



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN OKULLARINDAKİ KÜLTÜR VE  
PERFORMANSLARINA YÖNELİK ALGILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Emin DEMİRCİOĞLU**

**DENİZLİ 2025**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN OKULLARINDAKİ KÜLTÜR VE  
PERFORMANSLARINA YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

**Emin DEMİRCİOĞLU**

**Danışman**

**Doç. Dr. Aydan ORDU**

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Emin DEMİRCİOĞLU

## TEŞEKKÜR

Kıymetli hocam danışmanım Aydan ORDU Hoca'ma,

Sevgili eşim Fatma DEMİRCİOĞLU

Sevgili kızım Öykü DEMİRCİOĞLU

Beni dünyaya getiren ve her daim varlıkları ile güç bulduğum sevgili annem  
Keziban DEMİRCİOĞLU a ve değerli babam Süleyman DEMİRCİOĞLU  
sonsuz teşekkürler....

Emin DEMİRCİOĞLU

## ÖZET

### Öğretmenlerin Okullarındaki Kültür ve Performanslarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

DEMİRCİOĞLU Emin

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Aydan ORDU

Ocak 2025, 56 sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla performanslarına yönelik algıları arasında ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmanın verileri meslek liselerinde çalışan 347 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla ilgili en yüksek ortalama öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ve yüksek düzeyde iken öğrenci ilişkileri, eğitsel fırsatlar boyutları ve genel ortalama ise orta düzeydedir. En düşük ortalama davranışsal beklentiler boyutunda ve düşük düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin performanslarına yönelik algı düzeyleri yüksek düzeyde ölçülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürü algıları kariyer basamaklarına göre farklılık göstermez iken cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyetlerine göre davranışsal beklenti, eğitsel fırsat ve genel okul kültüründe erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre davranışsal beklentiler boyutunda ve genel okul kültüründe 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenlerin öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri algıları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin davranışsal beklentiler boyutu ve genel okul kültürü algılarının mesleki kıdemi az olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kişisel değişkenlere göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu görülmüştür.

*Anahtar Sözcükler:* Öğretmen, okul kültürü, performans, okul, eğitim

## İÇİNDEKİLER

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| PROJE ONAY SAYFASI .....                                     | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ .....                                       | iv  |
| TEŞEKKÜR .....                                               | v   |
| ÖZET .....                                                   | vi  |
| İÇİNDEKİLER .....                                            | vii |
| TABLOLAR DİZİNİ .....                                        | ix  |
| BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ .....                                  | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                                    | 1   |
| 1.1.1. Problem Cümlesi .....                                 | 3   |
| 1.1.2. Alt Problemler .....                                  | 3   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                                | 3   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                                | 3   |
| 1.4. Varsayımlar .....                                       | 4   |
| 1.5. Sınırlılıklar .....                                     | 5   |
| 1.6. Tanımlar .....                                          | 5   |
| İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... | 6   |
| 2.1. Okul Kültürü .....                                      | 6   |
| 2.2. Okul Kültürünün Önemi ve İşlevleri .....                | 8   |
| 2.3. Okul Kültürünün Oluşturulması .....                     | 9   |
| 2.4. Performans Kavramı .....                                | 12  |
| 2.5. Öğretmen Performansı .....                              | 14  |
| 2.6. İlgili Araştırmalar .....                               | 17  |
| 2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....                | 17  |
| 2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....               | 19  |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM .....                                  | 21  |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                               | 21  |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                 | 21  |
| 3.3. Veri Toplama Aracı .....                                | 22  |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....                              | 22  |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                 | 23  |

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUMLAR .....       | 25 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 25 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 25 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 26 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ..... | 30 |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 32 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....        | 34 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç .....                      | 35 |
| 5.2. Öneriler .....                               | 36 |
| KAYNAKÇA .....                                    | 37 |
| EKLER .....                                       | 42 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                    | 47 |

## TABLÖLER LİSTESİ

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları .....                                                            | 21 |
| Tablo 3.2. Verilerin Güvenirlik ve Normal Dağılım Testi Sonuçları .....                                                          | 23 |
| Tablo 3.3. Yorumlamada Aralıklar .....                                                                                           | 24 |
| Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algı Düzeyleri .....                                                                       | 25 |
| Tablo 4.2. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algı Düzeyleri.....                                                            | 25 |
| Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t testi).....                           | 26 |
| Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi).....                            | 27 |
| Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Kariyer Basamaklarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi) .....               | 28 |
| Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t testi).....                       | 28 |
| Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması (Anova testi).....                               | 29 |
| Tablo 4.8. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t testi).....               | 30 |
| Tablo 4.9. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi) .....               | 31 |
| Tablo 4.10. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Kariyer Basamaklarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi).....   | 31 |
| Tablo 4.11. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t testi) .....         | 31 |
| Tablo 4.12. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması (Anova testi) .....                 | 32 |
| Tablo 4.13. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarıyla Performans Algıları Arasındaki İlişki Analizi (Pearson Korelasyon testi)..... | 32 |

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Okul kültürü bir okula ait ve hakim olan kültürel öğeler bütünü olarak ifade edilebilir. Her okulun belli bir kültürü ve kendine has belirleyici özellikleri vardır. Bu kültür öğretmenlerin pek çok yönden etkilemektedir. Bunlardan biri de gösterdikleri performanslarıdır. Performans; bireyin ortaya koyduğu çaba ve gayret olarak görülebilir. Öğretmenlerin performans göstergeleri çok çeşitli olmakla birlikte okul vizyon ve misyonuna uygun ve eğitim öğretim çalışmalarındaki ortaya koyduğu çalışmalarla kendin gösterebilmektedir. Alan yazında meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin okul kültürü ve performanslarına yönelik algılarıyla ilgili araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin okul kültürü ve performanslarına yönelik algıları arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır. Araştırma nicel ve ilişkisel tarama biçiminde yapılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Okul kültürü, bireyler ile kurumun mevcut değerleri, normları, değişime yönelik tutumları ve tarihsel eğitim uygulamaları arasındaki etkileşimlerden etkilenen dinamik bir yapıdır. Bu nedenle, güçlü bir okul kültürü bireyler üzerinde karşılıklı bir etki yaratarak onların deneyimlerini ve davranışlarını şekillendirmektedir. Hakim okul kültürüne uyum sağlayan bireylerin kurum içinde kalma olasılığı daha yüksekken, önemli ölçüde kültürel uyumsuzluk yaşayanlar kurumdan ayrılmayı ya da hakim normlara uyum sağlamayı seçebilmektedir (Hinde, 2004). Eğer bir birey bir kurum içinde kalırsa, değer sistemi, normları, inançları, ritüelleri, bilişsel süreçleri, perspektifleri, misyonu ve vizyonu hakim okul kültüründen etkilenebilmektedir. Bu kültürel etki öğrencilerin ötesine geçerek öğretmenler, üst düzey yöneticiler, veliler ve sivil toplum kuruluşları da dahil olmak üzere eğitim camiasındaki tüm paydaşları kapsamaktadır.

Tarihsel olarak, bireyleri hükümet hedefleriyle uyumlu bir şekilde şekillendirmede okul kültürünün rolüne ilişkin farklı bakış açıları olmuştur. Bunlar arasında eleştirel yaklaşımın, kültürün eğitim politikaları üzerindeki etkisini anlamada en etkili yaklaşım olduğu kanıtlanmıştır. Bu yaklaşım, kültürün insan kimliğini ve kişiliğini önemli ölçüde şekillendirdiğini ileri sürerek okulları derin değişim alanları, eğitimcileri de dönüşümün önemli aktörleri olarak konumlandırmaktadır (Cemaloğlu, 2019). Farklı yönlerini ve

bakış açılarını kapsayan okul kültürünün kapsamlı bir incelemesi, çalışanlar ve paydaşlar da dahil olmak üzere okul topluluğunun tüm üyeleri tarafından anlaşılan, dile getirilmemiş normlar ve sinyallerden oluşan karmaşık bir sistemi ortaya koymaktadır. Bu yazılı olmayan kurallar, gelişim için bir çerçeve görevi görmekte, sosyal uyumu teşvik etmekte, farklılıkları bir güç kaynağı olarak kullanmakta, eşitlik ve adalete öncelik vermekte ve akademik ve sosyal etkileşimi ve bir arada yaşamayı kolaylaştırmaktadır. Bu boyutların öğrenme ortamı içindeki önemini tam olarak kavramak için felsefi bir anlayış şarttır. Böyle bir anlayış, okul içinde öğrenmenin sürekliliğinin ve yaşam boyu uygulanmasının temelini oluşturur ve böylece hem toplumsal gelişime hem de ilerlemeye katkıda bulunmaktadır (Sarıdaş, 2023).

Öğretmenlerin eğitim çerçevesi içindeki önemli rolü, birincil paydaş olarak önemlerinin altını çizmektedir. Öğretmenin derin etkisi göz önüne alındığında, hizmet öncesi eğitimi ve edinilen bilgi ve becerilere dayalı terfiyi kapsayan sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması büyük önem kazanmaktadır. Kariyer ilerlemesiyle sonuçlanan bu devamlı kişisel ve mesleki gelişim süreci, eğitim alanında kariyer kavramıyla özetlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinde bir kariyer yolunun oluşturulması hem bireysel eğitimciler hem de daha geniş eğitim sistemi için önemli faydalar sunmaktadır. Bireysel bir perspektiften bakıldığında, bir kariyer yörüngesi gelişmiş iş motivasyonunu, gelişmiş performansı, mesleki ilerleme duygusunu ve artan sosyal prestij ve statüyü teşvik etmektedir (Cemaloğlu, 2019). Örgütsel açıdan bakıldığında, kariyer yapısı nitelikli personelin gelişimini teşvik eder, örgütsel bağlılığı güçlendirmekte ve bireylerin liderlik rolleri için belirlenmesini ve hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak geliştirilmesi, eğitimcilerin mesleki gelişimi ve eğitim sisteminin genel etkinliği için çok önemlidir (Sarıdaş, 2023).

Öğretmenlik kariyer basamaklarının uygulanması, eğitim sisteminin çeşitli yönleri üzerindeki potansiyel etkisinin titizlikle değerlendirilmesini gerektirmektedir. Özellikle, yapısal ve işlevsel boyutlar, profesyonel personel arasındaki kişiler arası dinamikler, öğretmen morali, motivasyon, mesleki gelişim, statü, okul iklimi ve nihayetinde öğretmen performansı üzerindeki etkilerin değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu vurgu, öğretmenlik mesleğindeki terfi sistemlerinin doğasında bulunan hiyerarşik yapıların okul ortamındaki paydaş ilişkilerini ve sonuçlarını etkileyebileceğini gösteren mevcut araştırmalardan kaynaklanmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Ayrıca eğitim alanındaki ilerlemenin hem kurumu hem de bireysel olarak öğretmenleri etkileyerek performanslarını etkileyebileceğini belirlemiştir. Günümüzde, bilgi ve teknolojinin hızlı

evrimi, birçok mesleğin becerilerini adapte etmesini ve geliştirmesini gerektirmektedir. Ancak, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği sürekli yenilik ve büyüme gerektirdiğinden, bu zorunluluk özellikle eğitimciler için kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinde yenilik ve gelişime duyulan sürekli ihtiyaç, davranışçı eğitim yaklaşımından yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçişi teşvik etmekte ve böylece öğretmenin rehberlik rolünü ön plana çıkarmaktadır (Sarıdaş, 2023).

### 1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin okul kültürü ve performanslarına yönelik algıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul kültürü algıları; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Kariyer düzeyi, d) Eğitim düzeyi ve e) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Kariyer düzeyi, d) Eğitim düzeyi ve e) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul kültürü ve performans algıları arasındaki ilişki düzeyi nedir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2024-2025 eğitim öğretim yılında Denizli ili metropol ilçelerinde resmi meslek liselerinde çalışan öğretmenlerinin okul kültürü ve performans algıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca alan yazına katkı sağlanması ve konuya ilgi duyanlara güncel bilgi ve bulgu sunulması da amaçlanmıştır.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim alanında sürekli yenilik ve ilerleme ihtiyacı, teknolojideki hızlı gelişmelerle daha da vurgulanmaktadır. Bu gelişmeler bilgiye erişimi kolaylaştırırken, bilgi ortamındaki değişimin hızlanmasına da katkıda bulunmaktadır (Balcı, 2022).

