



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKULLARDAKİ ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE BAZI  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hazırlayan

Fatma TANKUT

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN

KARAMAN – 2021

	<b>ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU</b>	Doküman No	FR-285
		İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
		Revizyon Tarihi	27.10.2020
		Revizyon No	01
		Sayfa No	1/1

OKULLARDAKİ ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 16 / 12 / 2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 11/11/2021 tarih ve 46/1121 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

## ÖN SÖZ

Ülkelerin hedeflerine ulaşabilmeleri için eğitim kurumlarının etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Eğitim kurumları bu etkiyi değişerek ve sürekli kendilerini geliştirerek artırabilirler. Bu değişim ve gelişim sürecinde okullarda var olan kültürün yeniden şekillendirilmesi ve okullardaki yönetici niteliklerinin yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Okullarda oluşturulan olumlu kültür, okulun hedeflerine ve başarıya ulaşmasında oldukça önem arz etmektedir. Nitekim bu olumlu kültürün oluşturulmasında ise öğretmenler en önemli rolü üstlenmektedirler. Özellikle liderlik davranışlarını benimseyen öğretmenler, sadece kendi gelişimlerini sürdürmekle kalmayıp, meslektaşlarına rol model olarak, okulun hedeflerine ve başarıya ulaşmasını ve okulda olumlu bir kültür oluşturulmasını sağlamaktadırlar. Bu doğrultuda bu araştırma, okul kültürü oluşturulmasında öğretmen liderlerin önemini vurgulamak amacıyla yapılmıştır.

“Okullardaki Örgüt Kültürünün Öğretmen Liderliği ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezimin her aşamasında bana yardımcı olan, hoşgörüsünü ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN’a; eğitim alanındaki derslerimizde bize vizyon katan değerli hocalarımız Prof. Dr. Hüseyin IZGAR’a, Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR’e, Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU’na, Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU’na, Doç. Dr. Enes GÖK’e; tez hazırlama sürecinde hiçbir zaman yardımını ve desteğini esirgemeyen çok değerli meslektaşım Mehtap MAZİ TAŞ’a; desteklerini her zaman hissettiğim beni bu günlere getiren aileme; ölçekleri uygulama sürecinde yardımcı olan ve hoşgörü gösteren okul yöneticilerine; çalışmama katkı sunan bütün meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

FATMA TANKUT

Karaman-2021

## OKULLARDAKİ ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okullardaki örgüt kültürünün öğretmen liderliği ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yönteminde ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Karaman ili Merkez ilçedeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 2347 öğretmen bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tabakalı örneklem yöntemi ile çalışmaya katılan 355 öğretmen, bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizini yapmak için; frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), bağımsız örneklem t-testi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile okul kültürü algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürünün bir yordayıcısı olduğu; ancak bürokratik kültürün yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algılarında cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülürken; yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, öğretmen liderliği, okul kültürü

## **EXAMINING OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN SCHOOLS IN TERMS OF TEACHER LEADERSHIP AND SOME VARIABLES**

### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine the organizational culture in schools in terms of teacher leadership and some variables. It is a research conducted in quantitative research method and relational survey model. The universe of this research consists of 2347 teachers working in the official primary, secondary and high schools in the central district of Karaman province in the 2020-2021 academic year. 355 teachers who participated in the study with the stratified sampling method constitute the sample of this research. Teacher Leadership Scale and School Culture Scale were used to collect data. In order to reach the demographic information of the teachers, the personal information form prepared by the researcher was used. To analyze the data; frequency, standard deviation, arithmetic mean, one-way analysis of variance (One-way ANOVA), independent sample t-test, multiple linear regression analysis and Pearson correlation coefficient were used. As a result of the analysis, it was seen that there was a moderate and positive significant relationship between teachers' perceptions of teacher leadership and their perceptions of school culture. In addition, teachers' perception of teacher leadership is a predictor of support culture, success culture and duty culture, which are sub-dimensions of school culture; however, it was concluded that it is not a predictor of bureaucratic culture. While there are significant differences in teachers' perceptions of school culture according to gender, school level and branch variables; there were no significant differences according to age, professional seniority, educational status and tenure.

**Keywords:** Leadership, teacher leadership, school culture

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	13
1.GİRİŞ.....	13
1.1. Problem Durumu.....	13
1.2. Araştırmanın Önemi .....	20
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	21
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri .....	21
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	22
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	22
1.7. Tanımlar.....	23
İKİNCİ BÖLÜM .....	25
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	25
2.1. Kültür.....	25

2.2. Örgüt Kültürü .....	25
2.3. Okul Kültürü.....	27
2.3.1. Okul Kültürü Uyarlamaları ve Boyutları.....	28
2.3.1.1. Grunert ve Valentine Uyarlaması .....	29
2.3.1.2. Terzi Uyarlaması .....	31
2.3.1.3. Şahin Uyarlaması.....	31
2.3.2. Okul Kültürü ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	32
2.4. Lider ve Liderlik.....	39
2.5. Liderlik Kuramları.....	40
2.5.1. Özellikler Kuramı .....	40
2.5.2. Davranışsal Kuramlar .....	41
2.5.3. Durumsal Kuramlar .....	42
2.5.4. Yeni Yaklaşımlar .....	44
2.5.4.1. Dönüşümcü Liderlik .....	44
2.5.4.2. Dağıtımcı Liderlik .....	45
2.5.4.3. Öğretimsel Liderlik .....	46
2.6. Öğretmen Liderliği .....	46
2.6.1. Öğretmen Liderliği Boyutları .....	48
2.6.2. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	49
2.7. Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği.....	54
2.7.1. Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Verilerin Hazırlanması ve Toplanması.....	59
3.4. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.4.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği- ÖLÖ.....	60
3.4.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	60
3.4.4. Okul Kültürü Ölçeği- OKÖ.....	63
3.4.5. Okul Kültürü Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	68
4. BULGULAR.....	68
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	68
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	69
4.2.1. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizi.....	70
4.2.2. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Yaşlarına Göre Analizi.....	71

4.2.3. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Analizi .....	73
4.2.4. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Analizi.....	75
4.2.5. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Analizi.....	77
4.2.6. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Branşlarına Göre Analizi.. .....	79
4.2.7. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Mevcut Okullarında Görev Yaptıkları Süreye Göre Analizi .....	81
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	83
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	85
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	90
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	90
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	90
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	90
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	92
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	100
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	103
5.2. Öneriler .....	105
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	105

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	106
KAYNAKÇA .....	108
EKLER .....	129
EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ .....	129
EK 2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	130
EK 3. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	131
EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	132
EK 5. VERİLERE İLİŞKİN BASIKLIK-ÇARPIKLIK DEĞERLERİ.....	134
EK 6. ETİK KURUL KARARI.....	135

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3. 1. <i>Araştırmaya Ait Evren ve Örneklem Tabakalara Göre Dağılımları</i> .....	57
Çizelge 3. 2. <i>Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler</i> .....	58
Çizelge 3. 3. <i>Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne Ait DFA Uyum Değerleri</i> .....	62
Çizelge 3. 4. <i>Okul Kültürü Ölçeği'ne Ait DFA Uyum Değerleri</i> .....	64
Çizelge 3. 5. <i>Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Değer Aralıkları</i> .....	67
Çizelge 4. 1. <i>Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	68
Çizelge 4. 2. <i>Okul Kültürü Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	69
Çizelge 4. 3. <i>Okul Kültürü Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i> .....	70
Çizelge 4. 4. <i>Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....	72
Çizelge 4. 5. <i>Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Meslekteki Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....	74
Çizelge 4. 6. <i>Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Toplam Puanların Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i> .....	76
Çizelge 4. 7. <i>Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....	77
Çizelge 4. 8. <i>Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Toplam Puanların Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i> .....	79

Çizelge 4. 9. <i>Okul Kültürü Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mevcut Okullarında Görev Yaptıkları Süreye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....	81
Çizelge 4. 10. <i>Öğretmen Liderliği ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (n=355)</i> .....	83
Çizelge 4. 11. <i>Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Destek Kültürüne Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).</i> .....	86
Çizelge 4. 12. <i>Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Başarı Kültürüne Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).</i> .....	87
Çizelge 4. 13. <i>Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Bürokratik Kültüre Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).</i> .....	88
Çizelge 4. 14. <i>Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Görev Kültürüne Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).</i> .....	88

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. <i>Örgüt Kültürü Uyarlamaları</i> .....	29
Şekil 2. <i>Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne ait DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arası korelasyon değerleri (n=355)</i> .....	61
Şekil 3. <i>Okul Kültürü Ölçeği'ne ait DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arası korelasyon değerleri (n=355)</i> .....	64



**SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ**

<b>akt.</b>	: Aktaran
<b>CFI</b>	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)
<b>IFI</b>	: Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>N</b>	: Evren Sayısı
<b>n</b>	: Örneklem Sayısı
<b>NFI</b>	: Normlandırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
<b>OKÖ</b>	: Okul Kültürü Ölçeği
<b>ÖLÖ</b>	: Öğretmen Liderliği Ölçeği
<b><i>p</i></b>	: Anlamlılık
<b><i>r</i></b>	: Korelasyon Katsayısı
<b>RMR</b>	: Artık Kareler Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residual)
<b>RMSEA</b>	: Ortalama Hata Karekök Değeri (Root Mean Square Error of Approximation)
<b>Ss</b>	: Standart Sapma
<b>vd.</b>	: Ve diğerleri
<b><math>\bar{X}</math></b>	: Ortalama
<b><math>\beta</math></b>	: Standardize edilmiş regresyon katsayısı

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın önemine, problem cümlesi ve alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklara ve kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Değişen dünyada toplumsal yapılar değişim süreci yaşarken, toplumsal kurumlar da bu değişim sürecine ayak uydurmaktadırlar. Yaşanan bu değişim süreci tüm toplumsal kurumları etkilediği gibi örgütleri de etkilemektedir (Beycioğlu, 2007). Gelecek yıllarda varlığını sürdürmek isteyen örgütler, geleceklerini iyi planlamalı, yaşanan değişimlere ayak uydurmalı ve örgütsel yapılarını yaşanan bu değişimlere göre şekillendirmeleri gerekmektedir(Arabacı, 2005). Günümüzdeki en etkili örgütlerin ilk sırasında eğitim örgütleri bulunmaktadır ve eğitim, kültürel, ekonomik, politik ve bireysel gelişimler için hayati bir öneme sahiptir (Turan ve Şişman, 2000). Bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir eğitim örgütü olan okulların gelişimi, içinde bulunduğumuz çağın özellikleri ile bağlantılıdır. Bilgi toplumu olan okullar, daima kendilerini karşılaşılabilecekleri gelişmelere açık tutmaları gerekmektedir. Okulların sahip oldukları örgütsel kültür de bu gelişmeler esnasında değişim yaşayacaklardır. Değişim gösteren okullarda oluşturulan örgütsel kültürün, bilimsel gelişmelere ve yeniliklere açık, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan ve kişiler arası iletişime değer veren bir biçimde olması beklenmektedir (Ayık ve Ada, 2009). Okulların gelişmesi için değişimler önerilmekte ve okullarda olumlu bir kültür oluşturulmasının bu gelişim sürecinde önemli bir kriter olduğu bilinmektedir (Symer, 1986). Nitekim Johnson (1993) da son yıllarda okulların gelişimi ve değişimi konusunda yapılan çalışmaların anlam kazanmasında okul kültürü önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir.

Alan yazındaki okulları geliştirme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bir okulu geliştirmenin en önemli ilkesinin olumlu kültürel değişim ve gelişim olduğu ifade edilmekte (Cananagh, 1997; Hoy, 1990) ve okul kültürünün bir okuldaki eğitim ve öğretim programının, mesleki gelişimin ve öğretim ve öğrenmenin iyileştirilmesinde oldukça önemli bir yapı olduğu vurgulanmaktadır (Akdoğan, 2014; Brinton, 2007; Fırat, 2007; Ohlson vd., 2016; Piotrowsky, 2016; Yılmaz, 2017).

Araştırmalar okul kültürünün, okul paydaşları için değerli olan normları, kişiler arasındaki iletişimin tarzını, kişilerin birbirlerine karşı olan davranış ve tutumlarını, yani okulun her parçasını önemli derecede etkilediğini ortaya koymuştur (Irmak, 2017; Palmer, 2002). Başka bir araştırmada okul kültürünün, okul ile paydaşlar arasındaki bağlılığı artırdığı, yöneticilere karşı güven oluşturmada katkı sağladığı, okul içerisindeki çatışmaları önlediği, öğretmenlerin, okul çalışanlarının, öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarisını yukarı doğru çıkardığı belirtilmiştir (Gümüşeli, 2006). Bunun yanı sıra okul ortamında oluşturulan olumlu okul kültürü sayesinde öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları artmakta, öğretmenler çalışma ortamlarına uyum sağlamakta ve bu sayede oluşturulan kültürün gelişmesi ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır (iek, 2002; Farawowan ve Mugiati, 2016; Mertler, 2016).

Yapılan araştırmalara göz atıldığında okullarda oluşturulan olumlu kültür ile örgütsel başarı (Masland, 1985); okul çalışanlarının bağlılıkları, güdülenmeleri, motivasyonları, iş doyumları (Bilgin ve Kiral, 2019; Kadıoğlu Ateş, 2018), işbirlikleri (Bruner ve Greenlee, 2000; Horn-Hasley, 2007; Lima, 2006), akademik başarı (Demirtaş, 2014; Eger ve Prářilová, 2020; Smith, 2006; Solomon ve Molla, 2018; Tlusciak-Deliowska, Dernowska ve Gruenert, 2017), öğretim liderliği (Alig-Mielcarek, 2003; Bell, 2003; Borba,

2003; Cantu, 1994; Hunter, 1995; Lord, 2001; O'Donnell, 2003) ve okul etkililiği (Ali, 2017) arasında ilişkiler olduğu görülmektedir.

İlgili alan yazında yapılan araştırmalarda okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin de önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Campo, 1993; Özdemir, 2006). Araştırmalarda okulların değişimlerini ve gelişimlerini sağlayan okul kültürü ile okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Alig-Mielcarek, 2003; Şahin, 2008). Araştırmalarda altı çizilen bir konuda, okul yöneticilerinin öğretmenleri çalışmalarında cesaretlendirdiği ve bu şekilde okul kültürünü geliştirmede etkin bir rol oynadığıdır (Faris, 2006). Okul yöneticilerinden, akademik başarı üzerindeki etkisi açısından okul kültürünü anlamaları ve akademik başarıyı artırmak için en iyi öğrenme koşullarını oluşturmaları (Karpicke ve Murphy, 1996), okul kültürü oluşturabilmek için öğretmen ve öğrencilerin okula bağlanmasına yardımcı olmaları beklenmektedir (Busher ve Barker, 2003).

Güçlü bir okul kültürü oluşturulmasında gün geçtikçe okul liderlerinin sorumlulukları artmaktadır. Çünkü okulların hedeflerine ulaşabilmesi için okullarda liderlerin etkili liderlik tutumları sergilemeleri beklenmekte ve okulların gelişmesinde lider anahtar kişi olarak görülmektedir (Bossert vd., 1982; Edmonds, 1979; Hallinger ve Heck, 1998). Okul liderliği kavramının temelinde okul müdürlerinin yer aldığı düşüncesi oldukça yaygındır. Ancak bu düşünceye yönelik zamanla farklı bakış açıları da meydana gelmiştir. Okul müdürlerinin gün geçtikçe karmaşıklaşan toplumsal çevre ve okul içerisinde, bütün liderlik ve yönetim sorumluluklarını yalnız başlarına üstlenmelerinin zor olduğu düşüncesi bu farklı bakış açılarından biridir ( Harris, 2002). Okul müdürleri sorumluluklarını yerine getirirken desteğe ihtiyaç duymakta ve bu aşamada ise devreye lider öğretmenler girmekte, okul müdürlerine yardımda bulunmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim ve öğretimi

kolaylaştıran, okulda daha işbirlikçi bir kültürün oluşmasını sağlayan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen yeni liderlik stillerine ihtiyaç duyulmaktadır (Beauchum ve Dentith, 2004). Çalışmalarda, liderliğin sadece okul müdürlerine ait bir kavram değil, ekip çalışmasına ait olduğu (Wallace, 2002); okulların amaçlarına ulaşmasındaki görevlerin sadece okul müdürlerinin idaresinde değil, öğretmenlerin katılımıyla yerine getirilmesi gerektiği ve bu sayede öğretmenlerin amaçlara bağlılıklarının artacağı ve etkili karar alma kültürünün oluşabileceği vurgulanmıştır (York-Barr ve Duke, 2004). Karar alma sürecine dâhil olan öğretmenlerin alınan kararları daha çok benimseyip uyguladıkları, öğretmen arkadaşları ile iş birliği içinde oldukları ve mesleki gelişimlerine daha istekli oldukları vurgulanmıştır (Muijs ve Harris, 2003).

Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan alan yazın incelemesinde, okullarda öğretmenlerin öğretmen liderliği algısının düşük (Muijs ve Harris, 2006) ancak öğretmen liderliği beklentilerinin yüksek olduğu (Beycioğlu ve Aslan, 2010); öğretmenlerin koordinatörlük gibi formel liderlik davranışları sergiledikleri (Frost ve Harris, 2003); öğretmenlerin formel görevlerinin yanı sıra informel görevler üstlenerek okuldaki tüm meslektaşlarının gelişimini hem okul içi hem de okul dışında destekledikleri (Danielson, 2007); sınıf içi sorumluluklarının yanı sıra sınıf dışında da liderlik sorumluluklarını sürdürdükleri (Wenner ve Campbell, 2017); öğretmen liderliğin okulların amaçlarına ulaşmalarında ve gelişmelerinde rolü olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarında doğrudan veya dolaylı etkisinin olduğu (Anderson, 2004; Frost ve Harris, 2003); okuldaki tüm bireylerle iş birliği sağlayarak, okul çevresindeki yapılara da liderlik ettiği (Harris, 2002) sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca öğretmen liderliğin örgüt iklimi, performans, okul etkililiği ve örgütsel bağlılık gibi kavramlarla bağlantılı olduğu görülmektedir (Little, 2003; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderlerin yalnızca sınıf içinde kalmayıp sınıf dışında

da liderlik ettikleri, okulun değişimi ve gelişimi için meslektaşlarını güdüledikleri belirtilmiştir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarıları, okulun gelişiminde öğretmen liderlerin hem kendilerini geliştirdikleri hem de meslektaşlarına sorumluluk almalarında teşvik ettikleri ve onlara yardım ettikleri yani kısaca kendi sınıflarının ötesinde değişim lideri oldukları söylenebilir.

İlgili alan yazında öğretmen liderliği ile ilgili York-Barr ve Duke (2004) ve Wenner ve Campbell (2017) tarafından iki tane büyük ölçekli çalışma yapılmıştır. York-Barr ve Duke (2004) araştırmasında yirmi yıllık bir literatür taraması yapmıştır. Wenner ve Campbell (2017) ise öğretmen liderliği standartlarının oluşumu, yükseköğretimde öğretmen liderliği geliştirme programlarının ortaya çıkışını ve öğretmen liderliği popülaritesinin artması konuları üzerinde durmuştur. Bu iki geniş kapsamlı çalışma sonucunda, öğretmen liderliğin tutarlı şekilde tanımlanmadığını, öğretmen liderlik konusunda daha sağlam deneysel araştırmaların yapılması gerektiğini ve öğretmen liderliği için güçlü bir teorik temele ihtiyaç duyulduğunu vurgulanmıştır (Wenner ve Campbell, 2017). Ayrıca Murphy, (2005) ve Lieberman ve Miller (2011), öğretmen liderliğin sınıfın dışındaki etkisinin üzerinde çok durulmadığı, lider öğretmenlerin okulların geliştirilmesi ve yeniden yapılanması hususunda okulun genelinde yapmış olduğu etkinlikler ile ilgili yeterli çalışmaların yapılmadığı ve bu yapılanma süreçlerine öğretmen rollerinin daha etkin olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Can'ın (2009) öğretmen liderliğini konu alan çalışmasında, öğretmenlerin sadece sınıf içinde liderlik yaptıklarını ancak öğretmenlerin etki alanlarını sınıf dışına çıkararak okul genelinde liderlik faaliyetlerinde bulunmaları gerektiğini vurgulamıştır. Can (2006), okul idaresinin desteğinin yetersiz olması, zaman yetersizliği, öğretmenlerin resmi iş yükü, diğer meslektaşların lider öğretmenleri desteklememesi, okulda yeterli yetiştirme ve gelişme

ortamının olmaması, işbirlikçi ve güvene dayalı demokratik bir ortam yetersizliği ve sahip olunan okul kültürü gibi etkenlerin öğretmen liderliği davranışlarının engelleri olarak ifade etmiştir. Urbanski ve Nickolaou (1997) bu hususta öğretmenlerin birçoğunda lider olma duygusunun oldukça zayıf olduğunu, çoğunlukla öğretmenler öğretim yapar okul müdürleri okulları yönetir düşüncesinin hâkim olduğunu ve bu düşüncenin değişmesi sahip olunan okul kültüründeki değişimler, gelişimler ve farklı yaklaşımlar sayesinde mümkün olacağını vurgulamıştır. Muijs ve Harris (2006) ise öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ve devam ettirilebilmesi için okulların, okul çalışanları arasında olumlu ilişkilerin, iş birliğinin ve bağlılığın olduğu destekleyici bir okul kültürüne sahip olmasının son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında gelişmiş bir okul kültürünün meydana gelmesi, okulun, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yapıların çalışır hale gelmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Peterson ve Deal (1998) bir okulda var olan okul kültürünün, okulun iç yapısını ve dış çevresini etkilediğini ve bunun yanında bu çevreden de etkilendiğini ifade etmiştir. Her okulun kendine ait kötü ya da iyi, zayıf ya da güçlü kültüre sahip olduğunu, zayıf okul kültürüne sahip okullarda öğretmenler arasında iş birliği olmadığını, motivasyonlarının düşük olduğunu, öğrencilere yardım etme ve yol gösterme amacı unutulup ve yıkıcı iletişimlerin daha etkin hale geldiğini vurgulamaktadır. Buna karşın güçlü okul kültürüne sahip okullarda ise öğretmenlerin en iyi şekilde öğretim sağlamak, kendilerini sosyal olarak gelişmeye adanmak gibi amaçlarının olduğunu ve öğretmenlerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar alan yazında olumlu okul kültürünün öğretmen liderliği oluşumunda etkisi olduğu görülse de; bazı çalışmalarda öğretmen liderliğinin olduğu okullarda okul kültürünün pozitif etkilendiğinin, öğretmenlerin okullarda kültürü oluşturan bireyler olduğunun, öğretmen liderlerin özverili çalıştıklarında iş birliği ve öğrenme odaklı okul kültürü oluşturulmasına

katkı sağladığının, okul kültürünün yeniden şekillenmesinde ve okulda mesleki topluluğun oluşmasında öğretmen liderliğinin etkisi olduğunun altı çizilmektedir (Chapman, 2009; Danielson, 2007; Harris, 2005; Öztürk ve Şahin,2017; Rosenbach ve Taylor, 1998). Aynı zamanda, uzun zamandır politika yapıcılarının ve akademisyenlerin en çok odaklandıkları konulardan biri okulların akademik başarısını artırmaktır (Özdemir ve Kavak, 2017). Okul kültürünün ve öğretmen liderliğinin akademik başarı üzerindeki etkilerinden yola çıkılarak Karaman'ın Merkez ilçesindeki okulların başarısını ortaya koyabilmek için, Karaman ilinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı sonuçlarına ve Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav sonuçlarına bakılmıştır. Yükseköğretim Kurumları Sınav sonuçlarına göre Karaman diğer iller arasında 2018 yılında 21. Sırada yer alırken (Yükseköğretim Kurulu [YÖK] ,2018); Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav sonuçlarına göre 2019 yılında 52. sırada yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu sonuçlar çerçevesinde, istenilen başarıya ulaşamamanın nedenlerinden biri okullarda öğretmen liderliği davranışlarının yeterince benimsenmemesi ve sergilenmemesi, buna bağlı olarak da öğretmenlerin okul kültürü algılarının düşük olması olabilir. Bu doğrultuda bu çalışmada, eğitim kurumlarındaki insan ilişkilerinin niteliğini etkileyen, öğrenci başarısının artmasında önemli bir rol oynayan, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesinde okul yöneticilerine katkı sağlayan okul kültürü olgusu bağımlı değişken olarak ele alınırken, eğitim öğretimin en temel öğelerinden biri olan öğretmenin sahip olduğu öğretmen liderliği bağımsız değişken olarak ele alınmış ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, politika yapıcılarının öğretmen yetiştirme programlarını revize ederken öğretmen liderliği kavramı ve anlayışının programlara yansıtılması beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlere ise öğretmen liderliği farkındalığı yaratarak sınıf içinin yanı sıra sınıf dışında da başarılı bir lider olabilecekleri

farkındalığını sağlayarak, girişimciliği, gelişmeyi, sınıfta ve okulda öğrenmeyi destekleyici bir okul kültürü oluşturulması ve geliştirilmesi hususunda teşvik etmesi amaçlanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde ülkelerin hedeflediği amaçlara ulaşabilmeleri için eğitim ve okulların önemi gün geçtikçe artmaktadır. Amaçlanan bu hedeflere ulaşabilmek için değişim ve gelişim önemlidir. Birçok alanda karşımıza çıkan değişimler okullarımızı da eskiye nazaran daha karmaşık bir hale getirmiştir. Yeni okul yapılarının meydana getirilmesini gündeme getiren bu değişimler, okullardaki yönetici niteliklerinin yeniden belirlenmesi ve okul kültürünün yeniden şekillendirilmesini gerekli kılmıştır.

