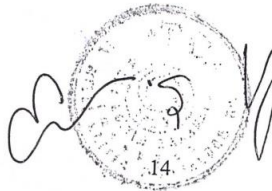
## EKLER

## Değerli Meslektaşım

Bu anket; "Öğretmenlerin Özyetkinlik düzeyi ile Okul Kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Tez çalışmasında amaç öğretmen değerlendirmelerine göre mesleki yetkinlik ve okul kültürünü incelemektir. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Anket formundaki bilgiler sadece tez çalışmasında kullanılma amaçlıdır, verilecek cevaplar gizli tutulacaktır. İlginiz için teşekkür ederim.

Muhammet ŞAHİN  
Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

|                              |  |   |   |                                     |  |
|------------------------------|--|---|---|-------------------------------------|--|
| Cinsiyet                     | <input type="checkbox"/> Erkek   | <input type="checkbox"/> Kadın  |   |                                     |  |
| Medeni Durumu                | <input type="checkbox"/> Evli  | <input type="checkbox"/> Bekâr  |   |                                     |  |
| Yaş                          | <input type="checkbox"/> 22-30 yaş<br><input type="checkbox"/> 41-45 yaş | <input type="checkbox"/> 31-35 yaş<br><input type="checkbox"/> 46 yaş ve üstü | <input type="checkbox"/> 36-40 yaş            |                                     |  |
| Mesleki Kıdem                | <input type="checkbox"/> 1-5 yıl   | <input type="checkbox"/> 6-10 yıl   | <input type="checkbox"/> 11-15 yıl            | <input type="checkbox"/> 20 ve üstü |  |
| Mezuniyet                    | <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi                                | <input type="checkbox"/> Diğer  |   |                                     |  |
| Öğrenim Durumu               | <input type="checkbox"/> Ön Lisans                                       | <input type="checkbox"/> Lisans   | <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans        | <input type="checkbox"/> Doktora    |  |
| Okul Türü                    | <input type="checkbox"/> İlkokul<br><input type="checkbox"/> Genel Lise  | <input type="checkbox"/> Ortaokul<br><input type="checkbox"/> Meslek Lisesi   | <input type="checkbox"/> İmam Hatip Ortaokulu |                                     |  |
| Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı  | <input type="checkbox"/> 0-250   | <input type="checkbox"/> 250-500  | <input type="checkbox"/> 501-1000             | <input type="checkbox"/> 1001-150   | <input type="checkbox"/> 1501 ve üzeri |
| Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı | <input type="checkbox"/> 1-15  | <input type="checkbox"/> 16-30  | <input type="checkbox"/> 31 ve üzeri          |                                     |  |



### ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

| KOD:  | Yaş:  | Cinsiyet: |                         |              |                                |             |                        |                        |
|---|---|-----------|-------------------------|--------------|--------------------------------|-------------|------------------------|------------------------|
| Lütfen aşağıdaki 23 soruya birkaç dakika ayırınız. Aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir ifadeyi içtenlikle değerlendiriniz. "1= Kesinlikle katılmıyorum ile 6= Kesinlikle katılıyorum" arasındaki ifadelerden size uygun olanı (x) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her soruyu içtenlikle yanıtlayınız, cevaplanmamış soru bırakmayınız. İlgili ve yardımlarımızdan dolayı teşekkür ederim |   |           | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne katılmıyorum Ne katılıyorum | Katılıyorum | Çoğunlukla katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|   |   |           | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      | 6                      |
| 1.  | Öğrenci her zaman gösterdiği performansından daha iyisini ortaya koyarsa, bu benim biraz daha fazla çaba gösterdiğim içindir.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 2.  | Velliler, çocuklarının okuldaki davranışlarının evdekilerden daha iyi olduğunu söylüyorsa, bu durumun sebebi benim onlarda bulunmayan özel yönetim tekniklerine sahip olmamdır. |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 3.  | Öğrencilerin öğrenebilme kapasitesini ailenin içinde bulunduğu koşullar etkiler.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 4.  | Öğretmen yeterli beceri ve motivasyona sahipse en zor öğrencilerle bile iletişim kurabilir.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 5.  | Eğer öğrenciler evde disiplin görmemişlerse okulda da disiplini kabul etmek istemezler.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 6.  | Formasyonum ve/veya tecrübem bana etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri kazandırdı.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 7.  | Birçok öğretmen, toplumdaki yeterli desteği göremediği için öğrencilerine yardım etmede yetersiz kalıyor.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 8.  | Bazı öğrencileri, imkânsız beklentileri karşılamak zorunda bırakmamak için, beklenti düzeyleri uygun gruplara yerleştirmek gerekir.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 9.  | Öğrenci ödeviyle ilgili bir zorluk yaşarsa, ödevi onun seviyesine uygun hale getirebilirim.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 10.   | Öğrencilerimden birisi belirli bir göreve odaklanmazsa, onun dikkatini artırarak hazır hale gelmesi için yapabileceğim çok az şey vardır.                                       |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 11.   | Öğrenci her zaman aldığından daha iyi bir not alırsa, bu genellikle ona daha iyi bir öğretim yolu bulduğumdandır.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 12.   | Gerçekten çaba sarf ettiğimde, en zor öğrenciyi bile ulaşabilirim.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 13.   | Tüm etkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı görülür.   |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 14.   | Öğrenciler diğer günlerden farklı olarak rahatsız edici davranırlarsa, kendime acaba neyi farklı yapıyorum diye sorarım.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 15.   | İdareden ders müfredatının bir kısmında değişiklik yapma konusunda şahsıma bir talep gelirse, bilgi ve becerimle kolaylıkla bu işin üstesinden geleceğimi düşünüyorum.          |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 16.   | Öğrenciler dersimle ilgili yeni bir konuyu kolaylıkla kavıyorsa, bu benim konuyu öğretmek için gerekli aşamaları iyi biliyor olmamdandır.                                       |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 17.   | Veli toplantıları, velinin eğitim ve disipline verdiği önem hakkında öğretmene fikir vererek, öğretmenin öğrencisine olan beklentisinin düzeyini belirlemede yardımcı olur.     |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 18.   | Öğrenci bir önceki ders vermiş olduğum bilgiyi hatırlamıyorsa onun hatırlama yeteneğini nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 19.   | Sınıftaki bir öğrenci gürültülü ve rahatsız edici davranışlar sergilerse, onu kolaylıkla kontrol etmeyi sağlayacak teknikleri bilirim.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 20.   | Okul kuralları ve eğitim politikaları işimi yapmama engel teşkil eder.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 21.   | Öğrencinin evde yaşadığı olumsuzlukların etkileri, iyi bir eğitimle giderilebilir.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 22.   | Eğer bir çocuk daha yavaş bir gruba konulduktan sonra ilerleme gösterirse, bu genellikle öğretmen ona fazladan ilgi gösterme olanağına sahip olduğu içindir.                    |           |                         |              |                                |             |                        |                        |
| 23.   | Öğretim kabiliyeti yüksek bir öğretmen bile birçok öğrenciyi ulaşamayabilir.  |           |                         |              |                                |             |                        |                        |