Bilgiye erişimin arttığı bir çağda, eğitimcilerin ilgilendikleri alanlardaki gelişmelerden haberdar olmaları ve gelişen bilgi ortamına uyum sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Bu da öğretmenlik mesleğinde sürekli yenilik ve mesleki gelişim taahhüdünü gerektirmektedir. Öğretmenlik alanında sürekli mesleki gelişim ve adaptasyonu kolaylaştırmak için uygulanan hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim gibi çeşitli yöntemlerin varlığına rağmen, öğretmenliğin profesyonel bir kariyer olarak yapılandırılması önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Cemaloğlu, 2019). Bu yaklaşım yalnızca eğitimcilerin gelişimini kolaylaştırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin sosyal tanınma, artan yetki, artan sorumluluklar ve maaş iyileştirmeleri gibi çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir araç olarak da hizmet etmektedir. Bu özel bağlamda, öğretmenlik mesleğinin mesleki gelişim ve ilerlemeye dayanan bir kariyer yolu olarak kurulması, yalnızca bir tercihten ziyade temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Sarıdaş, 2023). Bir okul ortamındaki kültür, eğitimcilerin yeterliliği üzerinde kayda değer bir etkiye sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin performanslarının da genel okul kültürü üzerinde etkisi olduğu iyi bilinmektedir. Bununla birlikte, bu konuyla ilgili literatür yetersizdir ve Denizli ilinde herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Sonuç olarak, bu çalışmanın mevcut bilgi birikimine değerli bir katkı sağlayacağına inanılmakta ve böylece bu araştırma çabasının öneminin altı çizilmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kullanılan ölçüm araçlarına samimi ve dürüst bir şekilde cevap verdiği öngörülmektedir.
- Katılımcı öğretmenlerin, örgüt kültürü ve performans ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları kabul edilmektedir.
- Kullanılan ölçme araçlarının, araştırmanın temel amacını net bir şekilde ortaya koyacak ve belirlenen alt problemlere yanıt verebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı kapsamında, Denizli iline bağlı metropol ilçelerdeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

- Veri toplama sürecinde, “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okul Kültürü Ölçeği” ve “İş Gören Performansı Ölçeği” adlı ölçüm araçları kullanılacaktır.
- Çalışma, ilgili literatür taramasından elde edilen bilgiler ve öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlı tutulmuştur.

### 1.6. Tanımlar

**Örgüt Kültürü:** Örgüt kültürü, bir kurum içerisindeki etkileşim biçimlerini ve işleyişin nasıl yürütüldüğünü belirleyen, paylaşılan beklentiler, inançlar ve varsayımlar bütünüdür (Armstrong, 1990). Bu kültür, örgüt üyelerinin benimsediği normlar, değerler, gelenekler, ritüeller ve seremonilerle şekillenir. Özellikle tarihsel olarak aktarılan bu unsurlar, üyeler arasında ortak bir kimlik duygusu oluşturur ve kurumun işleyişine anlam kazandırır (Stolp & Smith, 1997). Eğitim kurumlarında ise örgüt kültürü, sadece akademik süreçleri değil, aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler ve çalışanlar arasındaki sosyal ilişkileri de etkiler.

**Performans:** örgütün etkinliğini, verimliliğini ve sonuç odaklı başarı düzeyini ifade eden önemli bir kavramdır. Girdilerin ne ölçüde çıktıya dönüştüğü üzerinden değerlendirilen performans, örgütün kaynaklarını ne kadar etkili kullandığını gözler önüne serer (Çalık, 2003).

**Öğretmen Performansı:** Öğretmenin yapması gereken görevleri, yetenek ve tecrübelerine dayalı olarak gerçekleştirme sürecinde sergilediği sonuçlardır (Fitria, 2018).

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasına ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Okul Kültürü

Örgüt kültürü kavramı çalışma hayatında uzun süre kültür araştırmalarına konu olmuş, okullarla ilgili olarak ise 1980'li yılların sonlarına doğru bir okulun yapısını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. İşletmelere ait örgüt kültürü kavramı eğitim örgütleri açısından kullanılırken “okul kültürü” şeklinde kullanılmaya başlanmıştır (Celep, 2002). Öğrencilerin çeşitli yönlerden gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan okul kültürü; okulun değerleri, amaçları, yönetim biçimi, müfredat, öğrenci ve öğretmen davranışları gibi unsurların bir araya gelmesiyle oluşan çok yönlü zengin bir oluşumdur (Demirtaş ve Ersözlü, 2007). Okul kültürü, öğretmen ve öğrenci davranışları, okulda yaratılan öğrenme alanı, toplumsal değerler ve sosyal etkileşimler gibi farklı değişkenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerini ve okulun kimliğini belirlemede önemli bir role sahiptir.

Okul kültürü, her okulun kendine özgü bir kimliği olduğunu ortaya göstererek ve okulun bulunduğu çevrenin kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı, öğrenci ve öğretmen davranışları, okulun müfredatı ve okulun yönetim tarzı gibi birçok değişkenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Okul kültürü, okulun öğrenci ve öğretmenleri tarafından içselleştirilen değer ve inançlara dayanmaktadır (Güçlü vd., 2016). Dolayısıyla okul kültürü, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkileri, okulun akademik ve sosyal ortamını ve okulun yönetim anlayışını belirleyen önemli bir değişkendir (Samuelsson ve Lindbland, 2015). Okulda olumlu bir kültüre sahip olmak öğrencilerin mutluluğunu ve başarısını olumlu yönde etkilemekte ve okula bağlılıklarını güçlendirmektedir (Akan, 2016). Okul kültürü, bir okulun ruhunu ve kimliğini ifade eder. Bu kültür, yalnızca fiziksel ortam veya uygulamalarla sınırlı kalmaz; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin davranış ve inançlarından doğan bir bütünlük oluşturur. Okulun bulunduğu bölgenin kültürel, sosyal ve ekonomik özellikleri, okul kültürünü doğrudan etkiler. Örneğin, bir köydeki okul ile şehirdeki bir okulun kültürü, çevrenin dinamiklerine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Öğrenci ve öğretmenlerin değerleri, tutumları ve etkileşim biçimleri, okul kültürünün temel yapı taşlarını oluşturur. Müfredat, öğretim yöntemleri ve

eğitimde vurgulanan değerler, okul kültürünün önemli unsurlarıdır. Okul liderlerinin yönetim biçimi, çalışanlar ve öğrenciler arasındaki ilişkileri etkileyerek kültürün yönünü belirler. Bu bileşenler, okulun sosyal ortamını şekillendirir ve okul topluluğunun içselleştirdiği ortak değerlerle birleşerek güçlü bir kimlik oluşturur. Bu kimlik, hem öğrenci başarısına hem de öğretmen motivasyonuna katkı sağlar. Okul kültürü, hem bireyler hem de topluluk için uzun vadeli bir etki yaratarak okulların kendine özgü bir öğrenme ve çalışma atmosferi oluşturmasını sağlar.

Olumlu bir okul kültürü oluşturmaya yardımcı olan birçok faktör sıralamak mümkündür. Bunlar arasında okul gelenekleri, inançlar, törenler, paylaşılan vizyon, sosyal yaşam, marşlar ve sloganlar ilk sıralarda yer almaktadır (Ada ve Ayık, 2008). Okullar, belirli bir yaş grubundaki bireylere örgün eğitim programları doğrultusunda belirli bir süre eğitim verilen yerlerdir. Okullar da insanlar gibidir. Her ne kadar tüm okulların birbirine benzediği düşünülse de hiçbir okul birbirinin aynısı değildir. Fiziki koşulları, binaları ve personeli benzer görünse de her okul; öğretmenleri, öğrencileri, personeli, çevresi, kültürü ve bunlar arasındaki etkileşimler açısından diğer okullardan farklıdır (Şahin, 2010). Okullar toplumların kültürlerini üretmede günümüzde önemli bir araçtır. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır (Ceylan ve Özgenel, 2022). Bu kültür; öğrenciler, diğer okul personeli, veliler, alışkanlıklar, değerler ve yargılardan oluşur. Okul kültürünün öğrencilerin tutumları ve akademik başarıları üzerinde etkisi vardır. Okul kültürü, insanların kendi fikirlerini empoze etmesiyle şekillenmektedir. Ortak yönleri olsa bile hiçbir okul birbirine benzememektedir (İtıl, 2007).

Okul kültürünü dört farklı şekilde analiz etmek mümkün görünmektedir. Birincisi, okul kültürü başarının olmadığı bir okul kültürüdür. Bu okulda görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin başarıya dair umutları yetersizdir ve bu tür okullarda olumsuz semboller vardır. İkinci okul kültürü ise başarının hâkim olduğu okul kültürüdür. Bu okulda herkesin başarı umudu yüksektir ve başarı arzulanmaktadır. Bu tür okullarda madalyalar, gurur tabloları ve onur köşeleri okulun sembollerini oluşturmaktadır. Üçüncü okul kültürü ise insan kaynağı üretmeyi amaçlayan ve hedefleyen okul kültürüdür. Okulun kültürel hedeflerinde insan kaynağı üretimi açıkça belirtilmiştir. Ayrıca insan kaynaklarının geliştirilmesi en önemli temel değerdir. Dördüncü okul kültürü savaş niteliğindedir. Bu okul kültüründe yöneticilerin görünmeyen yönlerinden ve iletişim tarzlarından bahsetmemiz mümkündür. Bu kültürdeki her kural, düşmanca tutumları etrafa yaymaktır. Okula yeni gelen her yönetici kısa süre içinde bedenlen, zihnen ve ruhen hayal kırıklığına uğramaktadır (Çelik, 2000). Eğitim, uzun vadeli bir yatırım olarak bir

ülkenin geleceği için çok önemlidir. Ülke içinde eğitim faaliyetlerinin güçlü olması ve eğitimde başarılı olunabilmesi için okul kültürünün var olması gerekir. Okul kültürü, okul kültürünü ve eğitim programlarını ortaya koymuş kurumlarda yönetim, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında var olan örgütlenmedir. Okul kültürü, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inançları, kuralları ve tutumları gibi çeşitli değişkenlerden oluşmaktadır (Yahyagil, 2004).

Bugün var olan kültür, geçmiş kuşakların çabalarının ve deneyimlerinin ürünüdür ve günümüzde yaşayan insanların yaşam tarzlarına göre sürekli farklılaşmakta, zenginleşmekte ve gelişmektedir. Bu demektir ki kültür, öğrenilmiş davranış ve tutumlardan oluşan toplumun ortak yaşam biçimidir (Eroğlu, 2011). Okullar, kültürle iç içe olan, toplumdaki her bireyi ilgilendiren, toplumsal kültürün yeni nesillere aktarılmasını sağlayan kurumlardır. Eğitim sistemlerinin diğer toplumlardaki uygulama ve modelleri orijinal halleriyle değil, alıcı toplumun kendine özgü kültürel bağlamına uyarlayarak benimsemesi gerekmektedir. Bu adaptasyon süreci, etkililik ve verimliliğin sağlanması ve daha gerçekçi sonuçlara ulaşılması açısından son derece önemlidir. Sağlam ve etkili bir okul kültürü, personel verimliliğini artırmakta, bu da öğrenci katılımını teşvik etmekte ve öğrencilerin kurumla olan bağlarını güçlendirmektedir. Dolunay'ın (2007) belirttiği gibi bu olumlu geri bildirim döngüsü, nihayetinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkıda bulunmaktadır.