Bir okulun olumlu okul kültürüne sahip olması, okuldaki bütün bireylerin ortak bir kimlik etrafında birleşmesi anlamına gelmektedir. Bu bireylerin ortak bir kimliğe sahip olmaları, ortak hedefler ve değerler etrafında bir araya gelmesini sağlarken, aynı zamanda bu ortak hedefler ve değerler öğretmenlerin ve okul çalışanlarının okula bağlılığını artırmalarına katkı sağlar. Oluşan bu bağlılık ise okulun hedeflediği amaçlara ulaşmasını sağlar; yani okul başarısını artırır. Bu bağlamda okul kültürünün, okul başarısı açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Okullarda olumlu okul kültürünün oluşturulmasında okul ortamında bulunan liderlerin tutum ve davranışları son derece önemlidir. Okul ortamında lider denildiğinde çoğunlukla okul yöneticisi akıllara gelirken, son zamanlarda öğretmenlerin gösterdikleri performanslar ve lider öğretmen davranışları ile öğretmenlerin okul kültürü oluşturulmasındaki etkisi gün geçtikçe daha çok gün yüzüne çıkmaktadır.

Değişen ve gelişen okul bağlamında öğretmenlerin sahip oldukları rollerde son zamanlarda önemli değişimler meydana gelmiştir. Öğretmenler sadece sınıf ortamında lider değil, sahip olduğu liderliğini sınıf dışına da taşıyarak öğrencilerine ve meslektaşlarına rol model olmaktadır. Öğretmen liderliğine sahip bireyler, sadece kendi mesleki gelişimlerini

sürdürmekle kalmayıp; çalıştıkları okullara katkı sağlayarak, okulların hedeflenen amaçlara ulaşmasında başrol oynamaktadırlar. Formal bir konumdan daha fazlası anlamına gelen öğretmen liderliği, olumlu bir okul kültüründe gelişerek, sınıf içinde ve ötesinde formal ve informal roller ile okul geliştirme faaliyetlerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda okulları daha ileriye götürmek için lider öğretmenlerin mevcut olduğu takımlara ve olumlu okul kültürüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut araştırma okul kültürünün oluşturulmasında öğretmen liderliğinin etkisini gösterebilmek ve eğitim-öğretim sürecinde okullardaki öğretmen liderliği farkındalığını artırarak olumlu bir okul kültürü oluşturulması açısından önemlidir. Bu araştırma ile okul kültürü oluşturulmasında öğretmen liderlerin önemini vurgulamak, okullarda görev yapan öğretmen liderlerin varlığının okulların misyonu ve vizyonu açısından önemine dikkat çekmek, okul kültürü kavramının okullarda modern eğitim sürecinde olması gerektiğine dikkat çekmek, okulların gelişmesi ve değişmesi yani eğitimde nitelikli hale gelmenin önemini araştıran araştırmacılara, yöneticilere, öğretmenlere, politika yapıcılara araştırma sonucunda bulunan bulgularla ışık tutmak gibi hedeflere ulaşılması beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi**

“Öğretmen liderliği ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” cümlesi, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

### **1.4. Araştırmanın Alt Problemleri**

Bu çalışmanın amacı öğretmen liderliği ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Aşağıdaki alt problemlere bu amaçla cevaplar aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu durum öğretmenlerin,

- a. cinsiyetine,
- b. yaşına,
- c. kıdemine,
- d. eğitim durumuna,
- e. görev yaptığı eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul-lise),
- f. branşına,
- g. mevcut okullarında görev yaptığı süreye

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 3) Öğretmen liderliği ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin öğretmen liderliği görüşleri okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

- a) Bu araştırmada, veri toplama aracındaki soruları araştırmaya katılan öğretmenlerin içtenlikle, gerçeğe uygun şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- b) Araştırmada kullanılan ölçeklerin amaca uygun veriler sağlayacağı varsayılmıştır.
- c) Veriler Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ortamda öğretmenlerden toplanmış olup, bu durumun çalışma üzerinde olumsuz etki yaratmadığı varsayılmıştır.

### 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- a) Karaman ili merkezindeki resmi okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

- b) Toplanan bilgiler veri toplama aracı olarak kullanılan iki ölçek ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
- c) Araştırma 2020- 2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- d) Verilerin Covid-19 salgını döneminde toplanmış olması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır.

### 1.7. Tanımlar

Bu bölümde kültür, örgüt kültürü, okul kültürü, lider, liderlik ve öğretmen liderliği kavramları ile ilgili alan yazına bağlı olarak tanımlamalar verilmiştir.

Bu kavramlardan bazıları şunlardır;

**Kültür:** İnsan topluluklarının zaman içerisinde oluşturduğu yaşantıları, gelişme özellikleri, yaşama ve üretim biçimlerini konu alan kültür olgusu, toplumların kuşaktan kuşa aktardığı her türlü maddi ve manevi değerlerinin tamamı olarak ifade edilmektedir (Berberoğlu, 1990).

**Örgüt Kültürü:** Bir örgütü diğerinden ayıran, örgütü oluşturan bireylere bir kimlik kazandıran ve bu bireylerin ya da grupların tutum ve davranışlarını şekillendiren, bireylerin örgüte olan bağlılıklarını artıran, örgüt üyeleri arasında meydana gelen inanç, alışkanlık, norm, değer, varsayım ve beklenti olguları olarak tanımlanan sosyal bir bağdır (Akan, 2016).

**Okul Kültürü:** Bir okuldaki müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, personel ve öğrencilerin davranış şekillerine yön veren kurallar, değerler ve inançlar, normlar olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2006).

**Lider:** Lider sorumluluk sahibi, risk alabilen, geleceğe dair planları olan ve sahip olduğu düşünceleri grubun üyelerine kabul ettirebilen kişidir (Aslan, 2011).

**Liderlik:** Kişileri yaşamlarında karşılarına çıkan problemleri anlamalarına ve problemleri yönetip onlarla yaşamayı öğrenmelerine yardımcı olan bir eylemdir (Sergiovanni, 2005).

**Öğretmen Liderliği:** Öğretmen liderliği çağın gerektirdiği eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek, okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek için etkinliklerde öncülük etmek ve meslektaşları güdülemek olarak tanımlanmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilgili alan yazına bağlı olarak yapılan araştırmanın problemini ve alt problemlerini açıklayabilmek ve araştırma sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilmek amacıyla oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Bu bağlamda, kültür, örgüt kültürü, okul kültürü, okul kültürü modelleri ve alt boyutlarına, lider ve liderlik, liderlik kuramları, öğretmen liderlik ve öğretmen liderliği alt boyutlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Kültür

Kültür, günlük yaşantılarda oldukça yaygın olarak kullanılan ve kendi içerisinde birçok farklı anlam barındıran bir kavramdır (Yılmaz ve Oğuz, 2005). İnsan topluluklarının zaman içerisinde oluşturduğu yaşantıları, gelişme özellikleri, yaşama ve üretim şekillerini konu alan kültür olgusu, toplumların kuşaktan kuşa aktardığı her türlü maddi ve manevi değerlerinin tamamı olarak ifade edilmektedir (Berberoğlu, 1990). Kültür, nelerin doğru nelerin yanlış, hangi davranışların iyi hangi davranışların kötü olduğunu belirleyen, kendisini oluşturan bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyen değerler dizisidir. Kültürün tanımını oluşturmak için yapılan birçok tartışmanın sonucunda, duygular, kurallar, paylaşılan değerler, sembol, dil, tarih, kişilik ve iklim kavramlarının kültürün içeriğini oluşturduğu kanaatine varılmıştır (Ledoux, 2005). Kültür, aynı toplum oluşturan bireylerin sahip oldukları farklılıkları en aza indirerek bireylerin topluma ayak uydurmasına ve sosyalleşmesine yardımcı olur. İnsan; kültürü, kültür de insanı meydana getirir. Kültür, toplumsal yaşantıların sonucunda meydana gelir. Eğitim de kültür gibi toplumsal bir olgudur ve kültür tarafından planlanır.

#### 2.2. Örgüt Kültürü

Toplumda yaşayan bireyler bir amacı gerçekleştirmek için farklı kimliklere sahip bireylerle örgütler kurarlar ve içinde yer aldıkları toplumsal kültürün niteliklerine sahip olurlar. Toplum kültürünün niteliklerini taşıyan bu örgütler, üyeleri arasındaki farklılıkları azaltarak örgütsel bütünleşmeyi elde edebilmek için kendilerine özgü yeni bir kültür meydana getirirler. Örgüt kültürü; bir örgütü diğerinden ayıran, örgütü oluşturan bireylere bir kimlik kazandıran ve bu bireylerin ya da grupların tutum ve davranışlarını şekillendiren, bireylerin örgüte olan bağlılıklarını artıran, örgüt üyeleri arasında meydana gelen inanç, alışkanlık, norm, değer, varsayım ve beklenti olguları olarak tanımlanan sosyal bir bağdır (Akan, 2016; Çelikten, 2003; Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012; Schwartz ve Davis, 1981; Şişman, 1993).

Örgüt kültürü kavramı ilk kez Hawthorne araştırmalarında kullanılmış örgüt ve yönetim açısından önemi vurgulanmıştır. Bu araştırma örgütlerin doğal yapısını, etkilerini ve işleyişini ortaya çıkarmış; örgütlerin değerlerden, duygulardan, iş sahasındaki ilişkilerden ve kurallardan oluşan yapılar olduklarını, yani sadece bilimsel yönetim öğeleri ile işleyen rasyonel yapılar olmadıklarını göstermiştir (Baytok, 2006). Bu araştırmalar kültürün örgütsel yaşamda kültürün ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.

Örgüt kültürü içinde bulunduğu örgütteki normların, inanışların, değerlerin, beklentilerin, varsayımların ve tutumların örgüt üyeleri tarafından ortak paylaşılmasıdır. Örgüt kültürü, örgütü oluşturan paydaşlarına farklı kimlikler vererek örgüt üyeleri ile birlikte yeni iç değişkenler oluştururlar ve bu sayede onların örgüte daha sıkı bağlanmasına yardımcı olur. Örgüt kültürü, örgütün amaçları, mevcut stratejisi ve temel değerleri ile uyumlu olarak oluşturulduğunda örgüt etkililiğine daha çok katkılar sağlar. Var olan her bir örgütün kendisine ait sahip olduğu kültürü olduğu gibi eğitim örgütü olan okulların da benzer şekilde kendilerine ait sahip oldukları kültürlerinin olması beklenir.

### 2.3. Okul Kültürü

Eğitimin en etkili uygulandığı örgüt okuldur. Okullarda toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının gerektirdiği şekilde, istendik programlar ışığında öğrencilere öğretim faaliyetleri sunulur ve öğrencilerde beklenen davranış değişikliği oluşturulmaya çalışılır. Okullar günümüzdeki en etkili örgütlerin başındadır ve bir eğitim örgütü olan her bir okulun kimliğini yansıtan normları, gelenekleri, değerleri ve ritüelleri yani kendilerine ait kültürleri vardır (Barth, 2002).

Okullar, kendi ürettiği değerleri toplumdan aldığı değerler ve normlar ile bir araya getirerek, diğer örgütlerden ve toplumdan farklılaşır, kendilerine özgü kültürel kimliklerini meydana getirirler. Toplumsal bir örgüt olan okulların, bireyin sosyalleşmesine yardımcı olmak, istendik yönde tutum, beceri, değer ve bilgi kazandırabilmek ve toplum kültürünü genç nesillere aktarmak için güçlü bir kültürü içinde barındırması beklenir (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012).

Okul kültürü, bir okulda görev yapan müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, personel ve öğrencilerin davranışlarına yol gösteren kurallar, değerler ve inançlar, normlar olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2006). Burada kastedilen, öğretmenlerin kurum içindeki iletişimi, ne ve nasıl konuştukları, okul ortamında nasıl davrandıkları, giyim tarzları, öğrencilerden beklentileri, velilerin okul personelleriyle iletişimi, öğrenci davranışları ve müdürün sergilediği liderlik tarzı vb. kısacası okuldaki örgütsel yaşamda meydana gelen her şeydir.

Okul kültürünü oluşturan öğeler inançlar, beklentiler, eğilimler, tutumlar, davranışlar ve normlardır. Okulda, öğretim ya da sosyal ortamda nelere önem verildiği, nelerin önemsiz görüldüğü, nasıl davranılacağı konusunda okul çalışanları arasında bir birliktelik oluşmaktadır. Dolayısıyla okul kültürü, eğitim-öğretimde öğretmenden ve

öğrenciden nelerin beklenmesi gerektiğini, nelerin daha önemli olduğunu belirlemektedir (Ayık ve Ada, 2009). Kısaca okul kültürü, okuldaki yöneticilerin, personellerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte hareket etmesini sağlayan ana ve en önemli faktördür.

Okulun akademik başarı konusundaki tutumu, öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki etkinlikleri, okulda uygulanan ödül ve ceza sistemleri, öğrencilerin öğrenme ortamları ve şartları, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldaki üstlendikleri sorumlulukları ve bu sorumluluklara katılımları, eğitim-öğretimin kalitesi ve okulda var olan çalışma iklimi, okulun sahip olduğu kültürel yapısını oluşturan temel öğelerdir (Celep, 2002). Okul kültürü, okulun gelişmesi açısından yapılan çalışmaların anlamlı olmasını sağlayan en önemli unsur olarak görülmektedir (Johnson, 1993). Nitelikli eğitim-öğretim elde etmek hedefi ile okul kültürü; öğretmenlerin belirli değerleri kavramalarına, müdür ve müdür yardımcıları ile daha iyi ve uyum içerisinde çalışmalarına, görev yaptıkları okula kendilerini daha fazla ait hissederek okula katkı sağlamalarına, bu sayede okuldaki verimliliğin ve niteliğin artmasına yardımcı olabilir (Atay, 2001). Amaçların gerçekleştirilmesinde, okulların iyi ve güçlü kültürlere sahip olması önemli katkılar sağlamaktadır.

### **2.3.1. Okul Kültürü Uyarlamaları ve Boyutları**

Okul kültürü ile ilgili alan yazın incelendiğinde birçok araştırmacının farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir (Gruenert ve Valentine, 1998; Şahin, 2011; Terzi, 2005). Alan yazında yer alan farklı uyarlamaları ve boyutları Şekil 1.'de verilmektedir.

Grunert ve Valentine Uyarlaması (1998)	Terzi Uyarlaması (2005)	Şahin Uyarlaması (2011)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İşbirlikçi liderlik</li> <li>• Öğretmen iş birliği</li> <li>• Profesyonel gelişim</li> <li>• Amaç bütünlüğü</li> <li>• Meslektaş desteği</li> <li>• Öğrenme partnerliği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Başarı kültürü</li> <li>• Destek kültürü</li> <li>• Görev kültürü</li> <li>• Bürokratik kültür</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul liderliği</li> <li>• Öğretmen iş birliği</li> <li>• Amaç ve vizyon birliği</li> <li>• Gelişme kültürü</li> <li>• Öğrenme kültürü</li> </ul>

Şekil 1. Örgüt Kültürü Uyarlamaları

### 2.3.1.1. Grunert ve Valentine Uyarlaması

Güçlü kültürü içerisinde barındıran okullar, okul üyelerini ortak bir paydada toplayan ve okulun amaçlarına ulaşmak için tüm okul personelleri arasındaki bağı pekiştiren değerlere sahiptirler. İletişime önem verme, uyumlu olma, dürüst ve adil davranma, yardımseverlik, hakikate bağlılık, mesleki yeterlilik, bireysel menfaatlardan öte toplumsal menfaatlere önem verme ve kişisel çabayı destekleme ve saygı bu değerlerin başında gelmektedir (Güçlü, 2003). Sözü geçen bu değerleri Grunert ve Valentine (1998), işbirlikçi liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliğini okul kültürünün boyutları olarak ele almıştır (akt. Yurtseven ve Altun, 2019).

İşbirlikçi liderlik: Okuldaki liderlerin okul personeli ile ne ölçüde iş birliği içinde olduğunu ifade eder. Eğer okul liderleri, öğretmenlerin fikirlerine önem verir, karar verme sürecinde öğretmenleri de bu sürece dâhil eder, öğretmenlerin uzmanlık görüşlerini dikkate alır ve bu görüşlere güvenirse işbirlikçi lider özelliklerini yansıtmaya başlar. Okulun akademik başarısını artırmak için yöneticiler, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerine önem vermeli, desteklemeli ve ödüllendirmelidirler (Yurtseven ve Altun, 2019).

Öğretmen iş birliği: Öğretmenlerin okuldaki eğitim ve öğretim vizyonunu geliştirecek yapıcı ilişkilerde ne ölçüde bulunduğunu ifade eder. Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenler ile eğitim ve öğretim uygulamalarını tartışmaları, birlikte plan ve program yaparak bu programları değerlendirmeleri, diğer öğretmenlerin hayata geçirdiği uygulamaların farkında olup, onları göz ardı etmemeleri öğretmen iş birliğinin okullara yansımalarıdır. Okul kültürünün meydana gelmesi ve öğretmenlerin mesleki uzmanlık ihtiyaçlarının sağlanabilmesi için öğretmen iş birliğinin son derece önemi vardır (Yurtseven ve Altun, 2019).

Profesyonel gelişim: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ve görev yaptıkları okulların gelişmesine ne ölçüde değer verdiğini ifade eder. Öğretmenler, profesyonel gelişimi destekleyen okullarda, sahip oldukları eğitim ve öğretim uygulamaları ile ilgili bilgilerini artırmak ya da güncelliğini korumak için seminerlere katılır, mesleki kaynakları ve organizasyonları takip ederler (Yurtseven ve Altun, 2019).

Amaç bütünlüğü: Öğretmenlerin okulun ortak hedefleri için ne ölçüde iş birliği içerisinde olduklarını ifade eder. Öğretmenlerin okulun amaçlarını anlamaları, bu amaçları benimsemeleri ve desteklemeleri, bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmeleri sözü geçen okuldaki amaç bütünlüğünün oluşturulduğu anlamına gelir (Yurtseven ve Altun, 2019).

Meslektaş desteği: Öğretmenlerin meslektaşları ile etkili bir şekilde ne ölçüde çalıştığını ifade eder. Bir okulda etkili okul kültüründen bahsedebilmek için, öğretmenlerin birbirlerine güvenmesi, birbirlerinin fikirlerine önem vermesi ve okul etkinliklerindeki görevlerini yerine getirirken, birbirlerine destek ve yardımcı olması beklenir (Yurtseven ve Altun, 2019).

Öğrenme partnerliği: Bir okulda öğrenci başarısı için öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ne ölçüde iş birliği içerisinde olduklarını ifade eder. Öğrenme

partnerliğini benimsemiş okullarda, öğretmenler ve veliler öğrenci performansını artırmak için sıklıkla iletişime geçerek ortak beklentilerini paylaşırlar. Bu sayede anne ve babalar öğretmenlere güvenirlere ve öğrenciler de bireysel sorumluluklarını üstlenirler. Okul kültürüne ait bu altı boyutun yüksek olduğu okullar öğrenmeye açık, kişilerarası iletişimin güçlü, iş birliğinin yoğun, ortak bir amacı benimseyen ve bu amaca ulaşmak için oldukça çaba harcayan çalışanların bulunduğu eğitim örgütleridir (Yurtseven ve Altun, 2019).

### **2.3.1.2. Terzi Uyarlaması**

Okul kültürü alanında çalışan Terzi (2005) ise okul kültürü boyutlarını başarı kültürü, destek kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür olarak ele almıştır.

**Başarı kültürü:** Okullardaki mevcut kuralların yanında okullardaki işlerin yapılmasına önem verilir. Okulların amaçları ve bu amaçların başarılması ön plandadır. Okul ortamındaki sorunlar en makul şekilde çözülür ve sorumluluklar bireyseldir. Okuldaki sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getiren çalışanların desteklenmesi başarı kültürünün ana maddesidir (Terzi, 2005).

**Destek kültürü:** İnsanlar arası ilişkilerin güvene dayalı olduğu, dürüstlüğün, yardımlaşmanın, açık sözlülüğün öne çıktığı, karşılıklı anlayış, birliktelik ve bağlılık kavramlarını içine alan önemli bir yapıdır (Terzi, 2005).

**Görev kültürü:** Örgütsel amaçların temel alındığı, her şeyin bu amaçlara ulaşmak için düzenlendiği, iş odaklı bir anlayıştır. Bu kültür anlayışında, örgütte yapılan her şey amaca yöneliktir ve örgütsel amaçlar bireysel amaçlardan daha önemlidir (Terzi, 2005).

**Bürokratik kültür:** Yasal yapılanmaların ağırlık verildiği, ayrıntılı planlanan işlerin ve görevlerin olduğu, aklın ön planda tutulduğu, kurallara uyulmasının zorunlu olduğu anlayıştır (Terzi, 2005).

### **2.3.1.3. Şahin Uyarlaması**

Şahin (2011) ise okul kültürünü okul liderliği, öğretmen iş birliği, amaç ve vizyon birliği, gelişme kültürü ve öğretim kültürü olarak beş boyutta incelemiştir.

Okul liderliği: Okulu geliştirmek için ortak amaçlara sahip olmayı, eğitim ve öğretim ortamının geliştirilmesine önderlik etmeyi, okul ortamında iş birliği sağlayarak karşılaşılabilecek sorunları çözmeye yardımcı olmayı ifade eder (Şahin, 2011).

Öğretmen iş birliği: Okulda görev yapan çalışanlar arasındaki olumlu iletişimi ve ilişkileri, iş birliği içerisinde öğretme ve öğrenmeyi, saygı çerçevesinde karşılıklı fikir alışverişi yapabilmeyi ifade etmektedir (Şahin, 2011).

Amaç ve vizyon birliği: Ortak vizyon, amaç ve görev için iş birliği içerisinde çalışmayı, bu çalışmalarda sorumluluk üstlenmeyi ve amaçlara ulaşılabilmek için alınan kararları uygulamayı ifade etmektedir (Şahin, 2011).

Gelişme kültürü: Öğretmenlerin uzmanlık alanlarındaki mesleki gelişimlerini sağlayarak okulu geliştirmeyi ve güçlendirmeyi ifade etmektedir (Şahin, 2011).