15

## OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

| Açıklama: Aşağıda okulunuzdaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı kutucuklardan uygun olan birini (X) ile işaretleyerek belirtiniz. |   | Hiç uygun değil | Çok az uygun | Biraz uygun | Oldukça uygun | Tamamen Uygun |
|--|---|-----------------|--------------|-------------|---------------|---------------|
| 1.   | Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.                        |                 |              |             |               |               |
| 2.   | Olup biten her şey yönetimin denetimindedir.                    |                 |              |             |               |               |
| 3.   | Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır.                     |                 |              |             |               |               |
| 4.   | Yöneticiler sadakati teşvik eder ve ödüllendirir.               |                 |              |             |               |               |
| 5.   | Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.     |                 |              |             |               |               |
| 6.   | Ast-üst arasındaki ilişkiler çok resmi (mesafeli)'dir.          |                 |              |             |               |               |
| 7.   | Anlaşmazlıklar yönetimin isteği doğrultusunda çözülür.          |                 |              |             |               |               |
| 8.   | Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır.   |                 |              |             |               |               |
| 9.   | Derslerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir. |                 |              |             |               |               |
| 10.  | Herkesin her anı planlanmıştır.                                 |                 |              |             |               |               |
| 11.  | Anlamsız kurallar ve prensipler yığını söz konusudur.           |                 |              |             |               |               |
| 12.  | Herkesin ve her şeyin yeri bellidir.                            |                 |              |             |               |               |
| 13.  | Resmi ilişkiler ön plandadır.                                   |                 |              |             |               |               |
| 14.  | Yönetim, asıl işlerden çok ayrıntılarla uğraşır.                |                 |              |             |               |               |
| 15.  | Her şeyin bir standardı vardır.                                 |                 |              |             |               |               |
| 16.  | Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.          |                 |              |             |               |               |
| 17.  | İlişkilerde hiyerarşik yapı esas alınır.                        |                 |              |             |               |               |
| 18.  | Herkes isini iyi yapmanın karşılığını alır.                     |                 |              |             |               |               |
| 19.  | Formalitelere çok, sonuca önem verilir.                         |                 |              |             |               |               |
| 20.  | Başarı desteklenir ve teşvik edilir.                            |                 |              |             |               |               |
| 21.  | Ödüllendirmede başarı esas alınır.                              |                 |              |             |               |               |
| 22.  | Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.               |                 |              |             |               |               |
| 23.  | Herkes başarı düzeyinin yüksek olmasını ister.                  |                 |              |             |               |               |
| 24.  | Herkes, başarılı olmak için, rahatlıkla risk üstlenebilir..     |                 |              |             |               |               |
| 25.  | Kişisel bilgi ve yetenekler ön planda tutulur.                  |                 |              |             |               |               |
| 26.  | Güçlü bir rekabet söz konusudur.                                |                 |              |             |               |               |
| 27.  | Okulun başarı düzeyi velilerce de izlenir.                      |                 |              |             |               |               |
| 28.  | Alına kararlar, doğru ve yeterli bilgiye dayandırılır. :        |                 |              |             |               |               |
| 29.  | Eğitim-öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır.            |                 |              |             |               |               |
| 30.  | İşbirliği, rekabete tercih edilir.                              |                 |              |             |               |               |
| 31.  | Yönetim, her seviyeden gelen fikir ve önerilere açıktır.        |                 |              |             |               |               |
| 32.  | Herkes birbirinin görüş ve önerilerine saygılıdır.              |                 |              |             |               |               |
| 33.  | Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar.                   |                 |              |             |               |               |
| 34.  | Başarılar kadar başarısızlıklar da paylaşılır.                  |                 |              |             |               |               |
| 35.  | Herkes okuluyla gurur duyar.                                    |                 |              |             |               |               |
| 36.  | Herkes Okulu dışı karşı körür ve savunur.                       |                 |              |             |               |               |
| 37.  | Herkes kendini okulun bir parçası olarak görür.                 |                 |              |             |               |               |

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Muhammet ŞAHİN

Doğum tarihi : 13.07.1981

Doğum yeri : Karabük

### Eğitim:

İlkokul : Karabük Esentepe İlköğretim Okulu

Ortaokul: Karabük Esentepe İlköğretim Okulu

Lise : 1995-1998 Karabük Demir Çelik Lisesi

Lisans : 1999-2003 Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2016-2017 Sabahattin Zaim Üniversitesi – Marmara  
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak  
Yüksek Lisans Programı

### Çalıştığı Kurumlar :

Sabancı İlköğretim Okulu (Yüksekova / Hakkari)

Köprübaşı İlköğretim Okulu (Düzce)

Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu (Pendik / İstanbul)

50.Yıl Güzelyalı İlköğretim Okulu (Pendik / İstanbul)

Sultan Abdülhamit Han Ortaokulu (Pendik / İstanbul)

Prof. Dr. Necmettin Erbakan İmam Hatip Ortaokulu (Pendik / İstanbul)