## 2.2. Okul Kültürünün Önemi ve İşlevleri

Atay'a (2001) göre okul kültürü, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personelin kendilerinden beklenen normları, değerleri ve ilkeleri sergileyebilecekleri bir ortam yaratmaktadır. Bu ortam, çalışanlar arasında uyumu, kararlılığı ve tutarlılığı teşvik etmekte, kuruma bağlılık duygusunu geliştirmekte ve nihayetinde genel başarıyı artırmaktadır. Güçlü bir kültüre sahip okullarda öğrenciler öğrenmeye yoğun ilgi göstermekte, öğrenme süreçleri işbirliğine dayalı olmakta ve iletişim şeffaf ve etkili olmaktadır. Harris öğrenci merkezli bir kültür oluşturmanın önemini vurgularken, Peterson (2002) okul kültürünün mesleki gelişimi teşvik etmede oynadığı önemli rolün altını çizmektedir.

Okul kültürü, üyelerin davranışlarına rehberlik eden maddi ve maddi olmayan unsurların bütünüdür. Etkili bir okul kültürü, çalışanların kuruma bağlılığını artırma, davranışlarını şekillendirme, zararlı çatışmaları en aza indirme, kişiler arası ilişkilerde güveni teşvik etme ve genel performansı artırma gibi çok sayıda avantaj

sunmaktadır (Gümüşeli, 2006). Özgür (2017) okul kültürünün önemini şu şekilde özetlemiştir:

- Bireylerde okulun temel değerlerine olan bağlılığı güçlendirir ve okulla özdeşleşme hissi oluşturur.
- Bireylerin dikkate değer davranışlarını belirgin hale getirir ve davranışlar üstünde düzenleyici bir etkisi vardır.
- Bir okulsal pozitif bir kültür mevcut ise bu husus bütün bireylerin güdülenme seviyesini yükseltir.
- Bir okulun etkililiği ve verimliliği, olumlu bir okul kültürünün olmasıyla artacaktır.

Okul kültürü, öğretmenlerin belirli normları, standartları ve değerleri içselleştirmelerini sağlayarak beklenen başarıya ulaşmada daha kararlı ve tutarlı olmalarına yol açmaktadır. Yöneticilerle uyumlu işbirliğini teşvik etmekte, öğretmenlerin okula bağlılığını güçlendirmekte, onları kurum için faydalı fedakarlıklar yapmaya teşvik etmekte ve sonuç olarak genel verimliliği artırmaktadır. Başarılı bir okulda, akademik başarıya değer veren, başarı için yüksek beklentileri olan, disiplin ve düzeni teşvik eden, işbirliğine dayalı ilişkilere öncelik veren ve etkili öğrenmeyi destekleyen bir kültür oluşturulmalıdır (Atay, 2001).

Okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki mevcut davranışları ve disiplin önlemlerini yapılandırarak düzen ve disiplini sağlamaya daha az zaman ayırmalarını sağlamaktadır (Şişman, 2013). Paydaşların karar alma süreçlerine dahil edilmesi, sorumluluk duygusunu geliştirmekte ve katkılarının etkisini gözlemleyebildikleri için okula yönelik olumlu tutumları teşvik etmektedir (Şahin, 2010)..Bu katılım daha sonra motivasyonlarını, iş tatminlerini, üretkenliklerini ve kuruma bağlılıklarını artırarak okulun başarısında genel bir artışa yol açmaktadır (Recepoglu, 2014).

### **2.3. Okul Kültürünün Oluşturulması**

Başarılı bir okul kültürünün geliştirilmesi, arzu edilen eğitim çıktılarının elde edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir okul kültürünün oluşturulması, eğitim kurumlarında okul kültürünü etkileyen faktörlerle yakından ilişkilidir. Bir okul kültürü oluşturmanın ilk aşamalarında, farklı kültür ve geleneklerden gelen bireyler ortak bir hedef doğrultusunda çalışırken zorluklarla karşılaşabilmektedir. Okul kültürü oluşturma sürecinde bireylerin demografik özellikleri, deneyimleri, çevresel değişkenler, insanların yaşamlarını sürdürdükleri ortam, inançları ve duyguları, çalışma koşulları, gelenek ve görenekler gibi bir dizi faktör değerlendirilmektedir (Erdil vd., 2010).

Okul müdürü, okul kültürünün oluşturulması ve bütünleştirilmesinden birinci derecede sorumlu olan kişidir. Okul müdürü öncelikle öğretim kadrosunun, öğrencilerin ve diğer çalışanların geçmişlerini araştırmalı, mevcut bağlamdaki kültürü analiz etmeli, iyileştirilmesi gereken alanları belirlemeli ve beklentileri doğrultusunda kültürü tanımlamalıdır. Ayrıca etkili bir liderlik sergilemeli, iyi yapılan işleri tanımalı ve takdir etmeli ve çalışanları performanslarını artırmaları ve başarıya ulaşmaları için motive etmelidir (Çelikten, 2006).

Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimin okul kültürünün şekillenmesinde çok önemli bir rol oynadığı açıktır. Okul kültürünün başarısının, öğrenciler arasında akademik başarının artmasına ve okula yönelik hevesin yükselmesine yol açması beklenmektedir. Buna paralel olarak öğretmenlerin performans ve motivasyon düzeylerinin de artması beklenmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlam bir iletişim altyapısının kurulması, okul kültürünün etkili bir şekilde geliştirilmesinde kilit bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2012).

Okul müdürleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için okul kültürünün desteklenmesi ve yönetilmesinin yanı sıra yeni bir kültürün yaratılmasına da öncülük etmelidir. Aslında bu, mevcut kültürün başlangıçta anlaşılmasını gerektirmektedir. Bir eğitim kurumunda liderlik rolünü üstlendikten sonra, yeni bir müdürün mevcut kültür ve kendisi, meslektaşları, öğrenciler ve veliler de dahil olmak üzere çeşitli bireylere yönelik hakim tutumlar hakkında fikir edinmesi zorunludur (Schein, 2017). Benzer şekilde, Deal ve Peterson (2009) tarafından ortaya konduğu üzere, müdürlerin etkili olabilmeleri için öncelikle okul ve toplumsal kültürün nüanslarını okuyabilmeleri ve kavrayabilmeleri gerekmektedir. Deal ve Peterson (2009), müdürlerin okul kültürünü kapsamlı bir şekilde anlayabilmeleri için şunları yapmaları gerektiğini önermektedir:

- ☐ Okul üyelerinden okulun tarihini dinlenmesini,
- ☐ Okulun var olan kültürünü ve okulun nasıl olmasını beklentileri hakkında okul üyeleriyle görüşmeler yapılmasını,
- ☐ Okulun kayıtlarını incelemesini önermektedir.

Taymaz (2009), bir okul kültürü geliştirmek isteyen okul yöneticilerinin bireysellik yerine kolektif bir kimliği benimsemeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu anlayışı tüm okul ortamına yaymalı ve öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını kuvvetlendirmelidirler. Yöneticiler, okul kültürünü oluşturma, sürdürme ve kalıcı hale

getirme sorumluluğunu taşımaktadır. Bu rollerini yerine getirmek için şunları yapmalıdırlar:

- Eğitim-öğretim süreçleri, yalnızca akademik bilgi aktarımı ile sınırlı kalmamalıdır; bu süreçler, bireylerin kültürel ve sosyal yönden gelişimlerine de katkı sunmalıdır. Bu nedenle, okulların etkin bir öğrenme ortamı oluştururken kültürel faaliyetlere de geniş yer vermesi gerekmektedir. Bu faaliyetler, okulun kimliğini oluşturan değerler ve davranış kalıplarını desteklemeli, onları daha güçlü ve görünür hale getirmelidir.
- Okul kültürü, her bireyin hem kişisel hem toplumsal anlamda taşıyıp yaşatacağı bir kimlik haline gelmelidir. Bu, sadece öğrencilerle sınırlı kalmamalı; öğretmenler, idari personel ve veliler dahil tüm paydaşların aktif katılımıyla beslenmelidir. Ortak değerlerin içselleştirilmesi, okulda güçlü bir dayanışma ve aidiyet duygusu yaratacaktır. Ayrıca, bu kültürün bir parçası olarak çalışanların motivasyonu artırılmalı ve verimliliklerini destekleyecek adımlar atılmalıdır.
- Bir okulun mevcut kültürel yapısını anlamak ve güçlendirmek için önce var olan değerler, kurallar ve semboller belirlenmelidir. Bunlar, okulun geçmişinden gelen anlam yüklü hikâyelerle ve kahramanlık örnekleriyle zenginleştirilerek gelenek haline getirilmelidir. Ancak geleneklere bağlı kalmak tek başına yeterli değildir; aynı zamanda çağın ihtiyaçlarına uyum sağlamak için yenilikçi ve ilerici adımlar da atılmalıdır. Bu, hem geçmişle bağların korunmasını hem de geleceğe yönelik dinamik bir vizyon geliştirilmesini mümkün kılar.
- Okul kültürünü yaşatan ve pekiştiren bir diğer önemli araç, düzenli olarak gerçekleştirilen törenler ve etkinliklerdir. Bu organizasyonlar, tüm paydaşların katılımını teşvik etmeli ve ortak bir ruh yaratmalıdır. Bu süreçte, kültüre uyum sağlamakta zorlanan bireylerin de desteklenmesi ve sürece dahil edilmesi büyük önem taşır.
- Sonuç olarak, okul kültürü bir eğitim kurumunun ruhunu yansıtır. Eğitim-öğretim sürecini yalnızca bilgi temelli bir faaliyet olarak görmek yerine, bireylerin kişiliklerini geliştiren ve toplumsal birliği güçlendiren bir yolculuk olarak tasarlamak gerekir. Bu yaklaşım, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kalıcı bir fark yaratacaktır.

Okul yöneticisinin okuldaki tüm paydaşlar ve alt kültürlerle ilgili olarak tarafsız bir duruş sergilemesi zorunludur. Bunun yapılmaması, okul toplumunun diğer üyeleri

üzerinde aşırı baskı uygulayabilecek baskın bir alt kültürün ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Bu da potansiyel olarak kurumsal çatışmalara yol açabilmektedir (Şişman, 2013).

Oluşturdukları okul kültürünü çevreye sunmak okul yöneticilerinin görevidir. Bu, okul ve çevre arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye hizmet edecektir. Okul kültürünü tanıyan veliler, zamanla okula daha fazla bağlılık gösterecektir. Bu da okula, kurumsal hedeflerine ulaşırken çevrenin sunduğu olanaklardan yararlanma fırsatı verecektir (Özdemir, 2006).

## 2. 4. Performans Kavramı

Performans, bir kurumun etkinliği, verimliliği ve çıktısı olarak tanımlanmaktadır (Çalık, 2003). Hedefler ulaşılabilir olarak algılandığında motivasyon ve çaba artmakta, ulaşılabilir olarak algılandığında ise azalmaktadır. Ekip liderlerinin karşılaştığı zorluk, performansı kabul edilebilir bir seviyenin altında kalan öğretmenleri motive etmektir. Bunu yapabilmek için aşağıdakiler gereklidir (Jones, Jenkin ve Lord, 2006):

*Yapıcı eleştirilerde bulunmak:* Performans geliştirme sürecinde, eleştirilerin yapıcı ve destekleyici bir şekilde yapılması oldukça önemlidir. Bu, öğretmenlerin eksik yönlerini savunmaya geçmeden kabul etmelerini ve çözüm yollarına odaklanmalarını sağlar. Olumsuz eleştiriden kaçınılarak, iyileştirme için olumlu bir yaklaşım benimsenmelidir.

*Yetersiz performansı fark ettirmek ve iyileştirme ihtiyacını kabul ettirmek:* Öğretmenlerin performanslarının yetersiz olduğu alanları görmelerine yardımcı olmak, farkındalık yaratmanın ilk adımıdır. Ancak bu sürecin suçlayıcı değil, rehberlik edici bir yöntemle ele alınması gerekir. Öğretmenlerin, eksik yönlerini geliştirebileceklerine inanmaları ve iyileştirme ihtiyacını içselleştirmeleri sağlanmalıdır.