Öğretim kültürü: Okulun amaçladığı başarıya ulaşabilmek için risk almayı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamayı, her öğrencinin etkili bir öğretimle öğrenebileceğine inanmayı ifade etmektedir (Şahin, 2011).

### **2.3.2. Okul Kültürü ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Ulusal alan yazında okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, yapılan araştırmaların okul kültürü ve öğrenci başarıları (Demirtaş, 2014), öğrenen örgüt (Ayık ve Sayir, 2015), örgütsel muhalefet (Beytekin ve Kadı, 2015), etkili okul (Akan, 2016), güven (Özer ve Akbaş, 2016), öğretmenlerin motivasyon düzeyleri (Çevik, 2017), iş doyumunu (Kadioğlu Ateş, 2018), proje tabanlı çalışmalar (Balıkçı ve Kılıç, 2019), işyeri dostlukları (Bilgin ve Kiral, 2019), liderlik stilleri (Kalkan vd., 2020) ve karizmatik liderlik (Ozgenel, 2020) arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile gerçekleştirildiği görülmüştür.

Demirtaş (2010) tarafından yapılan çalışmada ilkököl ve ortaokul kademelerindeki kültürlerin öğrencilerin akademik başarısına etkilerini incelemek amaçlanmış ve araştırma bulguları sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, amaç birliği ve öğretmen iş birliği alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Ayık ve Akbaş (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul kültürü ve öğrenen örgüt arasındaki ilişki öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmış ve çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenen örgüte ait alt boyutların tamamının okul kültürüne ait tüm alt boyutlarla anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Beytekin ve Kadı (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel muhalefet davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiye öğretmenlerin meslekî değerlerinin aracılık edip etmediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel muhalefet davranışlarının ve meslekî değerlerinin; öğretmenlerin meslekî değerleri ile örgütsel muhalefet davranışlarının doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür.

Akan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre, ilköğretim okullarının nitelikli okul olma özelliği ile okul kültürünü çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Yapılan analizlerde, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenler, okul kültürü bağlamında görev yaptıkları okullarının etkili okul olma özelliğini taşıdığını düşünmektedirler. Okul kültürü açısından incelendiğinde okulların etkililiği hususunda öğretmen ve okul yöneticisi algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Özer ve Akbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların destekleyici, bürokratik ve yenilikçi kültür stillerine ilişkin algı

düzeyleri ile iş arkadaşlarına ve okul yöneticisine karşı hissettikleri güven arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada meslektaş ve okul yöneticisine duyulan güven algısının ile kültür tipi algısı, okul yöneticisi ile çalışma süresi ve cinsiyet faktörlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul yöneticisine duydukları güven düzeyinin okul yöneticisi ile birlikte çalışma yılına göre anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bürokratik kültür alt boyutuna ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar olduğu vurgulanmıştır. Analizler sonucunda yenilikçi ve destekleyici kültür alt boyutunun iş arkadaşına karşı hissedilen güvenin, destekleyici ve bürokratik kültür alt boyutunun ise okul yöneticisine hissedilen güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır.

Çevik (2017) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin motivasyonları ile okul kültürü algılarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışma bulgulara göre, öğretmenlerin motivasyonları ile okul kültürü arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin okul kültürüne dair algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Branş öğretmenlerine kıyasla okul öncesi öğretmenleri okul kültürünü daha pozitif algıladıkları ortaya çıkmıştır. Okul kültürü tarafından öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin bir kısmının yordandığı görülmüştür.

Kadıoğlu Ateş (2018)'in yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerin sahip oldukları okul kültürü algıları ile öğretmenlerin iş doyumlarının arasında ilişki olup olmadığı ve demografik özelliklere (istihdam şekli, yaş, cinsiyet, medeni hal, eğitim düzeyi, kurum türü,) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul kültürüne ait algılarının işbirlikçi liderlik, öğrenme ortaklığı, mesleki yardımlaşma, mesleki gelişme, öğretmen iş birliği ve amaç birliği alt boyutlarında anlamlı ve yüksek düzeyde; iş doyumları algılarının ise orta düzeyde olduğu

görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ile okul kültürü algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Balıkçı ve Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürleri açısından okul kültürünün oluşturulmasında ve geliştirilmesinde proje tabanlı çalışmaların önemini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde, okul kültürü ve projeler, eğitim öğretim faaliyetlerinde okulda uygun bir ortamın sağlanması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bilgin ve Kiral (2019) tarafından yapılan çalışmada lisede çalışan öğretmenlerin iş yerindeki dostlukları ve öğretmenlerin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin arkadaşlık fırsatları ve görev kültürü algıları arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur. 35 yaş ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin bürokratik kültür algı düzeyleri 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerden yüksek olduğu; meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının Anadolu lisesi öğretmenlerinin algılarından yüksek olduğu ve işyeri dostluğu ve okul kültürü arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur.

Kalkan ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları çalışma, okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik davranışları ile örgütsel imaj ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkiler öğretmenlerin algılarına göre incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergiledikleri, öğretmenlerin okul kültürü algısı güçlü, öğretmenlerin örgütsel imaj algısı orta düzeydedir. Liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj ile okul kültürünü anlamlı şekilde yordayan okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel imajı anlamlı olarak yordayan okul kültürü arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Okul kültürünün hem liderlik stilleri hem de örgütsel imaj üzerinde aracılık

etkisi vardır. Bunun nedeni, örgütsel imaj geliştirmede önemli rolü olan liderlik tarzlarının okul kültürü aracılığıyla hayata geçirilmesidir.

Ozgenel (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul müdürlerinin karizmatik liderlik stilinin öğretmenler tarafından algılanan okul kültürünü yordama düzeyini incelemektir. Araştırmanın bulguları, başarı, destek bürokratik ve görev kültürü ve karizmatik liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ve karizmatik liderlik tarzının sırasıyla başarı kültürü, desteğin yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Uluslararası alan yazında okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışmaların okul kültürü ve öğretimsel liderlik, iş özellikleri, psikolojik güçlenme, öğretmenlerin işe bağlılığı (Zahed-Babelan vd., 2019), iş motivasyonu (Amtu vd., 2020), mesleki gelişim (Rauf vd., 2018), akademik başarı (Eger ve Prášilová, 2020; Solomon ve Molla, 2018; Tluscia-Deliowska vd., 2017), sosyal beceri (Ahmad vd., 2019), ve okul etkililiği (Ali, 2017), arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile gerçekleştirildiği görülmüştür.

Zahed Babalen ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada okul müdürünün öğretimsel liderliği, okul kültürü, psikolojik güçlenme, iş özellikleri ve öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları müdürün öğretimsel liderliğinin öğretmenlerin işe bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak okul müdürünün öğretmenlerin işe bağlılığı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabileceği inancını okul kültürü, öğretmenin yetkilendirilmesi ve iş özellikleri gibi dolaylı değişkenler aracılığı ile kanıtlanmıştır. Verilerin sonuçlarına göre öğretimsel liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişkinin tamamen okul kültürü, yetkilendirme ve öğretmenlerin iş özellikleri aracılığıyla kurulduğunu göstermiştir. Öğretmenlere iş birliğinde yardımcı olarak, kolektif liderlik aşılıyor ve paylaşılan bir vizyonu ileterek, müdürler olumlu ve katılımcı bir okul kültürü geliştirmeye katkıda bulunabileceği vurgulanmıştır.

Amtu ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışma, okul kültürü ve iş motivasyonunun öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini öğretmen performansı ile incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, okul kültürü ve iş motivasyonunun dışsal değişkenlerinin, ara değişken olarak öğretmen performansı ile öğrenci öğrenme çıktılarının içsel değişkenleri üzerinde doğrudan veya dolaylı etkileri olduğunu göstermiştir.

Rauf ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışma, Malezya'daki orta öğretim okullarında okul kültürünün mesleki gelişim yönetimi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırmanın sonuçları, okul kültürünün mesleki gelişim yönetimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, okul kültürünün kolektif yeterlik ve iletişimin boyutlarının, okullarda mesleki gelişim yönetiminin yordayıcıları olabileceğini göstermektedir. Bu çalışma, orta öğretim okullarında mesleki gelişimin yönetimi için okul kültürünün önemini açıkça göstermiştir.

Thuściak-Deliowska, Dernowska ve Grunert (2017) tarafından yapılan çalışmada başarı yönünden farklı temellere sahip okulların sahip oldukları okul kültürü incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenler arasındaki okul kültürü algıları, öğretmen davranışları, okul yöneticilerinin davranışları ve öğretmenlerin okul kültürü arasındaki ilişkileri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında yüksek performans gösteren okullardaki kültür bireysel başarı ve rekabete iş birliğinden daha çok odaklanmış, düşük performans gösteren okullarda ise işbirlikçi kültürün daha güçlü olduğu görülmüştür. Düşük performanslı okullarda destekleyici temel davranışlar benimsenirken, yüksek performanslı okullarda kısıtlayıcı temel davranışların daha yaygın olduğu görülmüştür. Sonuçlar okullardaki temel davranışların ve işbirlikçi okul kültürü arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Eger ve Prášilová (2020) tarafından yapılan çalışmada okul kültürünün hangi faktörlerinin okullardaki öğretme ve öğrenme süreçlerinin sonuçlarını etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, kültür boşluklarını belirlemek için seçilen temel okullarda mevcut ve istenen okul kültürünü değerlendirmiştir. Bulgular, mevcut kültürel boşlukların ve liderlik ve yönetimde daha yüksek olumlu değerlendirmeler, öğretme ve öğrenme süreçlerinin beklenen sonuçları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuçların okul liderlerinin yönettikleri okulların kültürünü değiştirmeyi ve şekillendirmeyi planlarken okul liderlerine yardımcı olacağı vurgulanmıştır.

Solomon ve Molla (2018) öğrencilerinin akademik başarılarında okul kültürünün katkılarını incelemiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına okul kültürünün katkısını görmek için öğretmen ve öğrencilere ölçek uygulanmış, okul müdürleri ve okul küme danışmaları ile görüşme yapılmıştır. Nicel veriler, öğrencilerin akademik başarılarında okul kültürünün katkılarını istatistiksel olarak anlamlı ve beklenen ortalamanın üstünde olduğunu göstermiştir. Nitel veriler ise uygulama sürecinde paydaşlar arasındaki güçlü iletişimi göstermiştir. Destek kültürünün öğretmenler ve diğer sorumlu organlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okul kültürünün öğretmenlerin sorumluluk ve programlarını uygulama süreçlerini belirttiği, okul kültürü sayesinde sürekli denetim ve izlenim durumunda olmaları düşüncesi ile işlerinde hep tetikte olduğu, okul kültürünün mesleki bağlılıklarını arttırdığı vurgulanmıştır. Hem nitel hem nicel veri analiz sonuçlarına göre okul kültürü ve akademik başarı arasında orta düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur.

Ahmad ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışma, öğrenciler arasında sosyal becerileri geliştirmede okul kültürü ve sınıf ortamından gelen desteğin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma, cinsiyet ve okul türüne göre farklı sosyal beceriler, okul kültürü ve sınıf ortamlarını araştırmıştır. Üç tür okul, Selangor ve Federal

Kuala Lumpur Bölgesi çevresindeki Ulusal Ortaokullar, Dini Ortaokullar ve Teknik ve Mesleki Ortaokullardır. Sonuçlar, okul kültürü ve sınıf ortamlarının sosyal becerilere sahip sınıf ortamlarının cinsiyet ve okul türüne göre farklılıklarını doğrulamıştır. SEM analizi, okul kültürünün ve sınıf ortamının sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunu doğrulamıştır.

Ali (2017) tarafından yapılan araştırma çalışmasında, Pakistan'da okul etkililiğini değerlendiren 62 maddelik bir aracın geçerlilik ve güvenilirliğini bulmayı amaçlamıştır. Pakistan bağlamında farklı eğitim politikaları ve araştırma çalışmaları, bağlamda okul etkililiği boyutunun eksikliğinden bahsetmiştir. Okul etkililik boyutlarının bu eksikliği Pakistan'daki ortaokulların etkisiz kalmasına neden olmuştur. Bu nedenle, bu çalışma Pakistan'da okul etkililiği boyutlarını geliştirme girişimini ileriye taşımaktadır. Okul etkililiği, okul kültürü ve okul müdürünün öğretim liderliği gibi üç değişkenle bir araç geliştirilmiştir. Sonuçlar öğretim liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, okul etkililiğinin ise ortalama düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu değişkenler arasında var olan ilişkinin güçlü ve önemli olduğu bulunmuştur. Öğretimsel liderler tarafından oluşturulan okul kültürünün okulun gelişim ve verimliliğine önemli katkılarda bulunduğu vurgulanmıştır.

#### **2.4. Lider ve Liderlik**

Lider sorumluluk sahibi, risk alabilen, geleceğe dair planları olan ve sahip olduğu düşünceleri grubun üyelerine kabul ettirebilen kişidir (Aslan, 2011). Lider dâhil olduğu örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için etkinlikler planlar, örgüt üyelerini etkiler, örgüt kültürünü ve iklimini çağın ihtiyaçlarına göre düzenler (Beycioğlu, 2009). Liderler, çevresindeki kişileri etkileyerek amaçlara ulaşmak için herkesi istekli hale getirir (Yavuz,

2015). Lider, davranışları hayata geçiren kişi olarak ifade edilirken, liderlik davranış biçimleri ve süreçtir (Aydın, 2010; Izgar, 2005).

Geçmişten günümüze kadar liderlik kavramı neredeyse herkesin odaklandığı bir kavram olmuştur. Liderlik kavramı çok eski olmasına rağmen 1920'lerin başından itibaren bilimsel olarak araştırılmaya başlanmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Alan yazın incelendiğinde liderlik kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Surji' e (2015) göre liderlik, bir kişinin ortak hedeflerine ulaşabilmek için dâhil olduğu grubu etkilediği bir yöntemdir. Sergiovanni'ye (2005) göre liderlik, kişileri yaşamlarında karşılarına çıkan problemleri anlamalarına ve problemleri yönetip onlarla yaşamayı öğrenmelerine yardımcı olan bir eylemdir. Çakırer'e (2017) göre liderlik, sahip olduğu tüm özellikleri ile birçok kişiyi belirli bir amaca ulaşmak için harekete geçirip başarıya ulaştırabilme sürecidir. Bass'a (1999) göre liderlik ise, kişileri yapmaları gereken işleri yerine getirmeleri için ikna edebilen kişilerin sahip olduğu özellik olarak tanımlamıştır.

Liderliğin, entelektüel, karakter ve sosyal özellikleri vardır. Düşünebilme, mantıklı olma, hayal kurabilme, tez-analiz-sentez yeteneği, genel kültür gibi bilişsel yetenekler entelektüel özellikleri oluşturur. Girişken olma, kararlılık, ciddilik, düzenlilik, uyum, dikkat ve yöntemli çalışma gibi yetiler ise karakter özellikleridir. Sosyal özellikleri ise gruba hitap edebilme, iş birliği yapabilme, iş disiplinine sahip olma gibi beceriler içerir (Eren, 2006).

## **2.5. Liderlik Kuramları**

Liderlik kavramı üzerine birçok araştırma ve inceleme yapılmıştır. Tarihsel süreç içerisinde incelendiği zaman liderlik kuramları özellikler kuramı, davranışsal kuramlar, durumsal kuramlar ve yeni yaklaşımlar olarak sıralanabilir.

### **2.5.1. Özellikler Kuramı**

Liderlik kavramı ile ilgili ortaya atılan ilk kuramdır. Bu kuram liderliğin doğuştan geldiğini, liderlerin entelektüel ve duygusal özelliklerin yanında fiziksel ve kişisel ortak özelliklerinin olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle, bir bireyin lider olabilmesi için belli bir grup içinde sahip olduğu kişisel özelliklerden dolayı lider olarak kabul görmesi gerekmektedir. Lider bu kişisel özelliklerinden dolayı diğer bireylerden ayrılmaktadır (Koçel, 2003). Bu bağlamda kilo, boy, yaş, güç, yakışıklılık gibi fiziksel özelliklerin önemli olduğu belirtilmiştir (Elmas, 2018). Kişisel özellikler ise, eğitim durumu, güven sağlama, risk alabilme, cesaretli olma ve cesaretlendirme, sosyal ilişkilerde iyi olma, girişimcilik gibi kavramlar oluşturmaktadır (Şişman, 2014).

Bu kuram liderlerin başarılı ya da başarısız olma durumlarının kıyaslanması ve liderlerin dikkat çeken yönlerinin ortaya konması sonucu ortaya çıkmıştır. Öztop'a (2008) göre bu yaklaşım Geleneksel Yaklaşım olarak da ifade edilmektedir. Liderlerin özel karakteristik ve fiziksel niteliklerinden dolayı lider olduğunu, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu varsayan bir kuramdır.

Özellikler Kuramı, liderlere ait olan karakteristik ve fiziksel özellikleri araştırarak liderlik kuramlarına katkı sağlamaktadır; fakat sosyal yapıya önem vermemesi, izleyenleri dikkate almaması ve ihtiyaçlarını dikkate almaması gibi zayıf yönlerinin olması nedeniyle eleştirilerin odağı olmuştur. Bu durumun sonucunda 1940'lı yıllardan sonra liderlerin davranış biçimlerini de göz önüne alan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Çelik, 2012; Naktiyok, 2006).

### **2.5.2. Davranışsal Kuramlar**

Bu kuram liderlerin özelliklerine değil liderlerin davranışlarına odaklanmıştır. Başka bir deyişle liderlerin ne yaptığı ve nasıl yaptığına odaklanarak liderliği açıklamaktadır. Bu teori, nitelikli ve nitelikli olmayan liderlerin davranışları arasındaki

farkları belirlemeye ve bu farkları açıklamaya çalışmıştır (Yıldırım, 2015). Bu kuramın temellerini Michigan ve Ohio State Üniversitelerinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır (Şişman, 2014; Yavuz, 2015). Bu araştırmaların sonuçlarına göre liderlik kişinin davranışlarına göre açıklanabilir (Beycioğlu, 2009).

Bu kurama göre, liderleri nitelikli kılan özellikler, karakteristik ve fiziksel özellikler değil, liderlik yaparken sergilediği davranışlarıdır (Bakan, 2008). Davranışsal Kuram, liderlerin sahip oldukları özellikler yerine dâhil olduğu grup üyelerine karşı sergilediği davranışlara odaklanır (Ertürk, 2000). Liderlerin astları ile kurduğu iletişim tarzı, yetkilerini paylaşp paylaşmaması, grubun hedeflerini belirleme tarzı ve bu hedefleri planlama ve kontrol tarzı vb. gibi davranışlar liderlerin davranışlarını belirlemeye katkı sağlayan etkenler olarak düşünülmüştür (İlgar, 1996).

Celep'e (2004) göre, Davranışsal Kuramı özellik kuramından ayırın en önemli fark, bireylerin lider olabilmeleri için eğitilebilmeleridir. Nitelikli bir liderlik, bir liderin davranış şekillerine gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkileri ile ifade edilmektedir.

Liderliğin, kişilerarası ilişkilere ve çalışanların isteklerine önem vermeyi içeren iş görene (çalışana) dönük; grup üyelerini sonuçlara ulaşmak için araç olarak gören ve işin teknik tarafını dikkate alan işe dönük olmak üzere iki boyutunun olduğu ifade edilmektedir (Yavuz, 2015).

Davranışsal kuramda da özellikler kuramında olduğu gibi bazı aksaklıklarla karşılaşmaktadır. Davranışçı kuramcılar, insana ve göreve yönelik olmak şeklinde iki temel liderlik şeklini ortaya koymuş; ancak genellikle insana yönelik liderlik şeklinin daha etkili olduğunu ifade etmişler ve işe dönük liderlerinde etkili olabileceğini göz ardı etmişlerdir (Çetin, 2008).

### **2.5.3. Durumsal Kuramlar**

Liderlik ile yapılan çalışmalarda başarının sadece liderlerin özelliklerine ve davranışlarına bağlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Durumsallık kuramı her koşulda geçerli tek tip liderlik özelliği ve davranışının mümkün olmadığını vurgulamaktadır (Hallinger, 2018). Liderlik, liderlerin sahip oldukları kişisel özelliklerinden çok yaptıkları faaliyetler ve bu faaliyetler sonucunda grup tarafından kabullenilmesi ile meydana gelir ve devam eder; ancak liderliği etkileyen ve biçimlendirilmesine neden olan durumsal faktörlerinde göz ardı edilmemesi gerekir (Eren, 2004).

Durumsallık kuramı, lider ve çalışanların ilişkilerine odaklanmaktadır. Etkili lider olabilmek için lider, çalışanların ihtiyaçlarını fark edebilmelidir. Gruba dâhil olan yeni çalışanların ve sorumluluk almak istemeyen ya da yeteneği olmayanların liderler tarafından yönlendirilmelerine ihtiyaçları vardır. Liderlerin bu yönlendirmelerinden sonra çalışanların deneyim kazanması sonucu lider işin sorumluluğunu bir başkasına devredebilir. Bu bağlamda bu liderlik yaklaşımı, çalışma ortamında çalışanları sıklıkla değerlendirmeyi ve esnekliği gerektirir (Werner, 1993).

Bu kuram, var olan ve karşılaşılan durumlara göre en etkili liderlik davranışlarının belirlenebileceğini ve liderlik davranışlarının durumlara göre değişebileceğini ifade etmektedir. Bu durum, yönetim şekli olarak “en iyi ve tek” yönetim şeklinin olduğunu iddia eden davranış yaklaşımından farkını göstermektedir (Ertürk, 2000). Liderlerin davranışlarını etkileyen faktörlerin, hedeflerin niteliği, çalışanların davranışları ve beklentileri, politikalar, örgütsel hava, liderin tecrübeleri ve kişisel özellikleri vb. şeklinde ifade edebiliriz (Koçel, 2003).

Durumsallık kuramında Fred Fiedler’in Durumsallık Kuramı, Reddin’in 3D Durumsallık Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton’ un Normatif Durumsallık Kuramı ve Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı öne çıkan kuramlardır (Aydın, 2010).

Bu kuralların ortak sonuçları, koşullara, şartlara, örgütün bulunduğu çevreye göre liderliğin değişebileceği düşüncesidir.

#### **2.5.4. Yeni Yaklaşımlar**

Liderlik kavramında yeni yaklaşımlarda kimi kavramlar liderlerde olması gereken özellikleri derinlemesine çalışmış, kimi kavramlar ise zamana göre liderliğin yeniden ifade edilmesi ve tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Liderlikteki yeni yaklaşımlar genellikle dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, dağıtımçı liderlik, süper liderlik, moral (etik) liderlik, öğretimsel liderlik gibi başlıklar altında toplanmıştır. Geleceğe dair hedefler koyabilen ve örgütleri etkileyebilme yetisine sahip liderler vizyoner liderlerdir (Erdoğan, 2008). Etik ilkelerin ön planda olduğu yaklaşım moral (etik) liderliktir (Erdoğan, 2008). Bireyin kendisini yönlendirebilme yetisine sahip olması süper liderlik yaklaşımıdır (Çelik, 2012). Sahip oldukları kişilik ve vizyon gücü ile ortak hedefler için takipçilerinin motivasyonlarını, beklentilerini ve algılarını değiştirebilme yeteneğine sahip liderlik yaklaşımı ise dönüşümcü liderliktir (George, 2018). Dağıtımçı liderlik ise amaçlara ulaşabilmek için liderliğin tek bir kişiye değil grubun diğer paydaşlarına da ait olduğunu savunmaktadır (Spillane ve Orlina, 2005). Okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayan ve okulun başarısının artmasında bir etken olan ise öğretimsel liderliktir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik ve öğretimsel liderlik öğretmen liderliği ile yakından ilişkilidir.