*Uygulanabilir eylemleri belirlemek:* Performansın geliştirilmesi için somut ve uygulanabilir eylem planları oluşturulmalıdır. Bu planlar, öğretmenlerin sorumluluklarını net bir şekilde anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda onların gelişim sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.

*Başarı kriterleri ve zaman çizelgesi belirlemek:* Gelişimin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi için ölçülebilir başarı kriterleri ve bir zaman çizelgesi oluşturulmalıdır. Bu sayede hem süreç planlı bir şekilde yürütülür hem de hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı daha net bir şekilde değerlendirilebilir. Bu süreç, öğretmenlerin

gelişimlerini takip etmelerine ve belirli bir hedef doğrultusunda çalışmalarını sağlamalarına olanak tanır.

Bu sürecin amacı, öğretmenlerin gelişimlerine destek olarak daha verimli bir öğrenme ortamı yaratmaktır. Yapıcı eleştiriler, öğretmenlerin motivasyonlarını koruyarak eksiklerini fark etmelerini sağlar. Bu farkındalıkla birlikte uygun adımlar belirlenerek öğretmenlerin sorumluluk alması sağlanır. Ayrıca başarı kriterleri ve izleme süreçleri, hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırır. Tüm bu adımlar, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrencilerin de bu gelişimden olumlu etkilenmesini amaçlar.

Yönetmelik hedeflere ulaşılması başarılı bir iş çabasını oluşturmaktadır. Bu hedeflerin her zaman daha geniş kurumsal hedeflerle uyumlu olmayabileceğine dikkat etmek önemlidir. Performans kavramı hem yönetim hem de mühendislik söylemlerine nüfuz etmektedir. Bununla birlikte, performansın kesin bir şekilde anlaşılması zor olmaya devam etmektedir. Verimlilik, sağlamlık, esneklik, yatırım getirisi ve genellikle tam olarak açıklanmayan diğer çok yönlü tanımlar da dahil olmak üzere geniş bir yorum yelpazesini kapsamaktadır (Çalık, 2003). Performans değerlendirmesi, özellikle yönetim bağlamında, yaygın olarak algılandığı gibi yalnızca geçmiş başarılarla odaklanmamalıdır. Bunun yerine, gelecekteki performans ve değerlendirilen birimin kapasitesine öncelik verilmelidir. Etkili performans, istenen sonuçlara ulaşmayı gerektirmektedir. Çok sayıda kuruluş insan kaynaklarını yönetmek için çabalarırken, bireysel ve grup tutum ve davranışlarını ele alan sağlam koçluk ve geri bildirim mekanizmalarını uygulamayı genellikle ihmal etmektedir. Bu yaklaşımın kritik bir yönü hem performans sonuçlarının hem de davranışların bütünleştirilmesidir.

Doğası gereği bağlama bağlı olan performans, önceden belirlenmiş hedeflere zamanında ulaşılmasını sağlamak için kurucu unsurların etkili bir şekilde tahsis edilmesini ve yönetilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, performans hem özel duruma hem de ilgili karar vericiye bağlıdır. Performans ölçütlerinin tanımı ve bunları etkileyen nedensel ilişkiler üzerinde fikir birliği oluşturmak temel bir yönetsel işlemdir (Recepoglu, 2014). Kurumsal performans artırmak için, performans göstergeleri geliştirmeye yönelik sistematik ve bilgi odaklı bir metodoloji çok önemlidir. Bu göstergelerin tüm organizasyonel seviyelerdeki etkisinin anlaşılması esastır. Yönetim, organizasyonel iyileştirmeleri optimize etmenin gerekliliğini kabul etmek zorundadır (Çalık, 2003).

## 2.5. Öğretmen Performansı

Özgenel, Mert ve Parlar'a (2020) göre, bir kuruluşun insan kaynakları, hedeflerine ulaşmasında çok önemli bir faktördür. Tarih boyunca, insan kaynaklarının niceliği ve niteliği performansın belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Performans kavramı Fransızca “performance” kelimesinden türetilmiştir. Türkçeye “başarım” olarak çevrilse de Aydın (2016), Türkçede kavramın anlamını tam olarak karşılayan tek bir kelime olmadığını ileri sürmektedir. Performans, kuruluş tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılan çalışmaların değerlendirilmesidir. Özkanlı (1995), belirlenen hedefe ulaşma derecesinin nicel ve nitel olarak tasviri olarak nitelendirmektedir. Kasnaklı (2002) performansı, kuruluşu oluşturan tüm unsurların ortak çabalarıyla elde edilen genel sonuç olarak kavramsallaştırmaktadır. Performans çeşitli ölçümleri kapsayan çok boyutlu bir çerçeve olarak görülebilir. Armstrong (2000) bunu bir bireyin profesyonel çabalarındaki başarı kaydı, davranışlar ve sonuçlarla ilişkilendirmektedir. Son olarak, Yonghong ve Chongde (2006) performansı önceden belirlenmiş örgütsel hedeflerle bağlantılı davranışlar bütünü olarak sınıflandırmaktadır. Performans, insan kaynakları yönetimi alanında sıkça kullanılan bir terim olmasına rağmen, belirli sınırları ve içeriği konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır (Açıkalın, 1999). Holton (1999), kavramın çok boyutlu doğasının bu sorundan sorumlu olduğunu öne sürmekte ve performansın temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Performans disiplinli bir olgudur,
- Performans değerlendirme modelleri önyargılar barındırır,
- Performansa ilişkin tek bir görüşten bahsetmek mümkün değildir,
- Modellere ilişkin alt sistemler çeşitlilik gösterir,
- Performansa ilişkin bazı modellerde performans düzeyleri ve performans göstergeleri birbirine karışabilmektedir,
- Performansın boyutlarına ilişkin bütünleştirilmiş bir modele ihtiyaç vardır.

Performans kavramı tarihsel olarak Sanayi Devrimi'nden bu yana kâr ve maliyet açısından analiz edilmiştir. Ancak daha sonraki dönemlerde üçüncü bir boyut olarak verimliliğin eklenmesi kavramın kapsamını genişletmiştir (Akal, 2000). Daha sonra kalite, yenilikçilik ve girdilerin kullanımı gibi ek boyutlar dahil edilerek performans kavramının anlaşılması ve uygulanması daha da genişletilmiştir. Performansın çok yönlü doğası, kavramın farklı şekillerde sınıflandırılmasına yol açmıştır. Limon (2019), performansı sekiz farklı boyut altında ele almıştır: mesleğe özgü görev yetkinliği, mesleğe özgü olmayan görev yetkinliği, yazılı ve sözlü iletişim, çaba, kişisel disiplin,

diğer çalışanların performansını kolaylaştırma, gözetim ve kontrol ile yönetim ve idare. Ancak, diğer araştırmacılar bu yaklaşımı daha geniş bir çerçevede değerlendirerek performansı üç ana boyut altında sınıflandırmıştır: görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans. Bu yaklaşımlar, performansın farklı yönlerini anlamak ve değerlendirmek için çeşitli bakış açıları sunmaktadır.

*Mesleğe Özgü Görev Yetkinliği:* Çalışanın mesleğiyle ilgili teknik bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanma kapasitesi.

*Mesleğe Özgü Olmayan Görev Yetkinliği:* Mesleki gerekliliklerin dışında kalan ancak iş süreçlerini destekleyen beceriler (örneğin, dijital araçları kullanma).

*Yazılı ve Sözlü İletişim:* Çalışanın iş arkadaşlarıyla ve diğer paydaşlarla etkili ve açık bir şekilde iletişim kurabilme becerisi.

*Çaba:* Çalışanın işine gösterdiği bağlılık, azim ve görevleri yerine getirme konusundaki gayreti.

*Kişisel Disiplin:* Çalışanın zaman yönetimi, görevlerini düzenli bir şekilde tamamlama ve profesyonel davranış standartlarını koruma yeteneği.

*Diğer Çalışanların Performansını Kolaylaştırma:* Çalışanın ekip arkadaşlarına destek olarak onların daha verimli çalışmasına yardımcı olma becerisi.

*Gözetim ve Kontrol:* Çalışanın iş süreçlerini izleme, düzenleme ve kaliteyi kontrol etme sorumluluğu.

*Yönetim ve İdare:* Çalışanın liderlik becerileri, organizasyonel süreçleri yönetme kapasitesi ve karar alma yetkinliği.

Bu kapsamlı yaklaşım, performansın bireysel ve ekip düzeyindeki farklı boyutlarını ayrıntılı olarak ele almaktadır. Bunun yanı sıra, diğer araştırmacılar performansı daha geniş ancak sade bir çerçevede üç temel boyutta kategorize etmişlerdir:

*Görev Performansı:* Çalışanın, iş tanımında belirtilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirme becerisini ifade eder. İşin doğrudan yapılmasıyla ilgili tüm sorumluluklar bu kategoride ele alınır.

*Bağlamsal Performans:* Çalışanın, organizasyonel iklimine katkı sağlayan davranışlarını kapsar. İş birliğini artırma, ekip uyumunu destekleme ve olumlu bir iş ortamı yaratma bu boyutun temel özellikleridir.

*Uyarlanabilir Performans:* Çalışanın, değişen koşullara, beklenmedik durumlara veya yeni teknolojilere hızlı bir şekilde uyum sağlama yeteneğini içerir.

Bu iki yaklaşım, performansın anlamak ve değerlendirmek için farklı ama birbirini tamamlayan perspektifler sunmaktadır. Performans, bir çalışanın yalnızca teknik

becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve organizasyonel uyum yeteneğini de kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Diğer araştırmacıların sunduğu görev, bağlamsal ve uyarlanabilir performans kategorileri ise daha genel ama işlevsel bir bakış açısı sunar. Görev performansı, çalışanların iş tanımlarına uygun görevleri yerine getirmelerine odaklanırken; bağlamsal performans, iş yerindeki sosyal katkılar ve ekip uyumu gibi daha dolaylı faktörlere dikkat çeker. Uyarlanabilir performans ise değişime açık olma, esneklik ve kriz yönetimi gibi günümüz iş dünyasında giderek daha fazla önem kazanan becerilere vurgu yapar. Bu iki yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde, performansı anlamak ve geliştirmek için kapsamlı bir çerçeve sunar. Limon'un detaylı boyutları, bireysel değerlendirmelerde kullanılabilirken; görev, bağlamsal ve uyarlanabilir performans kategorileri genel organizasyonel gelişim hedeflerinde rehberlik edebilir.

Yonghong ve Chongde'ye (2006) göre görev performansı, çalışanların yerine getirmesi gereken önceden belirlenmiş mesleki davranışları ifade ederken, bağlamsal performansı, örgütsel çevre üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan ve örgütsel, sosyal ve psikolojik gibi çeşitli açılardan örgütsel hedeflere dolaylı olarak katkıda bulunan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık uyarlanabilir performans, değişen iş koşullarına ve gereksinimlerine yanıt olarak gelişen bir boyuttur. Bilgi ve becerileri yeni durumlara uyarlamak ve iş gerekliliklerindeki değişikliklerle başa çıkmak için yapılan eylemler olarak tanımlanabilir. Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) ise çevrenin değişen taleplerini karşılamak için çalışan davranışını değiştirme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Literatürde tartışılan bir diğer boyut olan üretkenlik karşıtı performans, Demirel (2009) tarafından tanımlandığı üzere, çalışanların örgüte veya çalışanlarına zarar veren, örgütsel hedeflere ulaşılmasını engelleyen, örgütün değer ve kurallarıyla çelişen kasıtlı davranışlarını ifade etmektedir.