##### **2.5.4.1. Dönüşümcü Liderlik**

Sosyal sistem olan örgütler etrafındaki diğer sistemler gibi gelişmeli ve değişime ayak uydurmalıdırlar. Örgütlerin ayakta durabilmek için örgütsel değişme kapasitelerini geliştirmelidirler. Nitekim bu değişme ve gelişme zorunluluğu örgütlerde bulunan liderlik rollerini de etkilemektedir. Bu yeniliklere de değişimlere öncülük eden liderlik stillerinden

biri dönüşümcü (transformasyonel) liderliktir (Çelik, 2012). Burns tarafından dönüşümcü liderliğin ilk temelleri atılmış ve bu kavramla ilgili alan yazın çalışmalarını ise Bass (1999) tarafından yapılmıştır. Ortak bir vizyona sahip olmak, örgütteki bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve iş birliği dönüşümcü liderliğin temel kavramlarıdır. Bu liderlik tarzındaki ana amaç çevreye uyum sağlamaktır (Çelik, 2012). Dönüşümcü liderler, ikna yetisi yüksek, örgütteki diğer bireylere karşı ilgili ve dikkatli, girişimci, motive edici, örgüt üyelerinin gelişmelerine destek olan ve örgütün hedeflerini ön planda tutan kişilerdir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı okullarda da yöneticilerin liderlik rollerinde farklılığa neden olmuştur (Çelik, 2012). Dönüşümcü liderliğin, grup amaçlarının kabulünü sağlama, vizyon belirleme ve geliştirme, okul üyeleri için model oluşturma, okul üyelerini teşvik etme, okul üyelerinden yüksek performans bekleme ve örgütteki üyelere bireysel destek sağlama adı altında altı alt boyutu vardır (Jantzi ve Leithwood, 1996).

#### **2.5.4.2. Dağıtımçı Liderlik**

Öğretmen liderliğin meydana gelmesini sağlayan önemli etkenlerden biri dağıtımçı liderliktir (Baloğlu, 2011). Dağıtımçı liderlikle ilgili çalışmaya öncülük eden kişi Gibb'tir ve bu çalışmalara 1954 yılında başlamıştır. Gibb liderliğin örgütte bulunan bireyler arasında dağıtılması gerektiğini savunmuştur (Özdemir, 2012). Dağıtımçı liderlik kavramına göre, liderlik en üst mevkideki bireyde olmamalı, örgütteki bireyler arasında paylaşılmalı ve örgütteki bütün bireylerin liderlik yapabilme haklarının ve sorumluluklarının olması gerekmektedir (Goleman, 2002). İlgili alan yazında dağıtımçı liderlik ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Dağıtımçı liderliği, Gronn (2003), liderliğin örgütteki diğer bireylerle paylaşılması olarak tanımlamıştır. Elmore (2000) ise, dağıtımçı liderlik stiline sahip yöneticilerin örgütteki bireylerin bilgilerinin ve becerilerinin artmasına yardımcı olduğu, bireylerin ortak hedeflere sahip olması için yol gösterdiği ve örgütün çeşitli yapılarını bir

araya getirdiği bir süreç olarak ifade etmiştir. Harris (2003) öğretmen liderliğe nitelik kazandırılmasında dağıtımçı liderliğin etkisini vurgulamıştır. Baloğlu (2011) ise örgütteki bireylerle liderliğin paylaşılması gerektiği fikrine dayanan dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkmasında öncülük ettiğini savunmuştur.

#### **2.5.4.3. Öğretimsel Liderlik**

Öğretimsel liderlik, 1980’li yıllardan beri alan yazına konu olmuş ve ilk olarak okul müdürleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretimsel liderlik, belirlenen amaçlar doğrultusunda okul müdürünün kendisinin yerine getirdiği ya da okuldaki diğer bireylerin yerine getirmesini sağladığı davranışların toplamı olarak ifade edilmiştir (Serin ve Buluç, 2012). Okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayan ve okulun akademik başarısını artıran bir etken olarak değerlendirilmiştir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Hallinger ve Murphy (1987) ise, öğretmen liderliğini beş alt boyutta ele almıştır. Bunlar; öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi, okul hedeflerinin belirlenmesi, eğitim ve öğretim sürecinin yönetilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve olumlu bir iklim oluşturulmasıdır. York-Barr ve Duke (2004) öğretim liderliğinin okul müdüründen çok öğretmenlerle ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde Wasley (1991), akademik başarıyı artırmak için öğretmenin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla benimsemeleri gerektiğini vurgulamıştır.

#### **2.6. Öğretmen Liderliği**

Temelleri uzun yıllar öncesine dayanan öğretmen liderliği okul gelişimi ve demokratik okullar görüşü çerçevesinde ele alınmıştır (Danielson, 2007). Öğretmenlerin sınıf dışında da sorumluluk alabileceği düşüncesi ile öğretmenliği liderliği 1980’li yıllarda araştırmalara konu olmuş (Boyd-Dimock ve McGree, 1995) ve bu kavram sınıf duvarlarının dışına çıkmıştır (Lai ve Cheung, 2015). Öğretmenlerin öğretimsel, örgütsel ve profesyonel liderlik rolleri ile öğretmen liderliği çeşitli biçimlerde araştırmalara konu olmuştur (Boyd-

Dimock ve McGree, 1995). Araştırmalar, öğretmenlerin sahip oldukları liderlik potansiyelleri ile okulun gelişmesinde (Anderson, 2004) ve onun yararına olacak her türlü durumda bu potansiyellerini kullanabileceklerini vurgulamıştır (Barth, 2002).

Öğretmen liderliği çağın gerektirdiği eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek, okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek için etkinliklerde öncülük etmek ve meslektaşları güdülemek olarak tanımlanmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Lider öğretmenler sadece bireysel değil, işbirliği içerisinde, meslektaşlarla birlikte hareket ederek okulun gelişimi ve başarısı için hareket etme eğilimindedirler (Lai ve Cheung, 2015). Muijs ve Harris (2006) öğretmen liderliği, öğretmenler tarafından akademik başarıyı arttıracak uygulamaların geliştirilmesi, çalışır hale getirilmesi ve meslektaşlarının mesleki gelişimine katkıda bulunmayı gerektiren davranışlar olarak tanımlamıştır. Wasley (1991) ise değişim konusunda meslektaşları teşvik edebilme davranışı olarak öğretmen liderliği tanımlamıştır. Wenner ve Campbell'e (2017) göre ise öğretmen liderler sınıf içi sorumluluklarının yanında sınıf dışında da liderlik sorumluluklarını yerine getiren kişilerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin ve okulun başarısını sağlayabilmek için meslektaşlarına yardım ederek, kendi sınıflarının dışında okulda da değişim lideri olabilirler. Öğretmen liderler, okul içindeki sosyal yapıyı iyi gözlemler; kendilerini destekleyen meslektaşlarının yanı sıra karşıt düşüncede olan meslektaşlarıyla da nasıl çalışabileceklerini bilirler ve işbirlikçi bir tavırla öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp bu öğrenmeleri artırabilirler (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderlerin, okullardaki yeniliklere öncülük etmek (Danielson, 2007; Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-Barr ve Duke, 2004), mesleki gelişim projelerini takip etmek ve denetlemek (Danielson, 2007; Firestone ve Martinez, 2007; York-Barr ve Duke, 2004), okul içinde işbirliğini kolaylaştırmak ve öğrenci başarı sonuçlarını incelemek

(Danielson, 2007), veliler ve okul çevresi ile iletişimi kolaylaştırmak ve okulu geliştirme süreçlerine katılmak (York-Barr ve Duke, 2004) gibi görevleri vardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen liderlerden çeşitli roller ve sorumluluklar beklendiği görülmüştür. Lider öğretmenlere yönelik detaylı bir sınıflama yapılmış ve müfredat uzmanı, sınıf uygulamaları destekçisi, okul lideri, öğrenci ve öğretim uzmanı, kaynak sağlayıcı, öğrenme kolaylaştırıcısı, değişim katalizörü, veri hazırlayıcı ve mentörlük gibi roller ifade edilmiştir (Harrison ve Killion, 2007). Muijs ve Harris (2006) ise lider öğretmen rollerini; katılımcı rolü, yakın ilişkiler kurma rolü, aracılık rolü ve bağdaştırıcılık rolü olarak ele almıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) ise lider öğretmenlerin okullarda formel ve informal rolleri sergilemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

### **2.6.1. Öğretmen Liderliği Boyutları**

Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğini kurumsal gelişime, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği adı altında üç alt boyutta incelemişlerdir.

**Kurumsal Gelişme:** Öğretmen liderliğin geleneksel söylemlerden farklı olduğunu en çok yansıtan boyuttur. Okul yöneticisine özgü olan liderlik sorumluluklarının yanında, öğretmenlerin sorumluluk olarak birçok yönetsel faaliyetlerde yer almasını öngörmektedir. Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlerde öğretmenlerin gönüllü çalışmaları, yeni gelen öğretmenlere yardımcı olmaları, eğitim ve öğretim sürecine öğrencilerin ailelerinin katılımını sağlayacak faaliyetlerde yer almaları, okulun stratejik planında yer alan amaçların belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmaları gibi durumlar bu boyutta yer almaktadır.

**Mesleki Gelişim:** Bu boyut, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlarken, aynı zamanda meslektaşlarına ve öğrencilerine de rol model olma durumunu

kapsamaktadır. Bunları yapabilmesi için öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerini öğrenci seviyelerine uygun tasarlamalı ve öğretmenlerin istekli ve yeniliğe açık olmaları gerekir.

Meslektaş İş birliği: Bu boyutta öğretmen liderler okula yeni gelen veya mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik ederek ve iş birliğine dayalı çalışmalara öncülük ederek eğitimsel etkililiği artırmak için çalışırlar. Okuldaki sorunların çözümünde işbirlikçi tutum sergilerler ve okul için alınan kararlarda meslektaşlarının etkin katılımı için destek olurlar.

### **2.6.2. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

İlgili alan yazında öğretmen liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Can (2006) ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemelerini engelleyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri mülakat ve literatür taraması ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlara bakıldığında okul yöneticilerinin daha çok okul çaplı etkinliklere ve disipline, öğretmenlerin ise sınıf içi öğretim etkinliklerine daha çok önem verdikleri görülmüştür. Öğretmen liderliğin okulda var olabilmesi için okul müdürünün öğretmenlere destek vermesi ve güdülemesi özellikle vurgulanmıştır. Okul müdürleri öğretmenlere yeterince destek vermediği takdirde öğretmenlerin sadece sınıf içi liderlik sergileyebilecekleri vurgulanmıştır. Ancak sadece okul müdürünün desteği değil aynı zamanda öğretmenin de çaba göstermesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen liderliği engelleri şu şekilde sıralanmıştır; mesleki gelişim sürecindeki yetersizlik, okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, zaman sınırlılığı, okul kültürü ile ilgili engeller, güven ortamının ve demokratik ortamın yetersizliği, okulda yapılan etkinliklerin yeterince desteklenmemesi.

Can (2009) tarafından yapılan çalışma ilkokul, ortaokul ve lisedeki öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki öğretmen liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin güven ve vizyon oluşturma, hedef belirleme, kararlılık ve istekli çalışma gibi öğretmen liderliği davranışlarını sınıf içinde orta düzeyde sergiledikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve öğrenme istekleri yüksek çıkmasına rağmen davranış ve uygulamada yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin genellikle formal rollerde daha çok bulunduğu ifade edilmiştir.

Balyer (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair algılarını belirlemektir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerini bildikleri ancak bu roller yasal bir şekilde tanımlanmadığı için uygulamaya geçiremediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin var olan iş yüklerinin fazla olmasından dolayı öğretmen liderlik rollerini yeterince yapamadıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğretmen liderlik rollerinin yasal olarak tanımlanması gerektiğini savunurken, bazı öğretmenlerin yasal tanımla yapıldığı takdirde sistemde birtakım sorunlar yaşanabileceğini ifade etmişlerdir.

Ovacıklı (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre, öğretmen liderliği ile okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının ve okul yöneticilerinin öğretmen liderliğine ilişkin desteklerinin yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin destekleyici davranışları arttıkça öğretmen liderlik davranışlarının da arttığı belirtilmiştir.

Yüksel (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı ise okul müdürlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen liderliği davranışlarının toplumu etkilediği ve geliştirdiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlere liderlik yapma fırsatlarının verilmesi ve okulda verilen kararlara öğretmenlerin katılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin öğretmen liderlik davranışlarının okulun gelişimine katkı sağladığı ve özellikle öğretmenlerin sosyal etkinlikler konusunda liderlik yaptıkları belirtilmiştir.

Eker (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarısının öğretmen liderliği, okul müdürünün liderliği ve okulun sosyoekonomik düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen liderliği üzerinde okul müdürlerinin liderlik tarzlarının etkili olduğu, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde okul müdürlerinden daha fazla etkisinin olduğu ve okul başarısı üzerinde en büyük etkenin sosyoekonomik düzeyin olduğu belirtilmiştir.

Zülfizade (2020) tarafından yapılan çalışmada kendilerini lider öğretmen olarak hisseden öğretmenlerin öğretmen liderliği hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre, lider öğretmenin sahip olması gereken özellikler belirlenmiştir. Bunlar; mesleki yetkinlik, yeniliklerden haberdar olma ve takip etme, sağlıklı iletişim kurma, örnek olma, hitabet gücü, güven oluşturma, yardımsever olma, çözüm odaklı olma ve okul kültürüne sahip olma gibi sıralanabilir. Çalışmada ayrıca öğretmen liderliğinin engellerinden de bahsedilmiştir. Bu engeller ise, zaman ve ücret yetersizliği, tükenmişlik, sorumluluk almak, ailevi sorunlar, yönetmelikler, motivasyon ve iletişim eksikliği ve mesleki yetersizliktir. Katılımcılar öğretmenlik liderlik etmede okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından alınan desteğin son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Orhan (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretmen liderliği ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin iş motivasyonlarının demografik özelliklere göre farklılaştığı ancak öğretmen liderliğinin demografik özelliklere göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin iş motivasyonları ve öğretmen liderliği ile arasında negatif ve düşük bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

İlgili alan yazında uluslararası çalışmalar incelendiğinde, Derrington ve Angelle (2013) öğretmen liderliği ve kolektif yeterlilik üzerine bir çalışma yapmış ve öğretmen liderlik rollerinin üstlenen öğretmenlerin özelliklerini belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, bir fakültenin sahip olduğu kolektif yeterliliği ile okuldaki öğretmen liderliğinin güçlü bir ilişkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışmada öğretmen liderlerin müdür seçimlerinin öğretmen liderliği ile negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Hairon (2017) tarafından yapılan çalışmada Singapur eğitiminde öğretmen liderliğinin büyümesi için teorik ve pratik gerekçelere odaklanılmıştır. Öğretmen liderliğinin öneminin özellikle 21. Yüzyıl becerilerine ulaşma yarışı, akademik titizlik ve eğitim bağlamlarının artan karmaşıklığı gibi faktörlerden dolayı arttığını savunmaktadır. Bu faktörler okulların kaynaklarını, öğretmenlerin kapasitelerini ve onları destekleyen liderliği geliştirerek akademik başarıyı güçlendirmiştir.

Pang ve Miao (2017) tarafından yapılan çalışma Şanghai okullarının neden ve nasıl başarılı olduğunu öğretmen liderliği açısından raporlamaya amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, okul gelişimini desteklemek için liderlik uygulamalarından ortaya çıkan öğretmen liderliğinin rolleri ile öğretmen liderliğinin kritik katkısını doğrulamıştır.

Shah (2019) tarafından nitel bir vaka çalışması yapılmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında öğretmen liderliği kavramını ve Suudi Arabistan'daki bir yükseköğretim kurumunu incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen liderliğinin İngiliz Dili Enstitüsü'nde yeni bir kavram olduğunu ve öğretmen liderlerin hiyerarşik liderlik yapılarında faaliyet gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hiyerarşik yapıların öğretmen liderliği uygulamaları üzerindeki etkisi, EFL öğretmen liderlerinin ağır idari iş

yükü ve özerklik eksikliği gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Yinede, gruplar içindeki ortak liderlik uygulamaları öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

Cisneros-Cohernour (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen liderliği ve profesyonellik için kritik konuları belirlemek için güneydoğu Meksika'da yürütülen üç araştırma çalışmasının sonuçlarını kullanılmıştır. Sonuçlar, yirmi yılı aşkın süredir eğitim reformlarının, okulların sosyokültürel ve ekonomik bağlamını ve okul düzeyindeki ana aktörlerin hazırlık ihtiyaçlarını her zaman dikkate almadığını göstermektedir. Benzer şekilde, okullardaki geleneksel güç yapısı, öğretmen katılımını ve liderliği teşvik eden eğitim reformlarının başarısını etkilemiştir. Ayrıca, zorluklar ve sınırlı kaynaklar olmasına rağmen, hizmet içi öğretmenlerin yetiştirilmesinde yüksek etkiye sahip oldukları için okul yönetici ve müfettişlerinin hazırlanmasının iyileştirilmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Yeni eğitim uygulamalarının ve politikalarının uygulanmasının yanı sıra, hizmet içi öğretmenlerin hazırlanmasının iyileştirilmesi, öğretmen liderliği için olasılıklarının artırılması da gerekli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgular, etkili ortaokullarda öğretmen liderliğini ve profesyonelliği kolaylaştırabilecek önemli yönleri belirlemiştir. Bunlar, okul düzeyinde paydaşlar arasında sahiplenme duygusu, değişimi destekleyen liderlik, güçlü disiplin politikaları, sadece akademisyenlerde değil öğrenci başarısına vurgu, aynı zamanda müzik ve sporda da öğretmenlerin mesleki gelişimi, sadece öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye değil, aynı zamanda öğrencinin kişisel gelişimini nasıl destekleyeceğidir.

Van der Vyver, Fuller ve Khumalo (2021) tarafından yapılan nitel araştırmanın amacı ise Güney Afrika'daki resmi belgelerde öğretmen liderliğinin nasıl kavramsallaştırıldığını belirlemektir. İçerik analizinde öğretmen liderliğinin nitelikleri

kullanılarak ulusal resmi belgelerin doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, Güney Afrika bağlamına özgü olabilecek nitelikler ortaya çıkarmıştır. Bulgular, Güney Afrika'daki öğretmen liderliğinin niteliklerinin, ülkenin kendine özgü bağlamı tarafından belirlenen kültürel duyarlılığa gömülü olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen liderliğinin özellikleri, öğretmenlerin resmi ve gayri resmi boyutlarda lider olarak hareket ettiği belirli liderlik alanları içinde yer aldığı savunulmuştur.

## **2.7. Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği**

Alan yazında öğretmen liderliğin gelişimi okul kültürü ve yapısı ile ilişkilendirilmiştir. Açık iletişim güven odaklı ve işbirliği olan okul kültürü sahip okulların lider öğretmenler için fırsat olduğu ifade edilmiştir (Reeves, 2008). Katzenmeyer ve Moller (2013) ise mesleki gelişimin, paylaşımın ve iş birliğinin önemli olduğu okul kültüründe öğretmenlerin daha rahat liderlik davranışları gösterebileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca sağlıklı bir okul kültürünün desteği ile öğretmen liderlerin, iş birliği içerisinde öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceği vurgulanmıştır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Louis ve Marks (1998) ise eğitim öğretim uygulamaları konusunda iş birliği içerisinde olan öğretmenlerin okul kültürünü, okul içi ilişkilerini ve kişilerarası güveni geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Danielson'a (2007) göre ise öğretmen liderliğin sadece kanunların yetkilendirdiği bir yapı değil, aynı zamanda toplumsal çevre ile iç içe olarak okul kültürüne katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

### **2.7.1. Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde okul kültürü ve öğretmen liderliğini konu alan ulusal ve uluslararası alan yazında yapılan araştırmalardan bazıları yer almaktadır.

Güven (2015) tarafından yapılan çalışmada lider öğretmenlerin okul kültürü üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lider

öğretmenler okul kültürü oluşumunda güçlü bir etkiye sahip olduğu, öğretmenler yönetsel görevler aldıklarında, risk almaktan çekindikleri için okul kültürüne katkı sağlayamadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Öztürk ve Şahin (2017) tarafından yapılan araştırma, okullardaki örgüt kültürü ile üye-lider etkileşimi arasındaki ilişkinin öğretmen liderliğe etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen liderliği ve üye-lider etkileşimi ile örgüt kültürü arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca örgüt kültürünün öğretmen liderliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Kabler (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul kültürü faktörleri ile örgüt içindeki öğretmen liderliğinin görünümü arasındaki korelasyonel ilişkiyi incelemektir. Çalışma sonuçlarına göre, okul bölgesindeki ortaokul öğretmenleri arasında iş birliği, meslektaşlık ve yeterlik gibi okul kültürü özellikleri ile öğretmen liderliğinin varlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Harris ve Kemp-Graham (2017) tarafından yapılan çalışmada Doğu Teksas okul bölgesinde öğretmen liderliği kapasitesi oluşturma ve kampüs kültürü arasındaki ilişkiyi keşfetmek amaçlanmıştır. Bulgular, öğretmen liderliği kapasitesi ile kampüs kültürü arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Yönetici ve öğretmen liderleri kültürü bir öncelik olarak görmeli ve kültürün okul liderliğinin bir ürünü olduğunu anlamaları gerektiği vurgulanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Karaman ili Merkez ilçedeki resmi okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul kültürü ve öğretmen liderliği algılarını belirlemeye ve öğretmen liderliği ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla bilgilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için tarama modeli kullanılmıştır. Diğer yandan korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin derecesinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2019). Öğretmen liderliği ile okul kültürü arasındaki bir ilişki olup olmadığını incelemek için de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak ilçe ve okul türü ele alınmıştır. Bu kapsamda, Karaman ili Merkez ilçe sınırında bulunan okulların güncel listesine <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx> internet adresinden ulaşılacak ve seçkisiz olarak belirlenen okullardaki öğretmenler örnekleme ağırlığına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Merkez ilçesinde bulunan resmi okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 2347 öğretmen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu çalışma örneklem alma yoluyla yapılmış olup, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve .05 sapma miktarı ve .95 güven düzeyi alınarak örneklem büyüklüğü 330 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). Karaman ili Merkez ilçedeki resmi okullarda görev yapan 355 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Evrendeki alt grupların, yine aynı evrendeki ağırlıklarıyla orantılı bir şekilde örnekleme temsil edilmelerini hedefleyen örnekleme yöntemi tabakalı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019). Çizelge 3.1’de araştırmada kullanılan evren ve örneklem sayılarının dağılımına yer verilmiştir.

Çizelge 3. 1. *Araştırmaya Ait Evren ve Örneklemin Tabakalara Göre Dağılımları*

Okul Kademesi	Evren		Örneklem		Ulaşılan Örneklem	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<b>İlkokul</b>	721	30.72	102	30.90	114	32.11
<b>Ortaokul</b>	834	35.53	117	35.45	112	31.54
<b>Lise</b>	792	33.74	111	33.63	129	36.33
<b>Toplam</b>	2347	100.00	330	100.00	355	100.00

Çizelge 3.1. incelendiğinde; evreni oluşturan 2347 öğretmenin 721’i (%30.72) ilkokulda, 834’ü (%35.53) ortaokulda ve 792’si (%33.74) lisede görev yaptığı görülmektedir. Evren içerisinde tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 355 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemden toplam 355 öğretmenden 114’ü (%32.11) ilkokulda, 112’si (%31.54) ortaokulda ve 129’u (%36.33) lisede görev

yapmaktadır. Çizelge 3.2.'de ise araştırma örneklemindeki öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 3. 2. *Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

<b>Kişisel Bilgiler</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	185	52.11
	Erkek	170	47.88
<b>Yaş</b>	20-30	74	20.84
	31-40	161	45.35
	41-50	81	22.81
	51 yaş ve üzeri	39	10.98
<b>Meslekteki Kıdem</b>	0-5 yıl	59	16.61
	6-10 yıl	104	29.29
	11-15 yıl	53	14.92
	16-20 yıl	47	13.23
	21 yıl ve üzeri	92	25.91
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	286	80.56
	Lisansüstü	69	19.43
<b>Çalıştıkları Okul Kademesi</b>	İlkokul	114	32.11
	Ortaokul	112	31.54
	Lise	129	36.33
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	93	26.19
	Branş Öğretmen	262	73.80
<b>Mevcut Okuldaki Görev Süresi</b>	0-1 yıl	63	17.74
	1-2 yıl	56	15.77
	2-3 yıl	45	12.67
	3-4 yıl	37	10.42
	4 yıl ve üzeri	154	43.38
<b>Toplam</b>		<b>355</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.'ye göre araştırmadaki cinsiyet dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin sayısının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde araştırmaya en fazla 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler (%45.35), en az ise 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler (%10.98) katılmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde araştırmaya en çok 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%29.29) katılırken, en az

16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%13.23) katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında lisans eğitimi alan öğretmenlerin sayısı, lisans üstü eğitim alan öğretmen sayısının dört katından daha fazla sayıya sahiptir. Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi incelendiğinde araştırmaya en fazla öğretmen lise kademesinden (%36.33) katılırken en az öğretmen ortaokul kademesinden (%31.54) katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde branş öğretmenlerinin sayısı sınıf öğretmenlerinin sayısının yaklaşık üç katıdır. Araştırmadaki öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süreleri incelendiğinde ise en fazla sayı, mevcut okullarında 4 yıl ve üzeri (%43.38) görev yapan öğretmenlere, en az sayı ise mevcut okullarında 3-4 yıl (%10.42) görev yapan öğretmenlere aittir.

### **3.3. Verilerin Hazırlanması ve Toplanması**

Araştırmanın verilerinin toplamak için ilk olarak gerekli izinler alınmıştır. Resmi okullarda veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-1) ve ölçekleri geliştiren araştırmacılardan (Ek-2, Ek-3) ölçeklerin kullanılabilmesi için izinler alınmıştır. Ayrıca Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 61-70 sayısı kararı ile bu çalışmanın etik olarak uygun olduğu kararı verilmiştir (Ek-6). Gerekleri izinler alınarak veriler 2020- 2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısı Mart-Nisan ayları arasında ve Google Formlar aracılığıyla çevrim içi ortamda hazırlanıp Karaman ilinin Merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere ulaştırılmıştır ve veriler toplanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmadaki verilerin hepsi öğretmenlere uygulanan üç ölçme aracından elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarını ölçmek için

‘Öğretmen Liderliği Ölçeği-ÖLÖ2 ve öğretmenlerin okul kültürü algılarını ölçmek için ‘Okul Kültürü Ölçeği-OKÖ’ kullanılan ölçme araçlarıdır (Ek-4).

### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve formda araştırmaya katılan öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, görev süresi, kurum kademesine ilişkin bilgileri yer almaktadır.

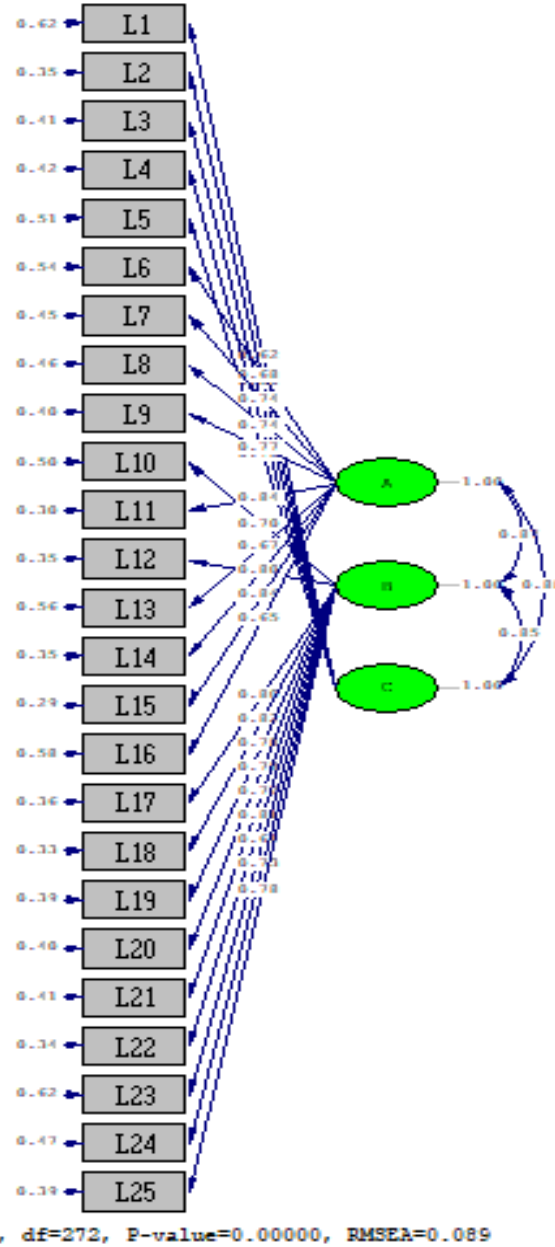
### 3.4.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği- ÖLÖ

Öğretmen Liderliği Ölçeği Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri neticesinde oluşturulan 25 maddelik Öğretmen Liderliği Ölçeği 5’li likert tipindedir. Ölçme aracında yer alan maddeler, beşli likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş, “Her zaman (5)”, “Sık sık (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)”ve “Hiçbir zaman (1)”, biçiminde puanlandırılmıştır. Ölçek üç alt faktörden meydana gelmektedir. Bunlar, “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İş birliği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayı değeri, “.95”, ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayılarını (Cronbach Alfa kat sayısı) ise; kurumsal gelişme boyutunda öğretmen liderliği için .79, mesleki gelişim boyutunda öğretmen liderliği için .86, meslektaşlarla iş birliği boyutunda öğretmen liderliği için .89’dur. Test-tekrar- test analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı “ $r=.87$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğini ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıları belirlemede kullanabileceğini göstermektedir.

### 3.4.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları, LISREL programının 8.8 sürümü kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğe ait DFA

sonucunda standartlaştırılmış yol katsayılarına ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerine Şekil 1.'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne ait DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arası korelasyon değerleri (n=355)

A= Kurumsal gelişme, B= Mesleki gelişim ve C= Meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarını temsil etmektedir. Ölçeğe ait uyum indeksleri ( $X^2/df$ )=3.83; RMSEA= .08;

SRMR= .05; NFI= .97; IFI= .98 ve CFI= .98 olarak bulunmuştur. Çizelge 3.3.'te bu değerlere yer verilmiştir.

Çizelge 3. 3. Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne Ait DFA Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilen Uyum Ölçütleri	Ölçülen Değer	Model Uyumu
$X^2 /sd$	$0 \leq X^2 /sd \leq 2$	$2 \leq X^2 /sd \leq 5$	3.83	İyi Uyum
<b>CFI</b>	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.98	Mükemmel Uyum
<b>NFI</b>	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
<b>IFI</b>	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.98	Mükemmel Uyum
<b>RMSEA</b>	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.00 \leq RMSEA \leq .10$	.08	İyi Uyum
<b>SRMR</b>	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.05	İyi Uyum

(Çelik ve Yılmaz, 2013)

İlk olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmış ve oranın 2'den küçük olması mükemmel uyumu, 2-3 arasında olması kabul edilebilir ve 3'ten büyük olması büyük örneklem için mükemmel uyumu göstermektedir (Kline, 2005). Diğer kriterlerden CFI, NFI ve IFI oranlarının .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir, .95 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA ve SRMR oranlarının .00 ile .05 arasında olması mükemmel uyumu gösterirken .00 ile .10 arası kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Brown, 2006). DFA ile elde edilen üç boyutlu modelin uyum iyiliği indekslerine uygunluğu incelendiğinde bazı değerlerde 'iyi uyum', bazı değerlerde ise 'mükemmel uyum' şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyini saptamak için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri .96 hesaplanmıştır. Bu değer, alt boyutlarda kurumsal gelişme için .91; mesleki gelişim için .93 ve meslektaşlarla iş birliği için .84 olarak bulunmuştur. Test puanlarının güvenilirliği için Cronbach's Alpha değerinin .70 ve daha yüksek olması yeterlidir

(Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

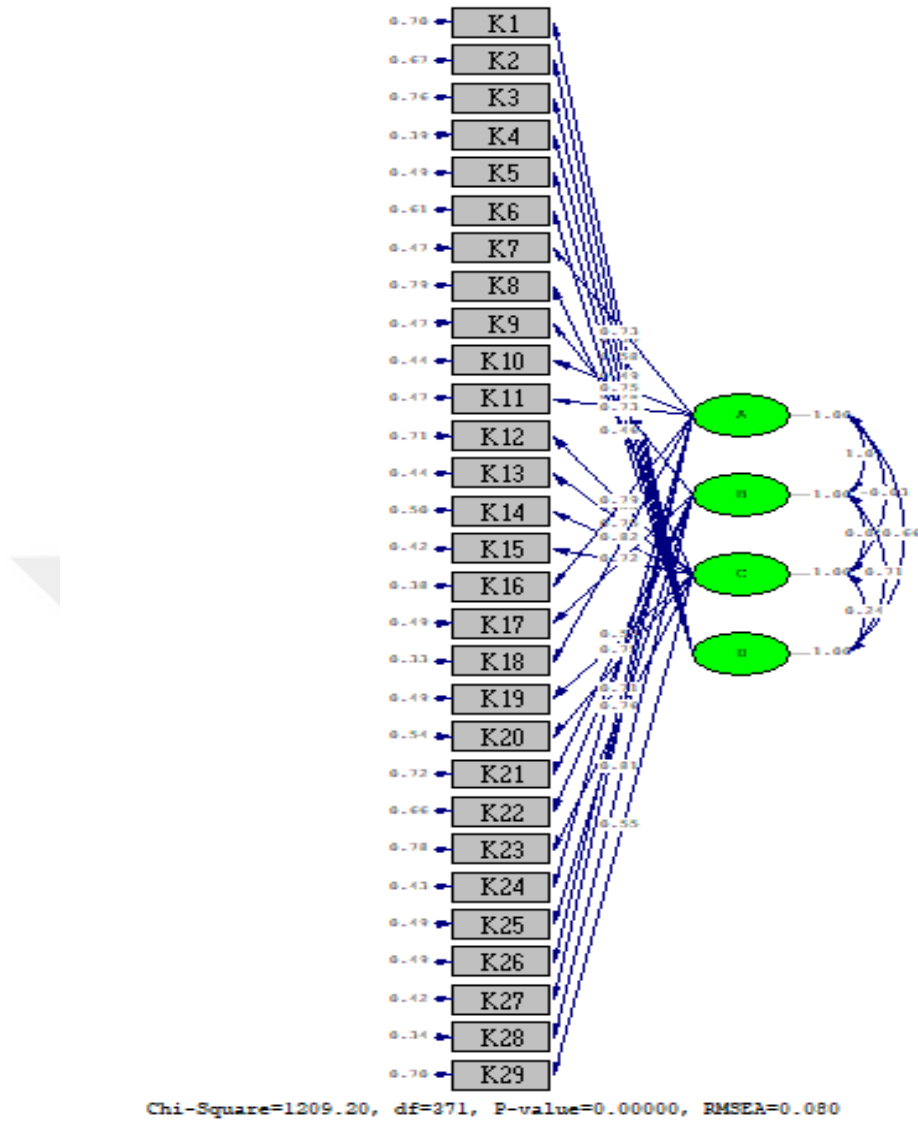
#### 3.4.4. Okul Kültürü Ölçeği- OKÖ

Okul Kültürü Ölçeği Terzi (2005) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri neticesinde oluşturulan 29 maddelik Okul Kültürü Ölçeği 5'li likert tipindedir. Ölçme aracında yer alan maddeler, beşli likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş, “Her zaman (5)”, “Çoğunlukla (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)”ve “Hiçbir zaman (1)”, biçiminde puanlandırılmıştır. Okul Kültürü Ölçeği; “Destek Kültürü, Başarı Kültürü, Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü” olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü Cronbach Alfa ile tespit edilen iç güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçek faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayıları destek kültürü için .88; başarı kültürü için .82; bürokratik kültür için .76 ve görev kültürü için .74 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğe ilişkin faktörlerin yüksek güvenilirlikli olduğunu göstermektedir.

#### 3.4.5. Okul Kültürü Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okul Kültürü Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları, LISREL programının 8.8 sürümü kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğe ait DFA sonucunda standartlaştırılmış yol katsayılarına ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerine Şekil 2.'de yer verilmiştir.

A= Destek kültürü, B= Başarı kültürü, C= Bürokratik kültür ve D= Görev kültürü alt boyutlarını temsil etmektedir. Ölçeğe ait uyum indeksleri ( $X^2/df$ )=3.25; RMSEA=.08; SRMR=.07; NFI=.93; IFI=.95 ve CFI=.95 olarak bulunmuştur. Çizelge 3.4.'te bu değerlere yer verilmiştir.



Şekil 3. Okul Kültürü Ölçeği'ne ait DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arası korelasyon değerleri (n=355)

Çizelge 3. 4. Okul Kültürü Ölçeği'ne Ait DFA Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilen Uyum Ölçütleri	Ölçülen Değer	Model Uyumu
$X^2 /sd$	$0 \leq X^2 /sd \leq 2$	$2 \leq X^2 /sd \leq 5$	3.25	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.95	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.93	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.95	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.00 \leq RMSEA \leq .10$	.08	İyi Uyum

<b>SRMR</b>	$.00 \leq \text{SRMR} \leq .05$	$.05 \leq \text{SRMR} \leq .10$	.07	İyi Uyum
-------------	---------------------------------	---------------------------------	-----	----------

(Çelik ve Yılmaz, 2013)

Yapılan analiz sonucunda ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmış ve oranın 2'den küçük olması mükemmel uyumu, 2-3 arasında olması kabul edilebilir ve 3'ten büyük olması büyük örneklem için mükemmel uyumu göstermektedir (Kline, 2005). Diğer kriterlerden CFI, NFI ve IFI oranlarının .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir, .95 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA ve SRMR oranlarının .00 ile .05 arasında olması mükemmel uyumu gösterirken .00 ile .10 arası kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Brown, 2006). DFA ile elde edilen üç boyutlu modelin uyum iyiliği indekslerine uygunluğu incelendiğinde bazı değerlerde 'iyi uyum', bazı değerlerde ise 'mükemmel uyum' şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyini saptamak için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri .89 hesaplanmıştır. Bu değer, alt boyutlarda destek kültürü için .91; başarı kültürü için .83; bürokratik kültür için .85 ve görev kültürü için .78 olarak bulunmuştur. Test puanlarının güvenilirliği için Cronbach's Alpha değerinin .70 ve daha yüksek olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veriler Google Formlar ile toplanmış, kontrol edilmiş ve herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Bütün veriler analiz edilebilmek için SPSS for Windows 22.0 paket programına aktarılmıştır. Ölçeklerin elde edilen veriler için geçerlik çalışmaları LISREL 8.8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, güvenilirlik düzeyleri ise Cronbach's Alpha katsayısı ile belirlenmiştir.

Araştırmadaki verilerin normal dağılım varsayımlarını belirlemek için ilk olarak iki ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmış ve bulunan değerlerin normal dağılım aralığında olduğu görülmüştür (Ek-5). Verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -3 ve +3 değerleri aralığında olduğu durumlarda normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Kalaycı (2010), verilerin normal dağılım aralığında değerlendirilebilmesi için çarpıklık-basıklık katsayılarının -3 ve +3 aralığında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan varyansların homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Veri setinin homojen dağılım gösterdiği Levene değerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda varsayılmıştır ve normal dağılımın varsayıldığı durumlarda parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın betimsel istatistikleri için verilerin frekansı, yüzdesi, standart sapması ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Ortalama aralıklar, ölçeklere ve alt boyutlara ait toplam puanların ne kadar olduğunu yorumlamak için hesaplanmıştır. Ortalama aralıkları Öğretmen Liderliği Ölçeği ile Okul Kültürü Ölçeği için beşli likert tipine uygun olarak; 1.00-1.80 puanları arası “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 puanları arası “nadiren”, 2.61-3.40 puanları arası “bazen”, 3.41-4.20 puanları arası “sık sık ya da çoğunlukla” ve 4.21-5.00 puanları arası “her zaman” olarak yorumlanmıştır. Araştırmadaki değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için iki alt gruba sahip olan değişkenlerde bağımsız örneklem *t*-testi, üç veya daha fazla alt gruba sahip değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağı LSD ve Tukey post hoc testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında faydalanabilecek değerler Çizelge 3.5.'te verilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Çizelge 3. 5. *Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Değer Aralıkları*

<b>Korelasyon Katsayısı (<math>r</math>)</b>	<b>İlişkinin Değerlendirilmesi</b>
.00 – .30	Düşük düzeyde ilişki
.30 – .70	Orta düzeyde ilişki
.70 – 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Çizelge 3.5.'e göre mutlak değerler incelendiğinde korelasyon katsayısı ( $r$ ) .00 ve .30 aralığında ise düşük düzeyde ilişki, .30 ve .70 aralığında ise orta düzeyde ilişki, .70 ve 1.00 aralığında ise yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Bu değerlerin pozitif (+) değer alması ilişkinin yönünün doğrusal, negatif (-) değer alması ilişkinin yönünün ters olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmada son olarak değişkenler arasındaki yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çizelge 4.1.’de Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin alt boyutlarına ait frekans, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4. 1. *Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

<b>ÖLÖ Alt Boyutlar</b>	<b><i>n</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>Ss</i></b>	<b>Ortalamanın Anlamı</b>
<i>Kurumsal Gelişme</i>	355	3.83	.75	Sık sık
<i>Mesleki Gelişim</i>	355	4.22	.62	Her zaman
<i>Meslektaşlarla İş Birliği</i>	355	4.20	.65	Sık sık

Çizelge 4.1’e göre Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin alt boyutlarına ait toplam puanları değerlendirdiğimizde, en büyük ortalamanın mesleki gelişim ( $\bar{x}=4.22$ ) alt boyutuna ait olduğu; bunu sırasıyla meslektaşlarla iş birliği ( $\bar{x}=4.20$ ) ve kurumsal gelişme ( $\bar{x}=3.83$ ) alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Ortalama değerlere bakılarak mesleki gelişim boyutunun katılımcılar tarafından genellikle “her zaman” şeklinde cevaplandığı, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarının ise katılımcılar tarafından genellikle “sık sık” şeklinde cevaplandığı görülmüştür.

Çizelge 4.1.’e göre standart sapma değerleri incelendiğinde değerlerin .62 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. En homojen dağılımın mesleki gelişim ( $Ss=.62$ ) alt

boyutunda, en heterojen dağılımın ise kurumsal gelişme ( $Ss=.75$ ) alt boyutunda olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu durum öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, kıdemine, eğitim durumuna, görev yaptığı eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul-lise), branşına, mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruları oluşturmaktadır.

Çizelge 4.2.’de Okul Kültürü Ölçeği’nin alt boyutlarına ait frekans, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4. 2. *Okul Kültürü Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

<b>OKÖ Alt Boyutlar</b>	<b><i>n</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>Ss</i></b>	<b>Ortalamanın Anlamı</b>
<b><i>Destek Kültürü</i></b>	355	3.90	.71	Sık sık
<b><i>Başarı Kültürü</i></b>	355	3.85	.69	Sık sık
<b><i>Bürokratik Kültür</i></b>	355	3.19	.72	Bazen
<b><i>Görev Kültürü</i></b>	355	4.13	.53	Sık sık

Çizelge 4.2.’de Okul Kültürü Ölçeği’nin alt boyutlarına ait toplam puanları değerlendirdiğimizde, en büyük ortalamanın görev kültürü ( $\bar{x}=4.13$ ) alt boyutuna ait olduğu; bunu sırasıyla destek kültürü ( $\bar{x}=3.90$ ), başarı kültürü ( $\bar{x}=3.85$ ) ve bürokratik kültür ( $\bar{x}=3.19$ ) alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Ortalama değerlere bakılarak bürokratik kültür alt boyutunun katılımcılar tarafından genellikle “bazen” şeklinde cevaplandığı, destek

kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü alt boyutlarının ise katılımcılar tarafından genellikle “sık sık” şeklinde cevaplandığı görülmüştür.

Çizelge 4.2.'ye göre standart sapma değerleri incelendiğinde değerlerin .53 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. En homojen dağılımın görev kültürü alt boyutunda ( $Ss=.53$ ), en heterojen dağılımın ise bürokratik kültür ( $Ss=.72$ ) alt boyutunda olduğu söylenebilir.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ilk olarak ölçek ve alt boyutlarının cinsiyete göre basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bütün değerlerin normallik varsayımı için istenilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Ardından varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda okul kültürüne yönelik algı ölçeğinin tamamında (Levene= .85;  $p> .05$ ); destek kültürü (Levene= .27;  $p> .05$ ); başarı kültürü (Levene= .81;  $p> .05$ ); bürokratik kültür (Levene= .26;  $p> .05$ ) ve görev kültürü (Levene= .06;  $p> .05$ ) alt boyutlarında cinsiyete göre varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Okul kültürü ölçeğinin ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği varsayılarak, ölçek ve alt boyutların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem  $t$ -testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3.'te verilmiştir.