Bilgen (2001) performans ölçümünün bir kuruluşun başarısının ve sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesindeki önemini vurgulamaktadır. Bunun nedeni, performans ölçümünün kuruluş tarafından yürütülen işlerin kalite ve verimlilik gibi çeşitli yönleri hakkında veri toplama aracı olarak hizmet etmesidir. Bu düşünceler ışığında, çağdaş yönetim pratiğinde ölçümün önemi “ölçülen yapılır” ve “ölçemediğinizi yönetemezsiniz” deyimleriyle açıklanmaktadır (Akal, 2000). Sürdürülebilir gelişim için çok önemli olan ölçümün birincil yönü tutarlılığı ve nesnelliğidir. Performans ölçüm sisteminin görevlerin tamamlanması, kurumsal hedeflere ulaşılması ve faaliyetlerin etkinliği ve verimliliği hakkında zamanında ve kesin geri bildirim sunması esastır. Bu nedenle, performans ölçüm sistemlerinin Zerenler (2003) tarafından özetlenen

bilgilendirici, geliştirici, anlaşılabilir, güncel ve zamanında, anlamlı, esnek ve uygun olma gibi belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Özdemir'e (2014) göre, örgütsel başarı açısından çalışan performansını önemli ölçüde etkileyen faktörler bilgi, beceri ve motivasyondur. Bilgi ve beceriler bir çalışanın yeterliliği ile ilişkiliyken, motivasyon görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme eğilimleri ile bağlantılıdır. Örgütsel hedeflere çalışan performansı aracılığıyla ulaşıldığı gibi, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında da öğretmen performansına benzer bir vurgu yapılmaktadır. Fitria (2018) öğretmen performansının eğitim çıktılarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ve yetersiz performans örneklerinin eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşamamasına katkıda bulunabileceğini öne sürmüştür. Triwahyuni vd. (2014) öğretmen performansını girdi, süreç ve çıktıyı kapsayan çok yönlü ve karmaşık bir sistem olarak nitelendirmektedir. Martin (2018) bunu öğrencilerin öğrenmesine yönelik tutum ve davranışlar açısından ele alırken, Fitria (2018) öğretmenlerin beceri ve deneyimlerine bağlı olarak kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerinin bir sonucu olarak görmektedir. Rahardjo (2014) öğretmen performansını, eğitim süreci bağlamında planlama, uygulama, değerlendirme ve geri bildirim aşamalarının tamamında başarılı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

### **2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Çevik ve Köse (2017), öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kahramanmaraş'ta bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın katılımcıları, şehirdeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ertuk (2021), okul kültürü ile okul yöneticilerinin örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için nicel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma evreni, İstanbul'un Avrupa yakasında bulunan ilçelerde görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bulgular, iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2012), Ankara ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden elde edilen verilerle, "İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki" konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları, bu okullarda görev kültürünün öne çıkan bir boyut olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı

sıra, okul kültürünün destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutları ile okul sağlığının akademik önem boyutu arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma ayrıca, destek kültürü ve başarı kültürü boyutlarının, okul sağlığının profesyonel liderlik ve kaynak desteği boyutlarıyla anlamlı bir pozitif korelasyon sergilediğini göstermiştir. Özellikle destek kültürü, öğretmenlerin moral düzeyini etkileyen en önemli faktör olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını artırmak için destekleyici bir okul kültürünün ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Destekleyici bir kültür, iş birliğini teşvik eden, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesini sağlayan ve pozitif bir çalışma ortamı oluşturan bir atmosfer yarattığı belirtilmiştir.

Tabak ve Şahin (2020), yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle okul kültürü, mesleki öğrenme toplulukları ve okul verimliliği arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, başarıyı teşvik eden, destekleyici ve görevlere odaklı bir okul kültürünün, mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi ve okulun genel verimliliği üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Yurtaş, 2022 yılında tamamladığı “Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinde, okul kültürünün eğitim çıktıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, okul dinamizminin en çok müdürlerin liderlik stilleri ve görev kültüründen etkilendiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, bürokratik kültürün okul dinamizmi üzerinde en az etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Dalbudak’ın (2022) çalışması sonucunda, okul imajı ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir bağ bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen performansı ile okulun etkililiği arasında yine orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu; öğretmen performansı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ise oldukça düşük düzeyde ancak pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, okul etkililiğinin, okul imajını, öğretmen performansını ve öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde öngördüğü; öğretmen performansının ise okul etkililiğini anlamlı biçimde yordadığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, okul imajının hem öğretmen performansını hem de akademik başarıyı etkileyen anlamlı bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sincer’in (2021) gerçekleştirdiği araştırma, öğretmenlerin iş performansı ile ilgili görüşlerinin genellikle yüksek düzeyde olduğunu (tamamen katılıyorum düzeyinde) ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca, karizmatik liderliğin, örgütsel sadakat gibi aracılık eden bir değişken yoluyla öğretmen performansını dolaylı olarak etkilediğini

göstermiştir. Araştırmada, öğretmen performansına ilişkin görüşlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve çalışma süresi gibi demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Deniz'in (2021) araştırmasında, örgütsel destek ile öğretmen performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, örgütsel sinizm ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir bağ bulunmamıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen performansına ilişkin görüşlerin okul kademesi, okul türü, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel destek algılarının öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Waeyenberg ve çalışma arkadaşlarının (2022) araştırması, performans yönetim süreçlerinin öğretmen performansı ile olumlu bir ilişkiye, öğretmen tükenmişliği ile ise olumsuz bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Algılanan performans yönetim süreç gücünün, öğretmen performansı üzerindeki etkisinin öncelikli olarak duygusal örgütsel bağlılık yoluyla dolaylı olarak işlediği belirlenmiştir.

Suyitno'nun (2022) araştırmasında, müdür desteğinin örgütsel bağlılık, öğretmen yeterliliği ve öğretmen performansı üzerinde doğrudan olumlu ve anlamlı bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Ancak müdür desteğinin öğretmen tutumları üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı ifade edilmiştir. Buna karşın, müdür desteğinin dolaylı yoldan örgütsel bağlılık ve öğretmen yeterliliği aracılığıyla öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etki yarattığı; ancak öğretmen tutumları yoluyla böyle bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Samuelsson ve Lindbland, (2015) çalışmalarında okul kültürü, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin okulun akademik ve sosyal ortamını ve okulun yönetim anlayışını belirleyen önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hinde, (2004) çalışmasında hakim okul kültürüne uyum sağlayan bireylerin kurum içinde kalma olasılığı daha yüksekken, önemli ölçüde kültürel uyumsuzluk yaşayanlar kurumdaki ayrılmayı ya da hakim normlara uyum sağlamayı seçebildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Suprayitno ve diğerlerinin (2022) araştırmasında, yönetici liderlik davranışlarının öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, ayrıca kısmi öğretmen eğitiminin öğretmen performansını olumlu yönde

etkilediğini ortaya koymuştur. Yönetici liderlik davranışları ve öğretmen eğitimi bir arada değerlendirildiğinde, öğretmen performansı üzerinde güçlü ve anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde “araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi” yer almaktadır.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel olarak ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2018). İlişkisel tarama ise iki farklı olgu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Denizli iline bağlı metropol ilçelerdeki resmi meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrende yaklaşık 1300 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem grubu ise basit tesadüfi örnekleme ile belirlenmiş ve bu kapsamda 347 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin detaylı dağılımlar, Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı

| Değişken      | Kategori       | n   | %    |
|---------------|----------------|-----|------|
| Cinsiyet      | Kadın          | 141 | 40,6 |
|               | Erkek          | 206 | 59,4 |
| Yaş           | 23-35 yaş      | 75  | 21,6 |
|               | 36-40 yaş      | 82  | 23,6 |
|               | 41-45 yaş      | 94  | 27,1 |
|               | 46-50          | 36  | 10,4 |
|               | 51 yaş ve üstü | 60  | 17,3 |
| Kariyer       | Öğretmen       | 115 | 33,1 |
|               | Uzman öğretmen | 185 | 53,3 |
|               | Başöğretmen    | 47  | 13,5 |
| Eğitim düzeyi | Lisans         | 276 | 79,5 |
|               | Lisansüstü     | 71  | 20,5 |
| Kıdem         | 1-10 yıl       | 93  | 26,8 |
|               | 11-15 yıl      | 78  | 22,5 |
|               | 16-20 yıl      | 70  | 20,2 |
|               | 21-25 yıl      | 40  | 11,5 |
|               | 26 yıl ve üstü | 66  | 19,0 |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyete göre katılımcıların büyük bölümü (% 59,4) erkeklerden oluşurken % 40,6’sı kadınlardan oluşmaktadır. Yaşa göre büyük bölümü (% 27,1) 41-45 yaş aralığında % 23,6’sı 36-40 yaş aralığındakilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 53,3) uzman öğretmen kariyer basamağında iken % 33,1’i öğretmen basamağındadır. Öğretmenlerin büyük kısmı (% 75,5) lisans mezunu iken % 20,5’i lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin % 26,8’i 1-10 yıl kıdeme sahip iken % 22,5’i 11-20 yıl ve % 20,2’si 21-25 yıl kıdeme sahiptir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı üç kısımdan oluşmuştur. Ölçeğin ilk kısmında öğretmenlerin genel bilgileri içeren beş soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin okul kültürü algılarını ölçmek için “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Yılmaz (2019) tarafından uyarlanmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek “Yanlış, Sık Sık Yanlış, Bazen Doğru Bazen Yanlış, Sık Sık Doğru, Doğru” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin, davranışsal beklentiler (7 madde), öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri (6 madde), öğrenci ilişkileri (4 madde) ve eğitsel fırsatlar (8 madde) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenci İlişkileri boyutu 1-2-3-4. maddelerle ölçülmüş ve alpha katsayısı; .694’tür. Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu 5-6-7-8-9-10. maddelerle ölçülmüş ve alpha katsayısı; .778’dir. Davranışsal Beklentiler boyutu 11-12-13-14-15-16-17. maddelerle ölçülmüş ve alpha katsayısı; .831’dir. Eğitsel Fırsatlar boyutu 18-19-20-21-22-23-24-25. maddelerle ölçülmüş ve alpha katsayısı; .853’tür. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin performans düzeylerini ölçmek için “Performans Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçeği Çöl (2008) çalışmasında uyarlanmıştır. Ölçek dört madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek likert tipi ölçektir. Ölçeğin cronbach Alpha katsayısı .827 olup ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Araştırmada verilerinin güvenirlik değerleri Verilerin Analizi başlığı altında Tablo 3.2’de verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçekleri kullanabilmek için ölçek sahiplerinden izin alınarak önce etik kurul izni alınmıştır. Akabinde MEB araştırma izni alınarak ölçekler çoğaltılmıştır. Denizli ili metropol ilçelerinde resmi meslek liselerine gidilerek izinler gösterilmiş ve

araştırma hakkında bilgi verilerek istekli ve gönüllü öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır. Ölçekleri dolduran öğretmenlerden ölçekler geri toplanmıştır. Ölçekleri doldurma süresi 10-20 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Veriler SPSS'e kodlanarak aktarılmıştır. Verilerin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha testi kullanılırken normal dağılım analizi ise çarpıklık ve basıklık testiyle yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Verilerin Güvenirlik ve Normal Dağılım Testi Sonuçları*

| Boyutlar                                | Cronbach's Alpha Katsayısı | Çarpıklık (Skevness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-----------------------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | ,838                       | -,312                | 1,395               |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | ,859                       | ,339                 | -,638               |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | ,921                       | ,102                 | -,875               |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | ,940                       | ,102                 | ,190                |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | ,928                       | ,237                 | -,120               |
| Genel Performans Algısı                 | ,865                       | -,120                | ,368                |

Tablo 3.2'de toplanan ve analizlerde kullanılan verilerin Alpha katsayılarının ,838 ile ,940 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan verilerin güvenirliğinin çok yüksek değerde olduğunu göstermektedir. Verilerin çok yüksek güvenirlik değerinde olması araştırma sonuçlarının güvenirliğinin de temelini oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılım analizi çarpıklık ve basıklık analizi ile yapılmıştır. Analiz sonunda çarpıklık değerinin -,312 ile ,339 arasında ve basıklık değerlerinin -,875 ile 1,395 arasında yer aldığı görülmektedir. Tabachnik ve Fidell'e (2013 göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin -+1,50 aralığında olması halinde verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ortalamaların yorumlarında ,05 anlamlılık değeri olarak alınmıştır. Analizlerde "frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi ve korelasyon analizleri" kullanılmıştır.