Çizelge 4. 3. *Okul Kültürü Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	$n$	$\bar{x}$	$Ss$	$Sd.$	$t$	$p$
<b>OKÖ</b>	Kadın	185	3.66	.46	353	-2.20	.02*
	Erkek	170	3.77	.49			
<b>Destek Kültürü</b>	Kadın	185	3.83	.72	353	-1.85	.06

	Erkek	170	3.97	.68			
<b>Başarı Kültürü</b>	Kadın	185	3.75	.67	353	-2.64	.00*
	Erkek	170	3.95	.69			
<b>Bürokratik Kültür</b>	Kadın	185	3.15	.75	353	-1.28	.20
	Erkek	170	3.24	.69			
<b>Görev Kültürü</b>	Kadın	185	4.12	.49	353	-.23	.81
	Erkek	170	4.14	.58			

\* $p < .05$

Çizelge 4.3.'e bakıldığında okul kültürü ölçeğinin tamamının ( $t_{(353)} = -2.20$ ;  $p < .05$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarında erkeklerin ( $\bar{x}=3.77$ ) algılarının kadınlara ( $\bar{x}=3.66$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3.'e göre alt boyutlar incelendiğinde ise destek kültürü ( $t_{(353)} = -1.85$ ;  $p > .05$ ), bürokratik kültür ( $t_{(353)} = -1.28$ ;  $p > .05$ ) ve görev kültürü ( $t_{(353)} = -.23$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ancak başarı kültürü ( $t_{(353)} = -2.64$ ;  $p < .05$ ) alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda başarı kültürü alt boyutunda erkeklerin ( $\bar{x}=3.95$ ) algılarının kadınlara ( $\bar{x}=3.75$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algıları benzer özellik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin daha görev odaklı olmaları ve birbirleriyle daha çok dayanışma içinde olmaları okul kültürü ölçeğinin genelindeki farkın nedeni olabilir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Yaşlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının ve alt boyutlarının yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ilk olarak basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bütün değerlerin istenilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt gruplara yaş aralıklarına göre Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda okul kültürüne yönelik algı ölçeğinin tamamının (Levene= .95;  $p > .05$ ); destek kültürü (Levene= .64;  $p > .05$ ); başarı kültürü (Levene= .47;  $p > .05$ ); bürokratik kültür (Levene= .13;  $p > .05$ ) ve görev kültürü (Levene= .44;  $p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre varyansların homojenliği varsayımını sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları Çizelge 4.4.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4. 4. *Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş Aralıkları	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
<b>OKÖ</b>	A=20-30 yaş	74	3.63	.44	2.05	.10	-
	B=31-40 yaş	161	3.69	.47			
	C=41-50 yaş	81	3.79	.51			
	D=51 yaş ve üzeri	39	3.80	.47			
<b>Destek Kültürü</b>	A=20-30 yaş	74	3.79	.68	.97	.40	-
	B=31-40 yaş	161	3.90	.72			
	C=41-50 yaş	81	3.97	.74			
	D=51 yaş ve üzeri	39	3.96	.65			
<b>Başarı Kültürü</b>	A=20-30 yaş	74	3.74	.64	1.45	.22	-
	B=31-40 yaş	161	3.82	.67			
	C=41-50 yaş	81	3.94	.75			
	D=51 yaş ve üzeri	39	3.96	.69			
<b>Bürokratik Kültür</b>	A=20-30 yaş	74	3.12	.76	.77	.50	-
	B=31-40 yaş	161	3.16	.76			
	C=41-50 yaş	81	3.27	.66			
	D=51 yaş ve üzeri	39	3.28	.61			
<b>Görev Kültürü</b>	A=20-30 yaş	74	4.07	.47	1.44	.22	-

B=31-40 yaş	161	4.09	.55
C=41-50 yaş	81	4.20	.56
D=51 yaş ve üzeri	39	4.22	.50

\* $p < .05$

Çizelge 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının ( $F_{(3-351)}=2.05$ ;  $p > .05$ ), destek kültürüne yönelik algılarının ( $F_{(3-351)}=.97$ ;  $p > .05$ ), başarı kültürüne yönelik algılarının ( $F_{(3-351)}=1.45$ ;  $p > .05$ ), bürokratik kültüre yönelik algılarının ( $F_{(3-351)}=.77$ ;  $p > .05$ ) ve görev kültürüne yönelik algılarının ( $F_{(3-351)}=1.44$ ;  $p > .05$ ) yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarına yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Yaş değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul kültürü algılarındaki benzerliğin nedeni, yaşı büyük olan öğretmenlerin meslekteki deneyimlerinden ötürü titiz çalışmaları; genç öğretmenlerin ise görevlerinde daha istekli olmaları olabilir.

#### **4.2.3. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Analizi**

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının ve ölçeğin alt boyutlarının meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testinde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bütün değerlerin istenilen sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Sonrasında varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda, okul kültürüne yönelik ölçeğin tamamı (Levene= .06;  $p > .05$ ); destek kültürü (Levene= .43;  $p > .05$ ); başarı kültürü (Levene= .14;  $p > .05$ ); bürokratik kültür (Levene= .05;  $p > .05$ ) ve görev kültürü (Levene= .07;  $p > .05$ ) alt boyutlarına yönelik algıların öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre varyansların eşit dağıldığı varsayılmıştır. Ardından ölçek ve alt grupların

toplam puanlarının öğretmenlerin hangi kıdem yılları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Çizelge 4.5.'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. 5. *Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Meslekteki Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
<b>OKÖ</b>	A=0-5 yıl	59	3.68	.44	2.02	.09	-
	B=6-10 yıl	104	3.62	.43			
	C=11-15 yıl	53	3.80	.61			
	D=16-20 yıl	47	3.74	.44			
	E=21 yıl ve üzeri	92	3.79	.47			
<b>Destek Kültürü</b>	A=0-5 yıl	59	3.79	.73	1.10	.35	-
	B=6-10 yıl	104	3.83	.70			
	C=11-15 yıl	53	3.95	.80			
	D=16-20 yıl	47	3.98	.65			
	E=21 yıl ve üzeri	92	3.97	.67			
<b>Başarı Kültürü</b>	A=0-5 yıl	59	3.85	.65	1.16	.32	-
	B=6-10 yıl	104	3.74	.65			
	C=11-15 yıl	53	3.89	.84			
	D=16-20 yıl	47	3.84	.62			
	E=21 yıl ve üzeri	92	3.94	.69			
<b>Bürokratik Kültür</b>	A=0-5 yıl	59	3.18	.82	1.12	.34	-
	B=6-10 yıl	104	3.11	.77			
	C=11-15 yıl	53	3.35	.71			
	D=16-20 yıl	47	3.13	.72			
	E=21 yıl ve üzeri	92	3.24	.60			
<b>Görev Kültürü</b>	A=0-5 yıl	59	4.13	.44	2.66	.03*	B-D B-E
	B=6-10 yıl	104	3.99	.53			
	C=11-15 yıl	53	4.17	.63			
	D=16-20 yıl	47	4.24	.47			
	E=21 yıl ve üzeri	92	4.20	.55			

\* $p < .05$

Çizelge 4.5.'te göre öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının ( $F_{(4-350)} = 2.02$ ;  $p > .05$ ), destek kültürüne yönelik algılarının ( $F_{(4-350)} = 1.10$ ;  $p > .05$ ), başarı kültürüne yönelik algılarının ( $F_{(4-350)} = 1.16$ ;  $p > .05$ ) ve bürokratik kültüre yönelik algılarının ( $F_{(4-350)} = 1.12$ ;  $p > .05$ ) öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle farklı mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin okul kültürü algıları; destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültüre yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.5.'te göre öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarının ( $F_{(4-350)}=2.66$ ;  $p < .05$ ) öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların kaynağı LSD post hoc testiyle belirlenmiştir. Buna göre görev kültürüne yönelik algıların 16-20 yıl arası ( $\bar{x}=4.24$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4.20$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 6-10 yıl arası ( $\bar{x}=3.99$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek görev kültürü algısına sahiptirler denebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kıdemi fazla olan öğretmenlerin görev kültüründe algılarının daha fazla çıkmasının nedeni, işinde daha tecrübeli ve disiplinli olması olabilir. Kıdemi az olan öğretmenlerin görev kültürü algılarının daha düşük çıkmasının nedeni ise iş hayatında daha deneyimsiz olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

#### **4.2.4. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Analizi**

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının, eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ölçek ve alt boyutların basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Tüm değerlerin istenilen normal dağılım değerleri içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçek ve alt boyutlara varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda okul kültürüne yönelik algı ölçeğinin tamamı (Levene= $.03$ ;  $p < .05$ ) ve destek kültürü (Levene= $.00$ ;  $p < .05$ ) alt boyutunun eğitim durumlarına göre

varyansların eşitliğini sağlamadığı varsayılmıştır. Buna karşın başarı kültürü (Levene= .13;  $p > .05$ ); bürokratik kültür (Levene= .29;  $p > .05$ ) ve görev kültürü (Levene= .92;  $p > .05$ ) alt boyutlarının eğitim durumlarına göre varyansların eşitliğini sağladığı varsayılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem  $t$ - testi yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.6.'da verilmiştir.

Çizelge 4. 6. *Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Toplam Puanların Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçek ve Boyutlar	Alt Eğitim Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>OKÖ</b>	Lisans	286	3.70	.49	353	-1.16	.24
	Lisansüstü	69	3.77	.42			
<b>Destek Kültürü</b>	Lisans	286	3.87	.73	353	-1.86	.06
	Lisansüstü	69	4.02	.58			
<b>Başarı Kültürü</b>	Lisans	286	3.82	.70	353	-1.22	.22
	Lisansüstü	69	3.94	.62			
<b>Bürokratik Kültür</b>	Lisans	286	3.19	.72	353	-.08	.93
	Lisansüstü	69	3.20	.75			
<b>Görev Kültürü</b>	Lisans	286	4.13	.53	353	-.03	.97
	Lisansüstü	69	4.13	.54			

\* $p < .05$

Çizelge 4.6.'da okul kültürü ölçeğinin tamamının ( $t_{(353)} = -1.16$ ;  $p > .05$ ); destek kültürü ( $t_{(353)} = -1.86$ ;  $p > .05$ ), başarı kültürü ( $t_{(353)} = -1.22$ ;  $p > .05$ ), bürokratik kültür ( $t_{(353)} = -.08$ ;  $p > .05$ ) ve görev kültürü ( $t_{(353)} = -.03$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle farklı eğitim durumuna sahip öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarına yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim seviyesi artışının öğretmenlerin okul kültürü algılarında önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.5. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Analizi

Öğretmenlerin, Okul Kültürü Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait toplam puanların görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için bahsedilen toplam puanların okul kademesine göre basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Tüm değerlerin istenilen değerler aralığında olduğu görülmüştür. Ardından varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda; okul kültürü ölçeğinin tamamının (Levene= .93;  $p > .05$ ); destek kültürü (Levene= .66;  $p > .05$ ); başarı kültürü (Levene= .84;  $p > .05$ ) ve görev kültürü (Levene= .51;  $p > .05$ ) alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre varyansların eşitliğini sağladığı; ancak bürokratik kültür (Levene= .04;  $p < .05$ ) alt boyutunun öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre varyansların eşitliğini sağlamadığı varsayılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin okul kültürüne ve alt boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Çizelge 4.7.'de verilmiştir.

Çizelge 4. 7. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek ve Boyutlar	Alt Okul Kademeleri	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
<b>OKÖ</b>	A=İlkokul	114	3.76	.46	1.73	.17	-
	B=Ortaokul	112	3.65	.47			
	C=Lise	129	3.74	.49			
<b>Destek Kültürü</b>	A=İlkokul	114	4.09	.68	6.11	.00*	A-B, A-C
	B=Ortaokul	112	3.78	.68			
	C=Lise	129	3.83	.73			
<b>Başarı Kültürü</b>	A=İlkokul	114	4.00	.66	4.05	.01*	A-B, A-C
	B=Ortaokul	112	3.76	.68			

	C=Lise	129	3.79	.70			
<b>Bürokratik Kültür</b>	A=İlkokul	114	3.05	.65			
	B=Ortaokul	112	3.16	.68	5.49	.00*	A-C
	C=Lise	129	3.35	.79			
<b>Görev Kültürü</b>	A=İlkokul	114	4.14	.51			
	B=Ortaokul	112	4.09	.56	.51	.59	-
	C=Lise	129	4.15	.53			

\* $p < .05$

Çizelge 4.7.'de öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının toplamının ( $F_{(2-352)} = 1.73$ ;  $p > .05$ ) ve görev kültürü ( $F_{(2-352)} = .51$ ;  $p > .05$ ) alt boyutuna yönelik algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Destek kültürü ( $F_{(2-352)} = 6.11$ ;  $p < .05$ ), başarı kültürü ( $F_{(2-352)} = 4.05$ ;  $p < .05$ ) ve bürokratik kültür ( $F_{(2-352)} = 5.49$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarına yönelik algılarının ise görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için destek kültürü ve başarı kültürü alt boyutları için post hoc testlerinden LSD; bürokratik kültür alt boyutu için post hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır.

Çizelge 4.7.'de destek kültürü alt boyutuna bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.09$ ), ortaokul öğretmenlerine ( $\bar{x}=3.78$ ) ve lise öğretmenlerine ( $\bar{x}=3.83$ ) göre daha yüksek derecede destek kültürü algısına sahip olduğu; ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.00$ ), ortaokul öğretmenlerine ( $\bar{x}=3.76$ ) ve lise öğretmenlerine ( $\bar{x}=3.79$ ) göre daha yüksek başarı kültürüne yönelik algıya sahip olduğu görülmüştür. Bürokratik kültür alt boyutunda ise lise öğretmenlerinin ( $\bar{x}=3.35$ ) algıları ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x}=3.05$ ) algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda destek kültürü algıları ve başarı kültürü algıları açısından ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek algıya sahip olduğu; bürokratik kültür algıları açısından ise lise öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu söylemek mümkündür.

Okul kademesi değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, destek ve başarı kültürü alt boyutlarında ilkokul öğretmenlerin algılarının yüksek çıkmasının

nedeni; ilkokul ortamlarında meslektaşlarla olan iletişimin daha samimi olması ve iş birliğinin yoğun olması olabilir. Bürokratik kültür alt boyutunda ise lise kademesinde çalışan öğretmenlerin algılarının yüksek çıkmasının nedeni; liselerde da resmiyete dayalı bir ilişkinin varlığı olabilir.

#### 4.2.6. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Branşlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin okul kültürüne algılarının ve ölçeğe ait alt boyutlarının öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ölçek ve alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bütün çarpıklık ve basıklık değerlerinin istenilen değerler aralığında olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçek ve alt boyutlarına, varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda okul kültürü ölçeğinin tamamında (Levene=.89;  $p > .05$ ); destek kültürü (Levene=.48;  $p > .05$ ); başarı kültürü (Levene=.53;  $p > .05$ ); bürokratik kültür (Levene=.06;  $p > .05$ ) ve görev kültürü (Levene=.54;  $p > .05$ ) alt boyutlarında branşa göre varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Okul kültürü ölçeğinin ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği varsayılarak, ölçek ve alt boyutların branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem  $t$ -testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.8.'de verilmiştir.

Çizelge 4. 8. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Toplam Puanların Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bağımsız Örneklem  $t$ -testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Branş	$n$	$\bar{X}$	$Ss$	$Sd.$	$t$	$p$
<b>OKÖ</b>	Sınıf Öğretmeni	93	3.81	.45	353	2.30	.02*
	Branş Öğretmeni	262	3.68	.48			
<b>Destek Kültürü</b>	Sınıf Öğretmeni	93	4.14	.65	353	3.88	.00*
	Branş Öğretmeni	262	3.81	.71			

<b>Başarı Kültürü</b>	Sınıf Öğretmeni	93	4.04	.65	353	3.16	.00*
	Branş Öğretmeni	262	3.78	.69			
<b>Bürokratik Kültür</b>	Sınıf Öğretmeni	93	3.13	.65	353	-.89	.37
	Branş Öğretmeni	262	3.21	.75			
<b>Görev Kültürü</b>	Sınıf Öğretmeni	93	4.18	.50	353	.99	.32
	Branş Öğretmeni	262	4.11	.54			

\* $p < .05$

Çizelge 4.8.'e bakıldığında okul kültürü ölçeğinin tamamının ( $t_{(353)} = 2.30$ ;  $p < .05$ ) öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda sınıf ve branş öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.81$ ) algılarının branş öğretmenlerine ( $\bar{x} = 3.68$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.8.'e göre alt boyutlar incelendiğinde ise destek kültürü ( $t_{(353)} = 3.88$ ;  $p < .05$ ) ve başarı kültürü ( $t_{(353)} = 3.16$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarında branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ancak bürokratik kültür ( $t_{(353)} = -.89$ ;  $p > .05$ ) ve görev kültürü ( $t_{(353)} = .99$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Destek kültürü alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4.14$ ) algılarının branş öğretmenlerine ( $\bar{x} = 3.81$ ); aynı şekilde başarı kültürü alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4.04$ ) algılarının branş öğretmenlerine ( $\bar{x} = 3.78$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin tamamında, destek kültürü ve başarı kültürü alt boyutlarındaki algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin benzer algıya sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Branş değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin algılarının yüksek çıkmasının nedeni, tek bir sınıfa girmelerinden, tüm dersleri kavrama ve uygulama konusunda daha çok tecrübeye sahip olmaları ve meslektaşları ile daha fazla dayanışma içinde olmaları olabilir.

#### 4.2.7. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Algılarının Mevcut Okullarında Görev Yaptıkları Süreye Göre Analizi

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının ve ölçeğe ait alt boyutların mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ölçek ve alt boyutlara ait basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bütün değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin istenilen değerler içerisinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçek ve alt boyutlarına, varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tamamında (Levene=.66;  $p > .05$ ); destek kültürü (Levene=.64;  $p > .05$ ); başarı kültürü (Levene=.54;  $p > .05$ ); bürokratik kültür (Levene=.10;  $p > .05$ ) ve görev kültürü (Levene=.46;  $p > .05$ ) alt boyutlarında mevcut okullarında yaptıkları görev süresine göre varyanslarının eşitliği varsayımını sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarına yönelik algılarının mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre normal dağıldığı görülmüş, anlamlı farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testlerin sonuçları Çizelge 4.9.'da verilmiştir.

Çizelge 4. 9. *Okul Kültürü Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mevcut Okullarında Görev Yaptıkları Süreye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçek ve Boyutlar	Alt	Okuldaki Görev Süresi	$n$	$\bar{x}$	$S_s$	F	$p$	Anlamlı Fark
OKÖ		A=0-1 yıl	63	3.80	.46	1.54	.19	-

	B=1-2 yıl	56	3.66	.46			
	C=2-3 yıl	45	3.60	.39			
	D=3-4 yıl	37	3.79	.44			
	E=4 yıl ve üzeri	154	4.72	.51			
<b>Destek Kültürü</b>	A=0-1 yıl	63	4.04	.67			
	B=1-2 yıl	56	3.77	.74			
	C=2-3 yıl	45	3.74	.67	1.78	.13	-
	D=3-4 yıl	37	3.96	.64			
	E=4 yıl ve üzeri	154	3.92	.73			
<b>Başarı Kültürü</b>	A=0-1 yıl	63	4.00	.64			
	B=1-2 yıl	56	3.73	.73			
	C=2-3 yıl	45	3.78	.58	1.22	.30	-
	D=3-4 yıl	37	3.86	.68			
	E=4 yıl ve üzeri	154	3.84	.71			
<b>Bürokratik Kültür</b>	A=0-1 yıl	63	3.20	.74			
	B=1-2 yıl	56	3.14	.84			
	C=2-3 yıl	45	3.11	.79	.69	.59	-
	D=3-4 yıl	37	3.36	.70			
	E=4 yıl ve üzeri	154	3.19	.66			
<b>Görev Kültürü</b>	A=0-1 yıl	63	4.15	.59			
	B=1-2 yıl	56	4.19	.48			
	C=2-3 yıl	45	3.97	.48	1.31	.26	-
	D=3-4 yıl	37	4.12	.52			
	E=4 yıl ve üzeri	154	4.14	.55			

\* $p < .05$

Çizelge 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının ( $F_{(4-350)}=1.54$ ;  $p > .05$ ); destek kültürüne ( $F_{(4-350)}=1.78$ ;  $p > .05$ ), başarı kültürüne ( $F_{(4-350)}=1.22$ ;  $p > .05$ ), bürokratik kültüre ( $F_{(4-350)}=.69$ ;  $p > .05$ ) ve görev kültürüne ( $F_{(4-350)}=1.31$ ;  $p > .05$ ) yönelik algılarının mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle farklı görev süresine sahip öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarına yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Görev süresi değişkenine göre bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, görev süresi az olan ve uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenler arasında fark çıkmamasının nedeni; yeni gelen öğretmenlerin kendilerini kabul ettirebilmek için var olan okul kültürüne hızlı adapte olmak istemeleri ve görev süresi fazla olan öğretmenlerin ise var olan okul

kültürünü tecrübe etmeleri ve bu kültüre alışmalarından dolayı okul kültürü algıları benzer çıkmış olabilir.

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Öğretmen liderliği ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak normallik varsayımları değerlendirilmiştir (Ek-5). Bütün değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin istenilen değerler içerisinde olduğu görülmüş ve bu doğrultuda öğretmen liderliği ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçları Çizelge 4.10.’da yer almaktadır.

Çizelge 4. 10. *Öğretmen Liderliği ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (n=355)*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1. Öğretmen Liderliği<sup>a</sup></b>	-								
2. Kurumsal Gelişme	.94**	-							
3. Mesleki Gelişim	.94**	.80**	-						
4. Meslektaşlarla İş Birliği	.88**	.78**	.77**	-					
<b>5. Okul Kültürü<sup>a</sup></b>	.63**	.59**	.63**	.51**	-				
6. Destek Kültürü	.69**	.63**	.68**	.59**	.78**	-			
7. Başarı Kültürü	.62**	.57**	.63**	.51**	.82**	.86**	-		
8. Bürokratik Kültür	.03	.04	.03	-.00	.55**	-.00	.08	-	
9. Görev Kültürü	.64**	.59**	.65**	.50**	.74**	.53**	.57**	.26**	-

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

<sup>a</sup> Ölçek değeri 1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman

Çizelge 4.10.’a göre Öğretmen Liderliği Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı çeşitli ilişkiler bulunmuştur. Bu

ilişkilerin derece ve yönünü yorumlamak için korelasyon katsayısı ( $r$ ) kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak .00-.30 aralığında ise ilişkinin “zayıf”; .30-.70 aralığında ise ilişkinin “orta”; .70-1.00 aralığında ise ilişkinin “yüksek” düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Çizelge 4.10.’da öğretmenlerin öğretmen liderliği ile okul kültürüne yönelik algıları ( $r= .63; p< .01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişme ( $r= .59; p< .01$ ), mesleki gelişim ( $r= .63; p< .01$ ) ve meslektaşlarla iş birliği ( $r= .51; p< .01$ ) alt boyutlarına yönelik algıları ile okul kültürüne yönelik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği algıları arttıkça okul kültürüne yönelik algılarının da arttığı söylenebilir.

Çizelge 4.10.’da öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutları ile destek kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, destek kültürüne yönelik algıların öğretmen liderliği ile ( $r= .69; p< .05$ ); kurumsal gelişme ( $r= .63; p< .05$ ), mesleki gelişim ( $r= .68; p< .05$ ) ve meslektaşlarla iş birliği ( $r= .59; p< .05$ ) alt boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin destek kültürüne yönelik algılarıyla; meslektaşlarla iş birliği en düşük ilişkiye, öğretmen liderliği ile en yüksek ilişkiye sahiptir denebilir.

Çizelge 4.10.’a göre öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutları ile başarı kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, başarı kültürüne yönelik algıların öğretmen liderliği ile ( $r= .62; p< .05$ ); kurumsal gelişme ( $r= .57; p< .05$ ), mesleki gelişim ( $r= .63; p< .05$ ) ve meslektaşlarla iş birliği ( $r= .51; p< .05$ ) alt boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin başarı

kültürüne yönelik algılarıyla; meslektaşlarla iş birliği en düşük ilişkiye, mesleki gelişim ile en yüksek ilişkiye sahiptir denebilir.

Çizelge 4.10.' da öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutları ile bürokratik kültüre yönelik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, bürokratik kültüre yönelik algıların öğretmen liderliği ile ( $r = .03$ ;  $p > .05$ ); kurumsal gelişme ( $r = .04$ ;  $p > .05$ ) ve mesleki gelişim ( $r = .03$ ;  $p > .05$ ) alt boyutları ile pozitif yönde, meslektaşlarla iş birliği ( $r = -.00$ ;  $p > .05$ ) alt boyutu ile ise negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu ancak anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.10.'a göre öğretmenlerin öğretmen liderliği ile alt boyutları ile görev kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, görev kültürüne yönelik algıların öğretmen liderliği ile ( $r = .64$ ;  $p < .05$ ); kurumsal gelişme ( $r = .59$ ;  $p < .05$ ), mesleki gelişim ( $r = .65$ ;  $p < .05$ ) ve meslektaşlarla işbirliği ( $r = .50$ ;  $p < .05$ ) alt boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarıyla; meslektaşlarla iş birliği en düşük ilişkiye, mesleki gelişim ile en yüksek ilişkiye sahiptir denebilir.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Öğretmenlerin öğretmen liderliği görüşleri okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin öğretmen liderliği görüşlerinin okul kültürüne yönelik algılarını yordayıp yordamadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bağımlı değişken olarak Okul Kültürü Ölçeği alt boyutları alınmış, bağımsız değişkenler olarak da Öğretmen Liderliği Ölçeği alt boyutları kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alınarak regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantı

probleminin olup olmadığını kontrol etmek için tolerans değerleri ( $1 - R^2$ ), koşul indeksi (CI) ve varyans şişme faktörleri (VIF) değerlerine bakılmıştır. Buna göre, tolerans değerlerinin .28 ile .32, CI değerinin 30'u geçmediği ve VIF değerlerinin 3.07 ile 3.54 arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda regresyon sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağlantı problemi oluşturmayacağı söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının okul kültürüne yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Bu bağlamda Çizelge 4.11.'de öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının destek kültürüne yönelik algılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonucu verilmiştir.

Çizelge 4. 11. *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Destek Kültürüne Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)*

Değişkenler	Destek Kültürü		
	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>		2.76	.00
<b>Kurumsal Gelişme</b>	.18	2.54	.01
<b>Mesleki Gelişim</b>	.47	6.81	.00
<b>Meslektaşlarla İş Birliği</b>	.08	1.24	.21

Destek Kültürü:  $R=.70$ ,  $R^2=.48$ ;  $F= 113.47$ ,  $p<.05$

Çizelge 4.11. incelendiğinde kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri destek kültürü ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=.70$ ;  $R^2=.48$ ;  $p<.05$ ). Bu üç değişken birlikte destek kültürüne yönelik algıların yaklaşık %48'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin destek kültürüne yönelik algılar üzerindeki göreceli önem sırasının mesleki gelişim ( $\beta= .47$ ), kurumsal gelişme ( $\beta= .18$ ) ve meslektaşlarla iş birliği ( $\beta= .08$ ) olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarına yönelik *t*-testi sonuçlarını incelediğimizde kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin destek kültürüne yönelik algılar

üzerinde birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kurumsal gelişme değişkenindeki bir birimlik artış, destek kültürüne yönelik algılarda .18 birimlik artışa neden olurken; mesleki gelişim değişkenindeki bir birim artış, destek kültürüne yönelik algılarda .47 birimlik artışa neden olmaktadır. Meslektaşlarla iş birliği değişkeni ise destek kültürüne yönelik algılar üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip değildir.

Çizelge 4. 12. *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Başarı Kültürüne Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)*

Değişkenler	Başarı Kültürü		
	$\beta$	t	p
Sabit		4.63	.00
Kurumsal Gelişme	.20	2.61	.00
Mesleki Gelişim	.48	6.48	.00
Meslektaşlarla İş Birliği	-.02	-.34	.73

Başarı Kültürü:  $R=.64$ ,  $R^2=.40$ ;  $F= 81.78$ ,  $p<.05$

Çizelge 4.12.'e göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri başarı kültürü ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=.64$ ;  $R^2=.40$ ;  $p<.05$ ). Bu üç değişken birlikte başarı kültürüne yönelik algıların yaklaşık %40'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin başarı kültürüne yönelik algılar üzerindeki göreceli önem sırasının mesleki gelişim ( $\beta= .48$ ), kurumsal gelişme ( $\beta= .20$ ) ve meslektaşlarla iş birliği ( $\beta=-.02$ ) olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarına yönelik *t*-testi sonuçlarını incelediğimizde kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin başarı kültürüne yönelik algılar üzerinde birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kurumsal gelişme değişkenindeki bir birimlik artış, başarı kültürüne yönelik algılarda .20 birimlik artışa neden olurken; mesleki gelişim değişkenindeki bir birim artış, başarı kültürüne yönelik algılarda .48 birimlik artışa neden

olmaktadır. Meslektaşlarla iş birliği değişkeni ise başarı kültürüne yönelik algılar üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip değildir.

Çizelge 4. 13. *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Bürokratik Kültüre Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)*

<b>Bürokratik Kültür</b>			
<b>Değişkenler</b>	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>		11.24	.00
<b>Kurumsal Gelişme</b>	.12	1.24	.21
<b>Mesleki Gelişim</b>	.02	.25	.79
<b>Meslektaşlarla İş Birliği</b>	-.12	-1.30	.19

Bürokratik Kültür:  $R=.08$ ,  $R^2=-.00$ ;  $F=.86$ ,  $p>.05$

Çizelge 4.13. incelendiğinde kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri bürokratik kültür ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ( $R=.08$ ;  $R^2=-.00$ ;  $p>.05$ ). Bu bağlamda kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri bürokratik kültürüne yönelik algılar üzerinde anlamlı birer yordama gücüne sahip değildir denebilir.

Çizelge 4. 14. *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Görev Kültürüne Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)*

<b>Görev Kültürü</b>			
<b>Değişkenler</b>	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>		11.64	.00
<b>Kurumsal Gelişme</b>	.20	2.78	.00
<b>Mesleki Gelişim</b>	.55	7.62	.00
<b>Meslektaşlarla İş Birliği</b>	-.08	-1.23	.21

Görev Kültürü:  $R=.66$ ,  $R^2=.44$ ;  $F=93.86$ ,  $p<.05$

Çizelge 4.14.'e göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri görev kültürü ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=.66$ ;  $R^2=.44$ ;  $p<.05$ ). Bu üç değişken birlikte görev kültürüne yönelik algıların yaklaşık %44'ünü

açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin görev kültürüne yönelik algılar üzerindeki göreceli önem sırasının mesleki gelişim ( $\beta = .55$ ), kurumsal gelişme ( $\beta = .20$ ) ve meslektaşlarla iş birliği ( $\beta = -.08$ ) olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarına yönelik *t*-testi sonuçlarını incelediğimizde kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin görev kültürüne yönelik algılar üzerinde birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kurumsal gelişme değişkenindeki bir birimlik artış, görev kültürüne yönelik algılarda .20 birimlik artışa neden olurken; mesleki gelişim değişkenindeki bir birim artış, görev kültürüne yönelik algılarda .55 birimlik artışa neden olmaktadır. Meslektaşlarla iş birliği değişkeni ise görev kültürüne yönelik algılar üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip değildir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya dair sonuçlara, bu sonuçlara dayalı tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada; Karaman ilinin Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve okul kültürü algıları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Alan yazında öğretmen liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışma bulunmadığı için bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

##### 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının tamamında davranışların “sık sık” sergilendiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Beycioğlu (2009), Dalgıç Dinlendi (2012) ve Uzel Elmas (2018) da öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının tamamında davranışların sık sık sergilediğine ulaşmışlardır. Araştırmaların sonucunda öğretmen liderliğine yönelik algıların yüksek olduğu, öğretmenlerin liderlik sergileme ile ilgili olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu davranışları sergilemekte istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, okullarda öğretmenler tarafından öğretmen liderliği davranışları sık sık sergilenmekte olduğu ve öğretmenin sadece sınıf içinde sınırlanan liderliğinin okulun tamamına yayıldığı ve liderliğin sadece okul yöneticisi ile anlamlandırılması görüşünün tükenmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının sık sık

sergilemelerinin başka bir nedeni öğretmen özerkliği olabilir. Çolak ve Altinkurt (2017), öğretmen özerkliğinin olduğu okullarda öğretmenler ve okul yöneticileri arasında iş birliği oldukça fazla olduğunu, öğretmenlerin derslerinde yeni yöntemler kullandıklarını, kişisel gelişimlerinde edindikleri bilgileri meslektaşları ile paylaştıklarını ve iş birliği içerisinde çalışarak kurumlarının gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmiştir. Bu durum öğretmen liderliği ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen liderliğine yönelik algıların alt boyutlarını değerlendirdiğimizde en yüksek ortalamanın mesleki gelişim alt boyutuna ait olduğu ve bunu sırasıyla meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliğine yönelik algıların öğretmenlerin liderlik rollerini “sık sık”; mesleki gelişime yönelik algıların ise bu rolleri “her zaman” sergiledikleri yönünde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen liderliği rollerine yönelik öğretmen algılarına göre; mesleki gelişim davranışlarının, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği davranışlarından daha fazla sergilendiği söylenebilir. Bu sonuçlar Akdoğan (2021), Kılınç ve Receptoğlu (2013), Savaş (2016) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2017) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum özellikle Covid- 19 sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla ağırlık verdiğine bağlanabilir. Bu konu ile ilgili Covid-19 sürecinde öğretmenlerin kendilerini daha fazla geliştirmeye özen gösterdikleri, teknoloji kullanımlarını artırdıkları, online hizmet içi eğitimlere katılarak kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıklarını ifade eden çalışmalar yapılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğretmenlerin sahip oldukları kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği algılarının daha az olması salgın sürecinde okullardan uzak kalmaları ve kurumsal işlere ve iş birliğine daha az zaman ayırmaları ile ilişkilendirilebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Öztürk'ün (2015) çalışmasına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergiledikleri en düşük boyut mesleki

gelişimdir. Yapılan çalışmaların farklı okul kültürleri ve farklı okul çevrelerinde yapılması, farklı sonuçlara varılmasının nedeni olabilir.

### 5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu durum öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, kıdemine, eğitim düzeyine, görev yaptığı eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul-lise), branşına, mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının tamamında davranışların “sık sık” sergilendiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmaların sonucunda öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıların yüksek olduğu, okul kültürüne yönelik davranışları sergileme ile ilgili olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu davranışları sergilemekte istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul kültürüne yönelik algıların alt boyutlarını incelediğimizde bürokratik kültür alt boyutunun öğretmenler tarafından genellikle “bazen” şeklinde cevaplandığı, destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutlarının ise öğretmenler tarafından “sık sık” şeklinde cevaplandığı görülmüştür. Okul kültürü alt boyutlarını değerlendirdiğimizde en yüksek ortalamanın görev kültürü alt boyutuna ait olduğu ve bunu sırasıyla destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Güngör (2019), Yüzer (2019), Kaya (2015) ve Öztürk (2015) da çalışmalarında benzer sonuçlara varmıştır ve mevcut çalışmayı desteklemektedir. Terzi (2005), Koşar (2008), Koşar ve Çalık (2011), Özdemir (2012), Işık (2017) ve Sezgin (2010) de yaptığı çalışmalarda en yüksek ortalamanın görev kültürü alt boyutunda olduğu sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin eğitim programlarında yer alan iş ve işlemlere öncelik göstermeleri, hedefleri doğrultusunda görevlerini layıkıyla yapmaya önem vermeleri, okulun ulaşmak istediği

amaçlar için çaba harcamaları, bu çalışmaların sonucunda ulaşılan başarının ödüllendirilmesi görev kültürü alt boyutunun daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Destek kültürü alt boyutu ise okullarda görev kültüründen sonra en çok ağırlık verilen kültürdür. Bunun nedeni okul yöneticilerinin sahip oldukları ödül gücü ve kişilik özellikleri olabilir. Handerson ve arkadaşları (2005) çalışmalarında öğretmenlerin destekleyici ortamlarda daha işbirlikçi çalışabildiklerini vurgulamışlardır. Destekleyici bir ortamın olduğu okullarda öğretmenler çalışmalarını hakkında rahatlıkla tartışabilmekte, işlerini şevk ile yapabilmekte ve çalışmalarında titiz davranabilmektedirler. Görev ve destek kültüründen sonra ise başarı kültürü ortalamasının yüksek çıkması öğretmenler arasında iletişimin ve yardımlaşmanın güçlü olması ve bunların yanında okulun amaçlarının başarı odaklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim görev ve destek kültürünün yoğun olarak hissedildiği eğitim kurumlarında amaca yönetilen ve desteklenen öğretmenlerden ister istemez başarı da gözlemlenecektir sonucunu düşündürmektedir. Araştırmada elde edilen bulgularda kültürel boyutlardan bürokratik kültür son sırada yer almıştır. Güngör (2019)'ün yaptığı çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Okul yöneticileri çoğunlukla öğretmenlere ılımlı yaklaşıyor olsa bile bazı durumlarda okullarda otoriter ve baskıcı tutum ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin gereksiz baskı ve prosedür uygulamalarına öğretmenlerin halihazırda görev, destek ve başarı odaklı çalışmalarını neden olmuş olabilir. Bu bulguya göre öğretmenler açısından eğitim kurumlarında daha az bürokratik bir işleyiş olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlere verilen görevlerin desteklenerek etkili bir biçimde başarıya ulaşılabilmesi, okullardaki bürokratik yapılanmanın negatif etkilerinin en aza indirilmesi ile sağlanabileceğinden bürokratik kültürün görev, destek ve başarı kültürü boyutlarından daha sonraya düştüğü sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve ölçeğin tamamında ve başarı kültürü alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu; ancak destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tamamındaki algıları ve başarı kültürü algılarının, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre, erkek öğretmenlerin okul ortamında duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildiklerini, iş birliğini daha fazla önemsediklerini, okulda var olan durumlarda daha pozitif ve oluşabilecek çatışmalarda daha çözüm odaklı olduklarını, okulun hedeflerine ulaşmasında ve okulun akademik başarısını artırmada daha istekli davranış sergilediklerini gösteriyor olabilir. Tanrıoğen, Baştürk ve Başer (2014) başarı ve destek kültürü alt boyutlarında, Kaya (2015) destek ve görev kültürü alt boyutlarında, Ankaralıoğlu (2020) ve Sönmez (2006) destek kültürü alt boyutunda erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir ve bu çalışmalar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmaların aksine Güngör (2019) destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında, Boyraz (2018) destek ve başarı kültürü alt boyutlarında ve Akan (2016) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla okul kültürü algılarına sahip olduklarını vurgulamışlardır. İlgili alan yazında yapılan birçok çalışmada ise öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir (Aktaş, 2019; Balaban, 2014; Irmak, 2017; Işık, 2017; Öztürk, 2015; Şahin, 2016; Şayir, 2015; Şirin, 2011; Terzi, 2005; Yurttakal, 2007; Yüzer, 2019).

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve ölçeğin tamamında ve bütün alt boyutlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre farklı yaş

gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarına yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin yaşları fark etmeksizin meslektaşları tarafından kısa sürede kabul görüp var olan okul kültürünü benimsemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Aktaş'ın (2019) çalışmasında da öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı ve bir farklılık bulunmamıştır ve mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Işık (2017) ve Irmak (2017) çalışmalarında okul kültürü ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olduğunu ve genç yaştaki öğretmenlerin daha ileri yaştaki öğretmenlerden daha yüksek okul kültürü algısına sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bu çalışmaların aksine alan yazında 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha genç yaştaki öğretmenlere göre okulun hedeflerine daha çok önem verdikleri, daha iş odaklı oldukları ve daha fazla sorumluluk bilincine sahip olduklarını ifade eden çalışmalar da vardır (Balaban, 2017; Güngör, 2019; Kara, 2006; Öztürk, 2015).

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının meslekteki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının; destek kültürüne, başarı kültürüne ve bürokratik kültüre yönelik algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarının meslekteki kıdem yıllarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek görev kültürü algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle 16-20 ve 21 ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul amaçlarını daha fazla ön planda tuttukları ve bu amaçlar için yeterince çaba harcadıkları, programda belirlenen işleri yapmanın birinci öncelikli gördükleri, verilen görevleri yerine getirerek başarılı olmak için özen gösterdikleri, meslektaşları ile güvene dayalı bir çalışma ortamında oldukları ve yeni

öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılama eğilimde oldukları sonuçlarına varılabilir. Terzi (2005) de çalışmasında on yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda daha çok görev yönelimli olduklarını ve bu algıların kişisel beklentilerden kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Akan (2016) da bu bulgulara paralel olarak mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin okullarda daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Güngör (2019) ve Irmak (2017) de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemlere sahip öğretmenlere daha yüksek görev kültürü algısına sahip olduğunu tespit etmiştir ve bu sonuç mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Ankaralıoğlu (2020) çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algıları ve alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından sadece bürokratik kültür alt boyutunda 0-5 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kaya (2015) destek kültürü alt boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; Boyraz (2018) ise destek ve başarı alt boyutlarınsa 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek algılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Aktaş (2019), Sönmez (2006), Şayir (2015) ve Yurttakal (2007) yaptıkları çalışmalarda okul kültürü ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının; destek kültürüne, başarı kültürüne, görev kültürüne ve bürokratik kültüre yönelik algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle farklı eğitim durumlarına sahip öğretmenlerin okul kültürüne ve alt boyutlarına yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Irmak (2017), Şirin (2011), Balaban (2014) ve Ankaralıoğlu'nun (2020) çalışmalarının sonuçları mevcut çalışmanın

sonuçları ile örtüşmektedir. Öztürk'ün (2015) çalışmasında ise görev kültürü alt boyutunda lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin lisans eğitimine sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça mesleki görevleri ile ilgili daha çok bilinçlendikleri düşünülebilir. Işık'ın (2017) çalışmasında ise başarı ve görev kültürü alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık lisans mezunu öğretmenler lehinedir. Bu sonucun çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının ve görev kültürüne yönelik algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ancak destek ve başarı kültürü algıları açısından ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek algıya sahip olduğu; bürokratik kültür algıları açısından ise lise öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulardan hareketle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde destek ve başarı bilincine sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarına oldukça değer verdiği, mesleki gelişim için fırsat yaratıldığı, meslektaşların birbirlerini destekleyerek takım ruhunun oluşturulduğu, yapılan çalışmaların takdir edildiği, bireysel farklılıkların, bilgi ve becerilerin değer verildiği, okulun hedeflerine ulaşılması ve akademik başarı için yeterince çaba gösterildiği bir okul kültürüne sahip oldukları sonucuna varılabilir. Lisede görev yapan öğretmenlerin ise ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bürokratik bilince sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda liselerde ilkokullara

göre hiyerarşiye daha çok önem verildiği ve okulda görev yapan hiç kimsenin yönetimle ters düşmek istemediği sonucuna varılabilir. Ayrıca liselerde çalışan öğretmen sayısının fazla olması, öğrenci mevcudunun diğer kademelere kıyasla daha fazla olması nedeniyle daha fazla müdür yardımcısının görevli olması ve ilişkilerin daha resmi olması liselerde bürokrasiyi artırmış ve bürokratik kültür algılarının lise kademesinde daha fazla çıkmasına neden olmuş olabilir. Ankaralıoğlu (2020) çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algıları ile okul kademesi değişkeni arasında destek ve başarı alt boyutlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre; bürokratik kültür alt boyutunda ise lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla algıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Boyraz (2018) ise benzer şekilde bürokratik kültür alt boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğunu vurgulamıştır ve mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının, destek ve başarı kültürüne yönelik algılarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ancak bürokratik kültür ve görev kültürüne yönelik algıların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin tamamında, destek kültürü ve başarı alt boyutlarındaki algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu; bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında ise sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin benzer algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin meslektaşları ile ilişkilerinde daha yapıcı ve destekleyici olduğu, birbirlerinin fikir ve düşüncelerine daha fazla saygı duydukları, okulun akademik başarısını

artırmak için daha istekli oldukları, daha yüksek destek ve başarı bilincine sahip oldukları sonuçlarına varılabilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tek bir sınıfa girdiği için ve bütün dersleri kavrama ve uygulama hususunda daha tecrübeli olmaları, okulda branş öğretmenlerine göre daha fazla vakit geçirmeleri, branş öğretmenleri ile kıyasla birbirleri arasında daha az rekabet içinde olmaları okul kültürü algılarının sınıf öğretmeni lehine sonuçlanmasının nedeni olabilir. Güngör'ün (2019) çalışması mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Güngör (2019) de çalışmasında destek ve başarı alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin algılarının branş öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kaya (2015), Şirin (2011) ve Balaban'ın (2014) çalışmalarında ise destek, başarı ve bürokratik kültür alt boyutlarında branş öğretmenlerin algıları sınıf öğretmenlerin algılarından daha yüksektir ve bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Yurttakal (2007) ve Şayir (2015) ise öğretmenlerin okul kültürü algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik toplam algılarının, destek, başarı, bürokratik ve görev kültürüne yönelik algılarının öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle farklı görev süresine sahip öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarına yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Irmak (2017), Aktaş (2019), Balaban (2014), Şirin (2011) ve Güngör'ün (2019) çalışmalarının bulguları da mevcut çalışmayı desteklemektedir. Elde edilen bulguların aksine Işık (2017) başarı kültürü alt boyutunda, Kara (2006) ise görev ve destek kültürü alt boyutlarında çalışma süresi düşük olan öğretmenlerin algılarının çalışma süresi uzun olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedeni çalışma

süresi düşük olan öğretmenlerin yeni gittikleri okullarda kendilerini kabul ettirmek için daha fazla başarı odaklı çalışmasından kaynaklı olabilir. Çalışma süresi yüksek olan öğretmenlerin ise kendileri yenilemekten uzaklaşarak sıradan davranışlar kazanmış olabilirler. Öztürk (2015) ise çalışmasında görev kültürü alt boyutunda çalışma süresi uzun olan öğretmenlerin çalışma süresi kısa olan öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduklarını ifade etmiştir. Bunun nedeni ise çalışma süresi uzun olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulu ve mesleklerinin gerektirdiği görevleri zaman geçtikçe daha fazla benimsedikleri olabilir.

### **5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Öğretmen liderliği ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışmanın bulguları sonucunda öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ortalama puanları, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile en yüksek ilişkiye sahip alt boyut mesleki gelişim iken, en düşük ilişkiye sahip alt boyut meslektaşlarla iş birliğidir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları arttıkça okul kültürü algıları da orta düzeyde artmaktadır. Wynne (2004) araştırmasında, ortaokullarda öğretmen liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmen liderliği ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kabler (2013) ise örgüt kültürü bileşenleri olan iş birliği, mesleki dayanışma ve öğretmen etkililiğinin öğretmen liderliği ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Okul kültürüne yönelik alt boyutlardan destek kültürüne yönelik algılar ile öğretmen liderliği algıları ortalama puanları, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin destek kültürüne yönelik algıları ile en yüksek ilişkiye sahip alt boyut mesleki gelişim iken, en düşük ilişkiye sahip alt boyut meslektaşlarla iş birliğidir. Okullarda öğretmen liderliğini benimseyen öğretmenlerin okulun amaçları için gönüllü çalışma, bu çalışmalarını yürütürken özellikle yeni gelen ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etme, kendi mesleki gelişimlerini sağlarken aynı zamanda meslektaşlarına ve öğrencilerine rol model olma, istekli ve yeniliğe açık olma davranışları arttıkça okullardaki öğretmenlerin destek kültürü algılarının artacağı sonucuna varılabilir.

Okul kültürüne yönelik alt boyutlardan başarı kültürüne yönelik algılar ile öğretmen liderliği algıları ortalama puanları, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin başarı kültürüne yönelik algıları ile en yüksek ilişkiye sahip alt boyut mesleki gelişim iken, en düşük ilişkiye sahip alt boyut meslektaşlarla iş birliğidir. Öğretmen liderliğini benimseyen öğretmenlerin okulun akademik başarısını artırmak için kendi kişisel gelişimine öncelik vererek diğer öğretmenlere ve öğrencilere örnek olma, okulun hedeflenen başarıya ulaşması için eğitim ve öğretim sürecine öğrencilerin ailelerinin katılımını sağlayacak faaliyetler düzenleme ve bu faaliyetlerde yer alma, meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışarak eğitimsel etkililiği artırma davranışları arttıkça okullardaki öğretmenlerin başarı kültürü algılarının da bu artıştan olumlu etkileneceği sonucuna varılabilir.

Okul kültürüne yönelik alt boyutlardan bürokratik kültüre yönelik algılar ile öğretmen liderliği algıları ortalama puanları, kurumsal gelişme ve mesleki gelişme alt

boyutları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde, meslektaşlarla iş birliği ile negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ancak anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Terzi (2005) ilköğretim okullarındaki kültürel yapının boyutlarını incelediği çalışmasında destek, başarı ve görev kültürü alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu; ancak bürokratik kültür ile diğer alt boyutlar arasında bir ilişkiden söz edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu durumdan yola çıkarak, mevcut çalışmada öğretmen liderliği ve alt boyutlarının bürokratik kültür ile arasında anlamlı bir ilişki çıkmaması kaçınılmazdır.