Araştırmada ortalamalar yorumlanırken eşik değerler ve aralıklar aşağıdaki gibi yapılmıştır.

Tablo 3.3. *Yorumlamada Aralıklar*

| Aralık      | Düzey      |
|-------------|------------|
| 1.00 - 1.80 | Çok düşük  |
| 1.81 - 2.60 | Düşük      |
| 2.61 - 3.40 | Orta       |
| 3.41 - 4.20 | Yüksek     |
| 4.21 – 5.00 | Çok yüksek |

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi soncunda ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algı Düzeyleri

|                                         | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>s</i> | Düzeyi |
|-----------------------------------------|----------|-----------|----------|--------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | 347      | 2,93      | ,58      | Orta   |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | 347      | 3,62      | ,62      | Yüksek |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | 347      | 2,47      | ,91      | Düşük  |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | 347      | 3,22      | ,72      | Orta   |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | 347      | 3,06      | ,56      | Orta   |

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin Öğrenci İlişkileri boyutunda ( $\bar{X}=2.93$ ) “Orta”; Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutunda ( $\bar{X}=3.62$ ) “Yüksek”; Davranışsal Beklentiler boyutunda ( $\bar{X}=2.47$ ) “Düşük” ve Eğitsel Fırsatlar boyutunda ( $\bar{X}=3.22$ ) “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Genel Okul Kültürü Algısı ise ( $\bar{X}=3.06$ ) “Orta” düzeydedir. Ulaşılan bulgulardan öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla ilgili en yüksek ortalama Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutunda ve yüksek düzeydedir. Öğrenci ilişkileri, eğitsel fırsatlar boyutları ve genel ortalamanın ise orta düzeyde olduğu görülürken en düşük ortalama davranışsal beklentiler boyutunda ve düşük düzeydedir.

### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algı Düzeyleri

|                         | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>s</i> | Düzeyi |
|-------------------------|----------|-----------|----------|--------|
| Genel Performans Algısı | 347      | 4,04      | ,50      | Yüksek |

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin performanslarına yönelik algı düzeylerinin ( $\bar{X}$ =4.04) ortalamayla “Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin performanslarını yüksek düzeyde gördükleri ve değerlendirdikleri söylenebilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul kültürü algıları; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Kariyer düzeyi, d) Eğitim düzeyi ve e) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t testi)*

|                                         | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | S   | t     | p    |
|-----------------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-------|------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | Kadın    | 141 | 2,85      | ,58 | -1,92 | ,05  |
|                                         | Erkek    | 206 | 2,98      | ,58 |       |      |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | Kadın    | 141 | 3,63      | ,66 | ,09   | ,92  |
|                                         | Erkek    | 206 | 3,62      | ,59 |       |      |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | Kadın    | 141 | 2,32      | ,94 | -2,52 | ,01* |
|                                         | Erkek    | 206 | 2,57      | ,88 |       |      |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | Kadın    | 141 | 3,12      | ,77 | -2,20 | ,02* |
|                                         | Erkek    | 206 | 3,29      | ,68 |       |      |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | Kadın    | 141 | 2,98      | ,58 | -2,33 | ,02* |
|                                         | Erkek    | 206 | 3,12      | ,54 |       |      |

\*p<0.05

Tablo 4.3’te öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyetlerine göre öğrenci ilişkileri boyutunda ( $t=-1,92$ ;  $p>0,05$ ) ve öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ( $t=,09$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyetlerine göre davranışsal beklentiler boyutunda ( $t=-2,52$ ;  $p<0,05$ ), eğitsel fırsatlar boyutunda ( $t=-2,20$ ;  $p<0,05$ ) ve genel okul kültürü algısında ( $t=-2,33$ ;  $p<0,05$ ) farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde davranışsal beklenti, eğitsel fırsat ve genel okul kültürü olarak erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

|                                         | Yaş                          | n                                 | $\bar{X}$    | S   | F    | p    | Fark        |
|-----------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------|-----|------|------|-------------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | 23-35 yaş                    | 75                                | 2,86         | ,52 | 1,06 | ,37  | -           |
|                                         | 36-40 yaş                    | 82                                | 2,86         | ,54 |      |      |             |
|                                         | 41-45 yaş                    | 94                                | 3,00         | ,63 |      |      |             |
|                                         | 46-50                        | 36                                | 3,01         | ,60 |      |      |             |
|                                         | 51 yaş ve üstü               | 60                                | 2,94         | ,60 |      |      |             |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | 23-35 yaş                    | 75                                | 3,60         | ,58 | 2,01 | ,05  | -           |
|                                         | 36-40 yaş                    | 82                                | 3,69         | ,65 |      |      |             |
|                                         | 41-45 yaş                    | 94                                | 3,47         | ,60 |      |      |             |
|                                         | 46-50                        | 36                                | 3,79         | ,70 |      |      |             |
|                                         | 51 yaş ve üstü               | 60                                | 3,70         | ,58 |      |      |             |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | 23-35 yaş                    | 75                                | 2,25         | ,95 | 4,10 | ,00* | 1-5;<br>3-5 |
|                                         | 36-40 yaş                    | 82                                | 2,45         | ,84 |      |      |             |
|                                         | 41-45 yaş                    | 94                                | 2,39         | ,86 |      |      |             |
|                                         | 46-50                        | 36                                | 2,55         | ,97 |      |      |             |
|                                         | 51 yaş ve üstü               | 60                                | 2,85         | ,85 |      |      |             |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | 23-35 yaş                    | 75                                | 3,12         | ,63 | 2,06 | ,05  | -           |
|                                         | 36-40 yaş                    | 82                                | 3,19         | ,74 |      |      |             |
|                                         | 41-45 yaş                    | 94                                | 3,14         | ,79 |      |      |             |
|                                         | 46-50                        | 36                                | 3,41         | ,78 |      |      |             |
|                                         | 51 yaş ve üstü               | 60                                | 3,42         | ,61 |      |      |             |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | 23-35 yaş                    | 75                                | 2,95         | ,55 | 3,26 | ,00* | 1-5;<br>3-5 |
|                                         | 36-40 yaş                    | 82                                | 3,05         | ,55 |      |      |             |
|                                         | 41-45 yaş                    | 94                                | 2,99         | ,58 |      |      |             |
|                                         | 46-50                        | 36                                | 3,20         | ,63 |      |      |             |
|                                         | 51 yaş ve üstü               | 60                                | 3,25         | ,49 |      |      |             |
| *p<0.05                                 | 1. 23-35 yaş<br>4. 46-50 yaş | 2. 36-40 yaş<br>5. 51 yaş ve üstü | 3. 41-45 yaş |     |      |      |             |

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre öğrenci ilişkileri boyutunda ( $F=1,06$ ;  $p>0.05$ ), öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ( $F=2,01$ ;  $p>0.05$ ) ve eğitsel fırsatlar boyutunda ( $F=2,06$ ;  $p>0.05$ ) farklılık göstermemektedir. Ancak davranışsal beklentiler boyutunun ( $F=4,10$ ;  $p<0.05$ ) ve genel okul kültürü algısının ( $F=3,26$ ;  $p<0.05$ ) ise yaşa göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Fark olan gruplar için Post Hoc TUKEY testi yapılmıştır. Davranışsal beklentiler boyutunda ve genel okul kültürü algısında yaşa göre 23-35 yaşlardaki öğretmenlerle 51 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında; 41-45 yaşlardaki öğretmenlerle 51 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında ve 51 yaş ve üstündekiler lehine fark olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının kariyer basamakları değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Kariyer Basamaklarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

|                                         | Kariyer Basamağı | n   | $\bar{X}$ | S   | F    | p   | Fark |
|-----------------------------------------|------------------|-----|-----------|-----|------|-----|------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | Öğretmen         | 115 | 2,86      | ,49 | 1,11 | ,32 | -    |
|                                         | Uzman öğretmen   | 185 | 2,96      | ,62 |      |     |      |
|                                         | Başöğretmen      | 47  | 2,97      | ,61 |      |     |      |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | Öğretmen         | 115 | 3,60      | ,61 | ,25  | ,77 | -    |
|                                         | Uzman öğretmen   | 185 | 3,64      | ,61 |      |     |      |
|                                         | Başöğretmen      | 47  | 3,59      | ,69 |      |     |      |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | Öğretmen         | 115 | 2,33      | ,87 | 2,40 | ,09 | -    |
|                                         | Uzman öğretmen   | 185 | 2,56      | ,93 |      |     |      |
|                                         | Başöğretmen      | 47  | 2,47      | ,93 |      |     |      |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | Öğretmen         | 115 | 3,11      | ,71 | 2,39 | ,09 | -    |
|                                         | Uzman öğretmen   | 185 | 3,29      | ,74 |      |     |      |
|                                         | Başöğretmen      | 47  | 3,23      | ,64 |      |     |      |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | Öğretmen         | 115 | 2,97      | ,54 | 2,56 | ,07 | -    |
|                                         | Uzman öğretmen   | 185 | 3,12      | ,56 |      |     |      |
|                                         | Başöğretmen      | 47  | 3,06      | ,63 |      |     |      |

\*p<0.05

1. Öğretmen

2. Uzman öğretmen

3. Başöğretmen

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul kültürü algılarının kariyer basamağı değişkenine göre öğrenci ilişkileri boyutunda ( $F=1,11$ ;  $p>0.05$ ), öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ( $F=,25$ ;  $p>0.05$ ), davranışsal beklentiler boyutunda ( $F=2,40$ ;  $p>0.05$ ), eğitsel fırsatlar boyutunda ( $F=2,39$ ;  $p>0.05$ ) ve genel okul kültüründe ( $F=2,56$ ;  $p>0.05$ ) farklılık göstermediği görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının kariyer basamağı değişkenine göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t testi)

|                                         | Eğitim Düzeyi | n   | $\bar{X}$ | S   | t    | p    |
|-----------------------------------------|---------------|-----|-----------|-----|------|------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | Lisans        | 276 | 2,93      | ,57 | ,36  | ,71  |
|                                         | Lisansüstü    | 71  | 2,90      | ,63 |      |      |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | Lisans        | 276 | 3,67      | ,63 | 2,91 | ,00* |
|                                         | Lisansüstü    | 71  | 3,43      | ,56 |      |      |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | Lisans        | 276 | 2,49      | ,93 | ,59  | ,55  |
|                                         | Lisansüstü    | 71  | 2,41      | ,86 |      |      |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | Lisans        | 276 | 3,23      | ,72 | ,51  | ,60  |
|                                         | Lisansüstü    | 71  | 3,18      | ,72 |      |      |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | Lisans        | 276 | 3,08      | ,57 | 1,30 | ,19  |
|                                         | Lisansüstü    | 71  | 2,98      | ,53 |      |      |

\*p<0.05

Tablo 4.6’da öğretmenlerin okul kültürü algıları eğitim düzeylerine göre öğrenci ilişkileri boyutunda ( $t= ,36$ ;  $p>0,05$ ), davranışsal beklentiler boyutunda ( $t= ,59$ ;  $p>0,05$ ), eğitsel fırsatlar boyutunda ( $t= ,51$ ;  $p>0,05$ ) ve genel okul kültürü algısında ( $t= 1,30$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği görülürken öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ( $t= 2,91$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması (Anova testi)*

|                                         | Kıdem          | <i>n</i>     | $\bar{X}$    | <i>S</i>    | <i>F</i>         | <i>p</i> | Fark                |
|-----------------------------------------|----------------|--------------|--------------|-------------|------------------|----------|---------------------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | 1-10 yıl       | 93           | 2,89         | ,52         | 2,07             | ,08      | -                   |
|                                         | 11-15 yıl      | 78           | 2,91         | ,44         |                  |          |                     |
|                                         | 16-20 yıl      | 70           | 3,03         | ,72         |                  |          |                     |
|                                         | 21-25 yıl      | 40           | 2,74         | ,59         |                  |          |                     |
|                                         | 26 yıl ve üstü | 66           | 3,01         | ,62         |                  |          |                     |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | 1-10 yıl       | 93           | 3,65         | ,54         | ,63              | ,63      | -                   |
|                                         | 11-15 yıl      | 78           | 3,61         | ,65         |                  |          |                     |
|                                         | 16-20 yıl      | 70           | 3,59         | ,72         |                  |          |                     |
|                                         | 21-25 yıl      | 40           | 3,52         | ,61         |                  |          |                     |
|                                         | 26 yıl ve üstü | 66           | 3,70         | ,58         |                  |          |                     |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | 1-10 yıl       | 93           | 2,31         | ,89         | 4,39             | ,00*     | 1-5;<br>2-5;<br>4-5 |
|                                         | 11-15 yıl      | 78           | 2,35         | ,81         |                  |          |                     |
|                                         | 16-20 yıl      | 70           | 2,61         | ,90         |                  |          |                     |
|                                         | 21-25 yıl      | 40           | 2,22         | ,97         |                  |          |                     |
|                                         | 26 yıl ve üstü | 66           | 2,85         | ,88         |                  |          |                     |
| Eğitsel Fırsatlar boyutu                | 1-10 yıl       | 93           | 3,12         | ,67         | 2,18             | ,07      | -                   |
|                                         | 11-15 yıl      | 78           | 3,16         | ,67         |                  |          |                     |
|                                         | 16-20 yıl      | 70           | 3,19         | ,85         |                  |          |                     |
|                                         | 21-25 yıl      | 40           | 3,25         | ,83         |                  |          |                     |
|                                         | 26 yıl ve üstü | 66           | 3,45         | ,60         |                  |          |                     |
| Genel Okul Kültürü Algısı               | 1-10 yıl       | 93           | 2,98         | ,54         | 3,49             | ,00*     | 1-5;<br>2-5;<br>4-5 |
|                                         | 11-15 yıl      | 78           | 3,00         | ,51         |                  |          |                     |
|                                         | 16-20 yıl      | 70           | 3,10         | ,65         |                  |          |                     |
|                                         | 21-25 yıl      | 40           | 2,95         | ,60         |                  |          |                     |
|                                         | 26 yıl ve üstü | 66           | 3,27         | ,50         |                  |          |                     |
| * $p<0.05$                              | 1. 1-10 yıl    | 2. 11-15 yıl | 3. 16-20 yıl | 4.21-25 yıl | 5.26 yıl ve üstü |          |                     |

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul kültürü algılarının kıdem değişkenine göre öğrenci ilişkileri boyutunda ( $F=2,07$ ;  $p>0.05$ ), öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ( $F=,63$ ;  $p>0.05$ ) ve eğitsel fırsatlar boyutunda ( $F=2,18$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak davranışsal beklentiler boyutunda ( $F=4,39$ ;  $p<0.05$ ) ve genel okul kültürü algısında ( $F=3,49$ ;  $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılıkla ilgili Post Hoc TUKEY testi yapılarak davranışsal beklentiler boyutunda ve genel okul kültürü algısında kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerle kıdemi 26 yıl ve üstünde olanlar arasında, 11-15 yıl olan öğretmenlerle kıdemi 26 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemi 21-25 yıl olan öğretmenlerle kıdemi 26 yıl ve üstünde olanlar arasında farklılık olduğu ve bu farkın 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Kariyer düzeyi, d) Eğitim düzeyi ve e) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t testi)*

|                         | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | S   | t     | p   |
|-------------------------|----------|-----|-----------|-----|-------|-----|
| Genel performans algısı | Kadın    | 141 | 4,01      | ,51 | -1,13 | ,25 |
|                         | Erkek    | 206 | 4,07      | ,50 |       |     |

\* $p<0.05$

Tablo 4.8’de öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre performanslarına yönelik algılarının farklılık göstermediği ( $t=-1,13$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kadın ya da erkek olmaya göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

|                         | Yaş            | n                 | $\bar{X}$    | S   | F    | p   | Fark |
|-------------------------|----------------|-------------------|--------------|-----|------|-----|------|
| Genel performans algısı | 23-35 yaş      | 75                | 3,98         | ,52 | 1,22 | ,30 | -    |
|                         | 36-40 yaş      | 82                | 4,11         | ,51 |      |     |      |
|                         | 41-45 yaş      | 94                | 4,00         | ,46 |      |     |      |
|                         | 46-50          | 36                | 4,15         | ,54 |      |     |      |
|                         | 51 yaş ve üstü | 60                | 4,05         | ,53 |      |     |      |
| *p<0.05                 | 1. 23-35 yaş   | 2. 36-40 yaş      | 3. 41-45 yaş |     |      |     |      |
|                         | 4. 46-50 yaş   | 5. 51 yaş ve üstü |              |     |      |     |      |

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $F=1,22$ ;  $p>0.05$ ) görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının genç, orta yaş ya da ileri yaşlarda olmaya göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kariyer basamakları değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Kariyer Basamaklarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

|                         | Kariyer Basamağı | n                 | $\bar{X}$      | S   | F    | p   | Fark |
|-------------------------|------------------|-------------------|----------------|-----|------|-----|------|
| Genel performans algısı | Öğretmen         | 115               | 4,00           | ,45 | 1,53 | ,21 | -    |
|                         | Uzman öğretmen   | 185               | 4,09           | ,51 |      |     |      |
|                         | Başöğretmen      | 47                | 3,98           | ,60 |      |     |      |
| *p<0.05                 | 1. Öğretmen      | 2. Uzman öğretmen | 3. Başöğretmen |     |      |     |      |

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kariyer basamağı değişkenine göre farklılaşmadığı ( $F=1,53$ ;  $p>0.05$ ) görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kariyer basamağı değişkenine göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t testi)

|                         | Eğitim Düzeyi | n   | $\bar{X}$ | S   | t    | p   |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|-----|------|-----|
| Genel performans algısı | Lisans        | 276 | 4,04      | ,49 | -,08 | ,93 |
|                         | Lisansüstü    | 71  | 4,05      | ,55 |      |     |

\*p<0.05

Tablo 4.11’de öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ( $t = -.08$ ;  $p > 0,05$ ) görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumuna göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

|                         | Kıdem          | <i>n</i>     | $\bar{X}$    | <i>S</i>    | <i>F</i>         | <i>p</i> | Fark |
|-------------------------|----------------|--------------|--------------|-------------|------------------|----------|------|
| Genel performans algısı | 1-10 yıl       | 93           | 4,02         | ,46         | 1,05             | ,38      | -    |
|                         | 11-15 yıl      | 78           | 3,96         | ,52         |                  |          |      |
|                         | 16-20 yıl      | 70           | 4,10         | ,55         |                  |          |      |
|                         | 21-25 yıl      | 40           | 4,12         | ,43         |                  |          |      |
|                         | 26 yıl ve üstü | 66           | 4,08         | ,54         |                  |          |      |
| *p<0.05                 | 1. 1-10 yıl    | 2. 11-15 yıl | 3. 16-20 yıl | 4.21-25 yıl | 5.26 yıl ve üstü |          |      |

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği ( $F = 1,05$ ;  $p > 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı ve benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin okul kültürü ve performans algıları arasındaki ilişki düzeyi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin okul kültürü ve performans algıları arasındaki ilişki düzeylerine ilişkin yapılan Spearman Korelasyon testine ilişkin bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarıyla Performans Algıları Arasındaki İlişki Analizi (Pearson Korelasyon testi)

|                                         |          | Genel Performans Algısı |
|-----------------------------------------|----------|-------------------------|
| Öğrenci İlişkileri boyutu               | <i>r</i> | ,123*                   |
|                                         | <i>p</i> | ,022                    |
|                                         | <i>n</i> | 347                     |
| Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri boyutu | <i>r</i> | ,351**                  |
|                                         | <i>p</i> | ,000                    |
|                                         | <i>n</i> | 347                     |
| Davranışsal Beklentiler boyutu          | <i>r</i> | ,192**                  |
|                                         | <i>p</i> | ,000                    |
|                                         | <i>n</i> | 347                     |

(Devamı arkada)

Tablo 4.13. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarıyla Performans Algıları Arasındaki İlişki Analizi (Pearson Korelasyon testi) (Devamı)*

|                           |   | Genel Performans Algısı |
|---------------------------|---|-------------------------|
| Eğitsel Fırsatlar boyutu  | r | ,297**                  |
|                           | p | ,000                    |
|                           | n | 347                     |
| Genel Okul Kültürü Algısı | r | ,321**                  |
|                           | p | ,000                    |
|                           | n | 347                     |

\*p<0.05

\*\*p<0.01

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla performanslarına yönelik algıları ilişki düzeyinin pozitif yönlü ve orta düzeyli olduğu görülmektedir ( $r=,321$ ;  $p>,05$ ). Buna göre öğretmenlerin okul kültürü algıları arttıkça performanslarına yönelik algılarının da arttığı veya performanslarına yönelik algıları arttıkça okul kültürü algılarının da arttığı söylenebilir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin buna dikkat etmesi gerekmektedir.

Okul kültürü alt boyutlarıyla öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarına bakıldığında; öğrenci ilişkileri boyutuyla öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,123$ ;  $p>,05$ ). Öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutuyla öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,351$ ;  $p>,05$ ). Davranışsal beklentiler boyutuyla öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,192$ ;  $p>,05$ ). Eğitsel fırsatlar boyutuyla öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,297$ ;  $p>,05$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algıları ve performanslarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla ilgili en yüksek ortalama öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri boyutunda ve yüksek düzeyde iken öğrenci ilişkileri, eğitsel fırsatlar boyutları ve genel ortalama ise orta düzeydedir. En düşük ortalama davranışsal beklentiler boyutunda ve düşük düzeyde tespit edilmiştir. Bunun nedeninin çalışma grubunun meslek liselerinde çalışan öğretmenlerden oluşması olabileceği gibi öğrencilerin okula karşı duyarsız ve ilgisiz tutumlarının yansıması da olabileceği düşünülmektedir. Hinde, (2004) çalışmasında okul kültürüne uyum sağlayan bireylerin kurum içinde kalma olasılığı daha yüksekken, önemli ölçüde kültürel uyumsuzluk yaşayanlar kurumdan ayrılmayı ya da hakim normlara uyum sağlamayı seçebildiklerini belirtmektedir. Burada da görüldüğü gibi araştırma bulgularının bu şekilde çıkmasının nedeni çalışma grubunun meslek liselerinde çalışması olabilir. Okulda davranışsal beklentilerin açık ve net olarak tanımlanmamış olması, kuralların uygulanma sürecinde tutarsızlık olması öğretmenlerin davranışsal beklentiler boyutundaki düşük algılarının nedeni olabilir.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algı düzeyleri yüksek düzeyde ölçülmüştür. Öğretmenlerin performanslarını yüksek düzeyde algılamaları, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirme, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunma ve sınıf yönetimi gibi alanlarda kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarının ve bağlılıklarının güçlü olduğu da bu bulguyla örtüşebilir. Öğretmenlerin yüksek performans algılarına, okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları, onlara sunulan mesleki gelişim fırsatları da neden olmuş olabilir. Çalık (2003), performansın kurumun etkinliği, verimliliği ve çıktısında önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Yine Jones, Jenkin ve Lord (2006), çalışmalarında performansın öğretmenleri motive ettiğini ve verimliliğini arttırdığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları kariyer basamaklarına göre farklılık göstermez iken cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyetlerine göre davranışsal beklenti, eğitsel fırsat ve genel okul kültürü olarak erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni erkek öğretmenlerin bu konularda daha

duyarlı olmaları ya da alan ve meslek öğretmenlerinin bu konulardaki hassasiyetlerinin yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre davranışsal beklentiler boyutunda ve genel okul kültüründe 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yaş olarak yüksek olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının daha genç olanlara göre yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Lisans mezunu öğretmenlerin öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri algıları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni lisans mezunu öğretmenlerin beklentileri ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin algı ve beklentilerinin farklı olmasıdır. Bu durum lisans mezunu öğretmenlerin öğrenci-öğretmen/okul ilişkilerini daha yüksek görürken lisansüstü mezunları ise daha düşük düzeyde gördüğünü göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin öğrenci-öğretmen/okul ilişkilerinin daha yüksek olmasının nedeni beklentilerini karşılaması ya da mevcut durumdan memnuniyet düzeylerini yüksek olmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir.

26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin davranışsal beklentiler boyutu ve genel okul kültürü algılarının mesleki kıdemi az olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin okullarından davranışsal beklenti ve genel okul kültürü olarak daha yüksek algıya sahip olduklarını göstermektedir. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili olarak davranışsal beklentilerinin ve genel algılarının okulda uzun yıllar olmalarının sonucu olarak şekillendiği için yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kişisel değişkenlere göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının kişisel özelliklerine göre değişiklik göstermediği ve benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli olduğu görülmüştür. Okul kültürü alt boyutlarıyla öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının da yine düşük ve orta düzeyli ancak pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul kültürü algıları arttıkça performanslarına yönelik algılarının da arttığı veya performanslarına yönelik algıları arttıkça okul kültürü algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevik ve Köse (2017) çalışmalarında öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada da öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarıyla öğretmenlerin performansları arasında

düşük/orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bunun eğitim etkinliklerine katma değer sağlaması ve nitelikli eğitime katkı sağlaması beklenmektedir.

### 5.2. Öneriler

- Öğretmenlerin okul kültürü algılarının özellikle de davranışsal beklentiler boyutunda arttırılması için çalışmalar yapılabilir.
- Diğer okul türleri ve farklı kademelerde de araştırma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Erkek öğretmenlerin okul kültürü algılarının kadın öğretmenlerden yüksek çıkmasının sebepleri araştırılabilir.
- Yaşlı ve kıdemi fazla öğretmenlerin okul kültürü algılarının diğerlerinden daha yüksek çıkmasının sebepleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla performanslarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu görüldüğünden dolayı bu durum okul yöneticileri tarafından dikkate alınarak buna uygun biçimde yönetim izlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Ayık, A. (2008). İlköğretim okullarında okul kültürü. *The Journal of SAU Education Faculty*, 16, 26-39.
- Akal, Z. (2000). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*, (4.Baskı), Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları: Ankara
- Akan, D. (2016). Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1096-1116.
- Armstrong, M. (1990). *Manage and processes functions*. Institute of Personel Development.
- Armstrong, M. (2000). *Performance management: Key strategies and practical guidelines*. Kogan Page.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 179-194.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Yayınları
- Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), 356-373.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitimde Politika Analizi*. Ankara: PEGEM Akademi
- Ceylan, H., & Özgenel, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü. *Temel Eğitim Dergisi*, 13, 32-46.
- Charbonnier-Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 29(3), 280-293. doi: 10.1002/CJAS.232
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler*. İstanbul: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, V. (2000). *Örgüt kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 56-61.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 35-46
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin örüntüsü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 178-189.
- Deniz, B. (2021). *Öğretmen algılarına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkiyi incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Erdil, O., Kitapçı, H., & Turan, E. (2010). Örgüt kültürünün kalite algısına ve işletme performansına etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 259-273
- Eroğlu, F. (2011). *Davranış bilimleri*. İstanbul:Beta Yayıncılık.
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.
- Güçlü, N., Yıldırım, K., & Daşçı, E. (2016). Güçlü ve zayıf kültürel özellikler açısından okul kültürünün incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 91-111.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, 8, 1-14.
- Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, 11, 1-12.

- Holton, E.F. (1999). Performance domains and their boundaries. *Advances in Developing Human Resources*,1, 26-46.
- İtıl, N. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Jones, J., Jenkin, M., & Lord, S. (2006). *Developing effective teacher for performance*. Paul Chapman Publishing.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasnaklı, B. (2002). Stratejiler ile performans göstergelerinin bütünlüğünü sağlayan bir model: Dengeli puan kartı (Balanced scorecard). *Verimlilik Dergisi*, 2, 131-152
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Martin, J. (2018). Putting the spotlight on teacher performance. *The UNICEF Education Think Piece Series*, 35.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özgenel, M., Mert, P., ve Parlar, H. (2020). Improving teacher performance: Leadership qualities of school principals as a tool. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1127-1148
- Özgür, İ. N. (2017). *Okul kültürü ve örgütsel adaletin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Özkanlı, Ö. (1995). *Personel politikalarının belirlenmesinde performans değerlemenin yeri ve ülkemiz büyük sanayi işletmelerindeki uygulama*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23 (3), 1015.
- Rahardjo, S. (2014). The effect of competence, leadership and work environment towards motivation and its impact on the performance of teacher of elementary school in Surakarta City, Central Java, Indonesia. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(6), 59-74.
- Recepoğlu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Ed.). *Okul kültürü* (205- 232). Pegem A Yayıncılık.

- Samuelsson, K., & Lindblad, S. (2015). School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 49, 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.014>.
- Sarıdaş, G. (2023). *Ortaokullarda kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ve kültürel yetkinlik düzeyinin incelenmesi: karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1997). *Cultural leadership, school leadership: Handbook for excellence*. (Third Edition). University of Oregon, 157-178.
- Suprayitno, H., Su'ad, & Sukirman. (2022). Teacher performance in terms of principal leadership behaviour and teacher training. *ICCCM Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(4), 24–29. <https://doi.org/10.53797/icccmjssh.v1i4.4.2022>
- Suyitno, S. (2022). Developing a teacher performance model: The impact of principal support on teacher performance by mediating organizational commitment, teacher competence, and teacher attitudes. *Journal of Positive School Psychology*. 6(8), 876-900.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tabachnik, B. G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston, É.-U. U.: Pearson
- Tabak, H., & Şahin, F. (2020). Investigating the relationship between school effectiveness, professional learning communities, school culture and teacher characteristics. *Education Reform Journal*, 5(2), 45-59.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Triwahyuni, L., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2014). The Effect of organizational culture, transformational leadership and self-confidence to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10), 156-165.
- Waeyenberg T.V., Peccei R. & Decramer A. (2022) Performance management and teacher performance: the role of affective organizational commitment and exhaustion, *The International Journal of Human Resource Management*, 33(4), 623-646, DOI: 10.1080/09585192.2020.1754881

- Yahyagil, M. (2004). Denison örgüt kültürü ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması: ampirik bir uygulama. İ.Ü. İşletme İktisadı Enstitüsü, *Yönetim Dergisi*, 47, 53-76.
- Yılmaz, F. (2019). Okul Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Medeniyet ve Toplum Dergisi* 3 (2), 167-179
- Yonghong, C. & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Yurttaş, A. (2022). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiler*. [Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Zerenler, M. (2003). *Kriz dönemlerinde işletmelerde üretim süreci esnekliğinin şirketlerin performans ve yaşam sürelerine etkileri*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

## EKLER

## Ek 1: Veri Toplama İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.09.2024-E.587723



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : E-93803232-622.02-587723  
Konu : Emin DEMİRCİOĞLU

## Dağıtım Yerlerine

İlgide kayıtlı başvurumuz 23/09/2024 tarih ve 16-6 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mithat AYDIN  
Kurul Başkanı V.

Ek: Karar

Dağıtım:  
Gereği:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:  
Sayın Doç. Dr. Aydan ORDU

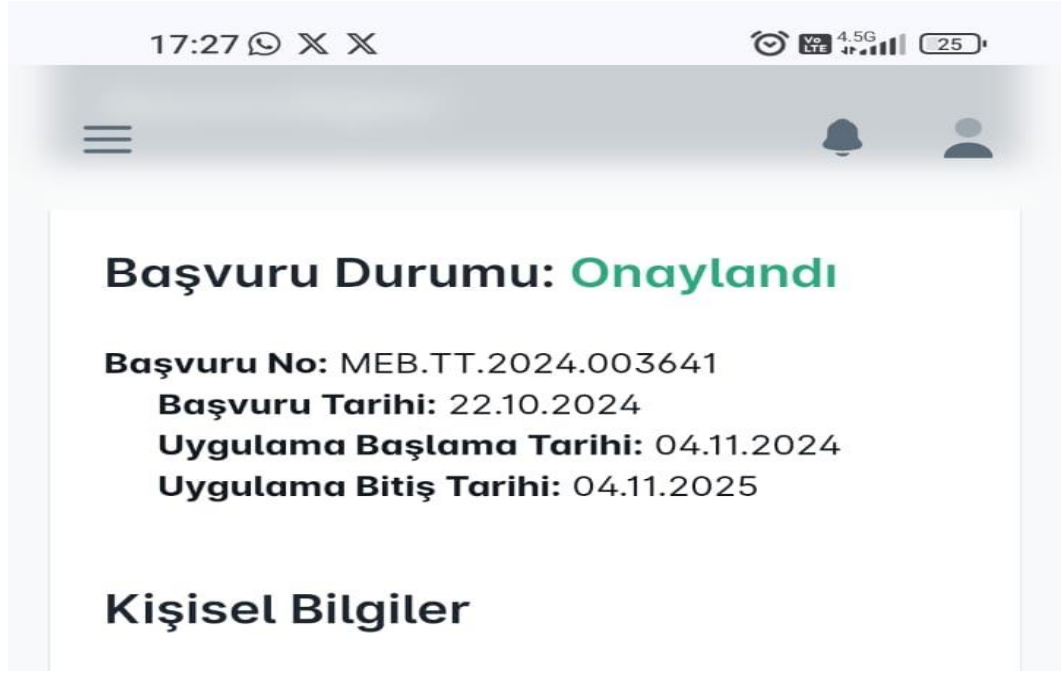


T.C  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2024/16

Toplantı Tarihi:23.09.2024  
Toplantı Sayısı:16  
Toplantı Saati: 16:15

**KARAR 6-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö) Tezsiz Yüksek Lisans Programı 232284041 numaralı öğrencisi Emin DEMİRCİOĞLU'nun danışmanı Doç. Dr. Aydan ORDU sorumluluğunda yürüttüğü "Öğretmenlerin Okullardaki Kültür ve Performanslarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı projesine yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.



**Ek 2: Ölçek Kullanım İzni**

## Ölçek İzni Yazısı.

Gelen Kutusu



**Emin demircioğlu** 15:11  
Değerli hocam merhabalar Ben Emin  
Demircioğlu Pamukkale Üniversitesinde

2



**GUNER COL** 18:15  
Alıcılar: ben ▾



Merhaba Emin bey.  
Atıf yaparak kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.  
iPhone'umdan gönderildi



**Emin demircioğlu** 19 Tem

Değerli hocam merhabalar Ben Emin  
Demircioğlu Pamukkale Üniversitesinde



**Fatih YILMAZ** Dün

Alıcılar: ben ▾



Merhaba

Ölçeği çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.  
Tüm analizler ve maddeler çalışma içerisinde yer  
almaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.  
Dr. Fatih Yılmaz

19 Tem 2024 Cum 15:07 tarihinde Emin demircioğlu  
< > şunu yazdı:

[Alıntılanan metni gizle](#)

Değerli hocam merhabalar  
Ben Emin Demircioğlu Pamukkale Üniversitesinde  
Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yapacağım yüksek lisans ve  
bilimsel çalışmamda kullanmak üzere uyarlamış  
olduğunuz " Okul Kültürü" adlı ölçeğinizi izniniz olursa  
kullanmak istiyorum. İzninizi ve ölçek maddelerinin  
olduğu ölçek formunuzu ve değerlendirme içeriğinizi  
göndermenizi saygıyla arz ederim.