Okul kültürüne yönelik alt boyutlardan görev kültürüne yönelik algılar ile öğretmen liderliği algıları ortalama puanları, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin destek kültürüne yönelik algıları ile en yüksek ilişkiye sahip alt boyut mesleki gelişim iken, en düşük ilişkiye sahip alt boyut meslektaşlarla iş birliğidir. Öğretmen liderliğini benimseyen öğretmenlerin okulun stratejik planında yer alan amaçların belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılma ve bu konuda istekli olma, okulda meydana gelebilecek problemlerin çözümünde yer alarak iş birlikçi tutum sergileme, okulda alınacak kararlarda kendilerinin ve meslektaşlarının etkin katılımını sağlama davranışlarını arttıkça okullardaki öğretmenlerin görev kültürü algısının da bu artıştan olumlu etkileneceği sonucuna varılabilir.

Genel olarak, öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve davranışları ile okulda, destek, başarı ve görev kültürünün pozitif yönde ve orta düzeyde olması ile ilgili olarak; öğretmen liderliğin davranışlarını benimseyen okullarda öğretmenlerin takdir edildikleri, meslektaşları ile dayanışma içinde çalıştıkları ve birbirleri ile olumlu iletişim kurdukları, bir birlerinin düşünce ve fikirlerine saygı duydukları, yaptıkları çalışmalar neticesinde ödüllendirildikleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için oldukça özen

gösterdikleri ve karşılaşılabilecek problemlere karşı çözüm odaklı olma konusunda istekli oldukları bir okul kültürünün varlığından söz edilebilir. Louis ve Marks (1998) eğitim öğretim uygulamaları konusunda iş birliği içerisinde olan öğretmenlerin okul kültürünü, okul içi ilişkilerini ve kişilerarası güveni geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Danielson'a (2007) göre ise öğretmen liderliğin sadece kanunların yetkilendirdiği bir yapı değil, aynı zamanda toplumsal çevre ile iç içe olarak okul kültürüne katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen liderliğin okul kültürü oluşturmada işlevsel bir liderlik stili olduğu sonucuna varılabilir.

#### **5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Öğretmenlerin öğretmen liderliği görüşleri okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri ile destek kültürü arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu üç alt boyut birlikte, destek kültürüne yönelik algıların %48’ini açıklamaktadır. Kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarının öğretmenlerin destek kültürüne yönelik algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu; ancak meslektaşlarla iş birliği alt boyutunun öğretmenlerin destek kültürüne yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri ile başarı kültürü arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu üç alt boyut birlikte, başarı kültürüne yönelik algıların %40’ını açıklamaktadır. Kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarının öğretmenlerin başarı kültürüne yönelik algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu; ancak

meslektaşlarla iş birliği alt boyutunun öğretmenlerin başarı kültürüne yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri ile bürokratik kültür arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri bürokratik kültüre yönelik algılar üzerinde anlamlı birer yordama gücüne sahip değildir diyebiliriz.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği değişkenleri ile görev kültürü arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu üç alt boyut birlikte, görev kültürüne yönelik algıların %44'ünü açıklamaktadır. Kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarının öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu; ancak meslektaşlarla iş birliği alt boyutunun öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Genel olarak, öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ve davranışları, öğretmenlerin okul kültürü algıları açısından önemli bir yordama gücüne sahip olduğu söylenebilir. Okul kültürü oluşturmak için okullarda öğretmen liderliğinin desteklenmesi gerekmektedir. Okullarda var olan öğretmen tutum ve davranışları okulun tamamını etkilemektedir. Chapman (2009) öğretmen liderliğinin okul kültürünün geliştirilmesine ve yeniden şekillenmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Danielson (2007) ise okul kültürü oluşturulmasında öğretmenlerin sorumluluklarının olduğunu iddia etmiştir. Robertson (2006) okulun amaçlarına ulaşmasının sosyo-kültürel bir süreç olduğunu ve bu süreçte öğretmen liderlerin okullarını geliştirmek için okul yöneticileri ile iş birliği yaptıklarında, başarı odaklı bir okul kültürü oluşturabileceğini ifade etmiştir. York-Barr ve Duke (2004) ve

Harris (2005) ise öğretmen liderliğinin öğretmenler arasındaki iş birliğini ve güveni artırdığını; bu iş birliğinin ve güvenin okul gelişimine ve öğretime katkıda bulunarak okul kültürünü olumlu etkilediğini savunmuşlardır. Hatta Harris (2005) okullardaki iş birliği okul kültürünü öğretmen liderlerin desteğinin sonucu olduğunu iddia etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu öğretmen liderliği davranışları, olumlu bir okul kültürünün oluşturulması hususunda etkili bir güç olduğu söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Okullardaki örgüt kültürünün öğretmen liderliği ve bazı değişkenler açısından incelendiği çalışma sonuçlarına göre diğer araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- 1..Bu çalışma Karaman ili Merkez ilçedeki resmi kurumlarda görev yapan 355 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Benzer çalışmaların sınırlı sayıda olmasından dolayı farklı illerde, farklı öğretmen gruplarıyla, daha büyük örneklemeler ile çalışmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.
2. Araştırmaya yönelik bulgular nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup; araştırma sonuçlarını zenginleştirmek için nitel araştırma yöntemi ya da karma yöntem kullanılabilir.
3. Bu çalışmada, Karaman ili merkezinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla öğretmen liderliği ve okul kültürü algısına sahip olduğu görülmüştür. Farklılığın sebebine yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenler tarafından algılanan öğretmen liderliği ile bürokratik kültür arasındaki ilişki ayrıca incelenebilir.
5. Bu çalışmada sadece öğretmenlerin okul kültürü algılarına yer verilmiştir. Ancak bir okulun kültürünü tam anlamıyla algılayabilmek için okuldaki bütün çalışanların algılarının

dâhil edilmesi gerekir. Sonraki çalışmalarda okul yöneticilerinin, diğer çalışanların ve öğrencilerin de okul kültürü algıları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiye bakılabilir.

6. Bu çalışmada öğretmenlerin okul kültürü algıları ile bağımsız değişken olan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul kültürü ile ilişkili farklı bağımsız değişkenler kullanılarak farklı araştırmalar düzenlenebilir.

### **5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırmada öğretmen liderliğinin okul kültürü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretmenleri liderlik hususunda daha fazla desteklemeleri önerilmektedir.

2. Okul kültürüne ve öğretmen liderliğine gereken önem verilerek, üniversitelerde ve MEB'in bünyesindeki tüm kurumlarda okul yöneticileri ve öğretmenlere gerekli farkındalık çalışmaları yapılması önerilmektedir.

3. Okul çevresi ve velileri okula dâhil edebilecek etkinlikler düzenlenerek ortak bir okul kültürü oluşturulabilir.

4. Hizmet içi seminerlerde ve okul içi seminer programlarında öğretmen liderliğine teşvik edecek ve okul kültürünü geliştirecek, öğretmenlerin aktif olarak rol alabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. İl ve İlçe zümrelerinde bu etkinlikler geliştirilerek daha geniş öğretmen kitlesinin katılımı sağlanabilir.

5. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okulda var olan kültürü kısa zamanda benimseyebilmeleri için mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu öğretmenlere rehber olmaları sağlanabilir.

6. Cinsiyet değişkenine ait sonuçlara dayanılarak, kadın öğretmenlere daha fazla imkan yaratarak ve sorumluluk verilerek öğretmen liderliği davranışları geliştirilmeye çalışılmalıdır.

7. Erkeklerin okul kültürü algılarının kadınlara oranla fazla çıkmasından dolayı, okul yöneticileri ve öğretmenler erkek öğretmenleri desteklediği kadar kadın öğretmenleri de desteklemelidir.



## KAYNAKÇA

- Ahmad, A. R., Chew, F. P., Zulnaidi, H., Sobri, K. M. ve Alfitri. (2019). Influence of school culture and classroom environment in improving soft skills among secondary schoolers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 259-274.
- Akan, D. (2016). Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1096-1116. doi:10.17556/jef.60703
- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, Ayşe. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu MehmetBey Üniversitesi, Karaman.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ali, N. (2017). Pakistan'da öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin öğretimsel liderliği, okul kültürü ve okul verimliliği arasındaki ilişkiye yönelik öğretmenlerin algısı. *Eğitim ve bilim*, 42(192). doi:10.15390/EB.2017.7088
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Ohio State, Columbus.

- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J. ve Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902. doi:10.29333/iji.2020.13454a
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113. doi:10.1076/sesi.15.1.97.27489
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Arabacı, İ. B. (2005). Müfredat laboratuvar okullarında strateji belirleme ve seçimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 3-15.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 179-194.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ayık, A. ve Sayir, G. (2015). Investigation of the relationship between learning organization and school culture according to perceptions of teacher. *Elementari Education Online (EEO)*, 14(2), 379-394.

- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). The relationship between the effectiveness of schools and the school sulture which is created in primary schools. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 429-446.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İtisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (14), 13-40.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Balaban, Y. (2014). *Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes üniversitesi, Kayseri.
- Balıkçı, A. ve Kiliç, E. (2019). Contribution of project-based studies to school culture according to principals. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 511-541. doi:10.17569/tojqi.538428
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15. doi:10.17051/io.2016.81764
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32. doi:10.1080/135943299398410

- Baytok, A. (2006). *Hizmet işletmelerinde örgüt kültürünün oluşturulmasında liderin rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Beachum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286. doi:10.1080/00131720408984639
- Bell, D. J. (2003). *Instructional leadership activities and strategies of principals of high-and lowachieving schools and their influence on student achievement.* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-161.
- Beycioğlu, K. (2007). Z kuramı ve okul yönetimine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 63-72.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Malatya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin meslekî değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97. doi:10.23863/kalem.2017.45

- Bilgin, Y. N. ve Kiral, B. (2019). The relation between workplace friendship and school perception of teachers. *European Journal of Education Studies*, 0(0). doi:10.46827/ejes.v0i0.2202
- Borba, A. L. (2003). *Instructional leadership practices and beliefs of superintendents of highperforming, high poverty school districts*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of the Pacific, California.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. ve Lee, G. V. (1982). Müdürün öğretimsel yönetim rolü. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. doi:10.1177/0013161X82018003004
- Boyd-Dimock, V. ve McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues about change*, 4(4). <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html> . adresinden erişildi.
- Boyraz, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Brinton, C. M. (2007). *Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri-Columbia the Faculty of the Graduate School.
- Brown, T. (2006). *Comfirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford.
- Bruner, D. Y. ve Greenlee, B. J. (2000). Measures of work culture in high and low performing schools. *Research in the Schools*, 7(2), 71-76.

- Busher, H. ve Barker, B. (2003). Liderliğin dönüm noktası: Politika bağlamlarına ve öğretme ve öğrenme uygulamalarına karşı çıkararak okul kültürünü şekillendirme. *Educational Management & Administration*, 31(1), 51-65. doi:10.1177/0263211X030311004
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı.). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campo, C. à. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organisation*, 13(2), 119-127. doi:10.1080/0260136930130202
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2009). Leadership behaviors of teachers in classroom and school. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 385-399.
- Cananagh, R. F. (1997). *The culture and improvement of Western Australian Senior Secondary School*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Curtin University of Technology, Sydney.
- Cantu, M. M. I. (1994). *Study of principal instructional leadership behaviors manifested in successful and non successful urban elementary schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas, Texas.
- Celep, C. (2004). *Eğitiö örgütlerinde dönüşümsel önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, D. D. C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 356-373.

- Chapman, S. (2009). *Teacher leadership development: Promoting teacher involvement in school improvement*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Walden University Educational administration; Teacher education.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in Southern Mexico. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 313-340.
- Çakırer, M. A. (2017). *Lider öğretmen*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Çelik, H. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. (6. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 0-0.
- Çevik, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 19.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Dalgıç Dinlendi, E. (2012). *Okul yönetimi sürecinde ingilizce öğretmenlerinin liderlik uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- Demirtaş, Z. (2014). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki/The relationship in high schools between school culture and student achievement. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.

- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 523-554.
- Derrington, M. L. ve Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-13.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Eger, L. ve Prášilová, M. (2020). Okul kültürü alt kategorileri ile öğrenme sürecinin beklenen sonuçları arasındaki ilişki. *Problems of Education In The 21st Century*, 78(1), 48.
- Eker, S. (2019). *Okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Elmas, G. U. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute. Albert Shanker Institute.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (3. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Farawowan, F. F. ve Mugiati -. (2016). Effect of motivation, organizational culture and commitment on employeesâ€™ performance: Department of education and culture of Papua. *Information Management and Business Review*, 8(3), 27-31. doi:10.22610/imbr.v8i3.1329
- Faris, L. W. (2006). *The teacher's voice: Narratives of an empowering school culture*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Stephen F. Austin State University, Texas.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Firestone, W. A. ve Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-35. doi:10.1080/15700760601091234
- Frost, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498. doi:10.1080/0305764032000122078
- George, D. (2018). *Secondary teachers and administrators perceptions of teacher leadership within the implementation of professional learning communities*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Houston-Clear Lake, The USA.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, (14).
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi., İstanbul.

- Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: The next wave of effective leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 2(2), 170-194.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1987). Assessing and developing instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, Philip. (2018). Bağlamı liderliğin gölgesinden çıkarmak. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. doi:10.1177/1741143216670652
- Hallinger, Philip ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. doi:10.1080/0924345980090203
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Educational Journal*, 59, 22-23.
- Harris, Alma. (2003). Okullarda Dağıtılmış Liderlik: Öncülük mü yoksa yanılıcı mı? *Management in Education*, 16(5), 10-13. doi:10.1177/089202060301600504
- Harris, D. R. ve Kemp-Graham, K. Y. (2017). The relationship between building teacher leadership capacity and campus culture. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 5, 49-74.
- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74.
- Horn-Hasley, K. (2007). *An examination of school culture and student engagement in a test-focused age of accountability*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A & M University, Texas.

- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168. doi:10.1207/s1532768xjepc0102\_4
- Hunter, C. M. (1995). *Los Angeles unified school district middle school principals' instructional leadership behaviors and academic achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Peppardine University, California.
- Irmak, O. (2017). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının incelenmesi: Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71. doi:10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71
- Izgar, H. (2005). *Eğitim liderliği*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (2. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Jantzi, D. ve Leithwood, K. (1996). Öğretmenlerin dönüştürücü okul liderliğine ilişkin algılarındaki varyasyonun açıklamasına doğru. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538. doi:10.1177/0013161X9603200404
- Johnson, W. L. (1993). The school work culture profile: A factorial analysis and strategy. This Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Atlanta, Ga, April 12- 16).
- Kabler, A. L. (2013). *Understanding the relationship between school culture and teacher leadership*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.

- Kadioğlu Ateş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 19), 127-162. doi:10.7827/TurkishStudies.14153
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı.). İstanbul: Asil.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. ve Dağlı, G. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imajları arasındaki ilişki. *SAGE Open*, 10(1), 2158244020902081. doi:10.1177/2158244020902081
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karpicke, H. ve Murphy, M. E. (1996). Üretken okul kültürü: İçeriden çalışan müdürler. *NASSP Bulletin*, 80(576), 26-34. doi:10.1177/019263659608057606
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Ö. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili Merkez ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2.b.). New York: The Guilford.

- Koçel, T. (2003). *İşetme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (9. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 581-603.
- Lai, E. ve Cheung, D. (2015). Öğretmen liderliğini hayata geçirmek: Değişim yaratmada öğretmenlerin rolü. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. doi:10.1177/1741143214535742
- Ledoux, M. W. (2005). School culture in action. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 237-239.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (2011). *Teacher leadership*. John Wiley & Sons.
- Lima, M. W. (2006). *A case study on principal behaviors cultivating a positive school culture in an elementary school*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Johnson & Wales University, Rode Island.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419. doi:10.1080/1363243032000150944
- Lord, C. (2001). *Thatcher; Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of climate in secondary schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Connecticut, Connecticut.
- Louis, K. S. ve Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575. doi:10.1086/444197

- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *The Review of Higher Education*, 8(2), 157-168. doi:10.1353/rhe.1985.0026
- Mertler, C. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34-45.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Öğretmen liderliği—Güçlendirme yoluyla gelişme: Literatüre genel bakış. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448. doi:10.1177/0263211X030314007
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. doi:10.1016/j.tate.2006.04.010
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Naktiyok, A. (2006). E-liderlik: E- liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-40.
- O'Donnell, R. (2003). *Middle-level principals' instructional leadership behaviors and student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Lehigh University, Pennsylvania.
- Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A. ve Byrd, A. (2016). A culture of success— Examining school culture and student outcomes via a performance framework. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 114-127.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ozgenel, M. (2020). The role of charismatic leader in school culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 85-114.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kısılacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özer, N. ve Akbaş, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü profili ve örgütsel güvene ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 45(211), 63-86.
- Öztop, İ. (2008). *Liderlik tarzları ve örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin nitel performans üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Öztürk, D. (2015). *Eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesinde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Elementary Education Online*, 16(4). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2590> adresinden erişildi.
- Palmer, S. D. (2002). *The relationship between multiage and single-grade classrooms in a Michigan elementary schools: A study of school culture*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eastern Michigan University, Michigan.
- Pang, N. S. ve Miao, Z. (2017). The roles of teacher leadership in Shanghai education success. *Bulgarian Comparative Education Society* içinde (ss. 1-8). Bulgaristan: Bulgarian Comparative Education Society.
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of the school. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Piotrowsky, M. J. (2016). *The impact of leadership on school culture and student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School of Clemson University, South Carolina.
- Rauf, P. A., Ali, S. K. S., Aluwi, A. ve Noor, N. A. M. (2018). The effect of school culture on the management of professional development in secondary schools in Malaysia. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 41-52.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD.
- Robertson, J. (2006). Introduction. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 1-8.
- Rosenbach, W. E. ve Taylor, R. L. (1998). *Contemporary issues in leadership* (4. bs.). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Schwartz, H. ve Davis, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10(1), 30-48. doi:10.1016/0090-2616(81)90010-3
- Sergiovanni, T. J. (2005). The virtues of leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112-123. doi:10.1080/00131720508984675
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 142-159.
- Shah, S. R. A. (2019). The emergence of teacher leadership in TESOL: An exploratory study of English language teachers as teacher leaders in the Saudi EFL Context. *Karadeniz Bölgesinde Eğitim Dergisi*, 5(1), 136-156.
- Smith, A. L. (2006). *A study of the relationship between school culture and standardized test scores*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Phoenix, Arizona.
- Solomon, M. ve Molla, S. (2018). The contribution of school culture to students' academic achievement: The case of secondary and preparatory schools of Assosa Zone, Benshangul Gumuz Regional State, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8(2), 190-203.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.
- Spillane, J. P. ve Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 157-176. doi:10.1080/15700760500244728
- Surji, K. M. (2015). Understanding leadership and factors that influence leaders' effectiveness. *European Journal of Business and Management*, 7(33), 154-167.

- Symer, S. (1986). Creating a positive school atmosphere the principals' responsibility. *NASSP Bulletin*, 89-90.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, S. (2008). Öğretimsel liderlik ve okullardaki gelişme kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). III. Eğitim Yönetimi Kongresi, sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Şahin, S. (2011). Osmangazi üniversitesi eğitim fakültesi, Eskişehir. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şayir, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (1993). Örgüt kültürü. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 732.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tanrıoğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.

- Tlusciak-Deliowska, A., Dernowska, U. ve Gruenert, S. (2017). How school achievements interplay with school culture and principal behaviors: A comparative study. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 10-22.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Urbanski, A. ve Nickolaou, M. B. (1997). Lider olarak öğretmenler üzerine düşünceler. *Educational Policy*, 11(2), 243-254. doi:10.1177/0895904897011002008
- Uzel Elmas, G. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Van der Vyver, C. P., Fuller, M. P. ve Khumalo, J. B. (2021). Teacher leadership in the South African context: Areas, attributes and cultural responsiveness. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 127-162.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186. doi:10.1076/sesi.13.2.163.3433
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. NY: Teachers College.
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). Öğretmen liderliğinin teorik ve ampirik temeli: Bir literatür incelemesi. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi:10.3102/0034654316653478
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (Çev: Vedat ÜNER). İstanbul: Rota Yayın Yapım.

- Wynne, S. M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the Eastern School District on Prince Edward Island*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Prince Edward Island, Stratford, PE.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2015). *Çoğulcu liderlik özellikleri: Eğitim kurumlarında bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2005). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-122.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü., Edirne.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). Öğretmen liderliği hakkında ne biliyoruz? Yirmi yıllık bursun bulguları. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi:10.3102/00346543074003255
- Yurtseven, N. ve Altun, S. (2019). Okul kültürü ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Bir dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 506-520. doi:10.29329/mjer.2019.185.23

- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yüksel, E. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M. ve Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156.
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

**EKLER**  
**EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ**

KMU Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2021-6454



T.C.  
KARAMAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99371540-44-21007183  
Konu : Araştırma İznî

22.02.2021

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelge.  
b) 16.02.2021 tarihli ve 5142 sayılı yazımız.  
c) Valilik Makamının 19.02.2021 tarihli ve 20953828 sayılı Oluru.

İlgi (b) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 190455213 numaralı öğrencisi Fatma TANKUT "Öğretmen Liderliği İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
- İlgi (c) Valilik Oluru (1 sayfa)

## EK 2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

↩ Yanıtla ↶ Tümünü yanıtla → İlet 📁 Arşivle 🗑 Sil 🚩 Bayrağı kaldır ...

### Re: ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

**KB** Kadir Beycioglu  
16:57

Kime: fatma tankut

Merhaba,  
Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğe ve geliştirme detaylarına YÖK tez veritabanından ulaşabilirsiniz.  
Kolaylıklar

7 Oca 2021 Per, saat 16:32 tarihinde fatma tankut > şunu yazdı:

Sayın Kadir Hocam,

RBen Fatma TANKUT. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN danışmanlığında yürütmeyi planladığım tez çalışmamda "Öğretmen Liderliği Ölçeği" nizi kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde ölçeğinizi benimle paylaşmanızı ve sizi kaynak göstererek ölçeğin kullanımı için izninizi istiyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

## EK 3. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

← Yanıtla ↶ Tümünü yanıtla → İlet 📁 Arşivle 🗑️ Sil 🚩 Bayrak ekle ...

Ynt: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Ali Rıza Terzi  
01:38

Kime: fatma tankut

Sn.Fatma Tankut,  
Bahse konu ölçeğimi yüksek lisans tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.  
Başarılar dilerim.

Not. Ölçek yayınlanmış olduğu eğitim yönetimi dergisindeki makalede vardır. Soracağınız bütün soruların cevabı da.

Prof.Dr.Ali Rıza Terzi  
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Gönderen: fatma tankut

Gönderildi: 7 Ocak 2021 Perşembe 16:20

Kime:

Konu: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın Ali Rıza Hocam,

Ben Fatma TANKUT, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. "İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü" başlıklı araştırmanızda kullanmış olduğunuz "Okul Kültürü Ölçeğini" Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN danışmanlığında yürütmeyi planladığım tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Uygun gördüğünüz takdirde ölçeğinizi benimle paylaşmanızı ve sizi kaynak göstererek ölçeğin kullanımı için izninizi istiyorum. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

## EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli Öğretmenim,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmam için veri toplamaktayım. Toplanacak olan veriler, “Öğretmen Liderliği ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmamda kullanılacaktır. Veri toplama aracının birinci bölümünde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Okul Kültürü Ölçeği” yer almaktadır. Toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak; özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Veri toplama aracının amaçlarına ulaşması için formu samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır. Veri toplama aracından elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle forma isim veya kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

Katkılarınız ve içtenliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN (Danışman)  
KMÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD

Fatma TANKUT

Mümine Hatun Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

#### BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz :	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız :	.....	
Eğitim Durumunuz :	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Mesleki Kıdeminiz :	..... yıl	
Okul Kademesi :	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise
Branşınız :	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni <input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni (Lütfen belirtiniz) :	
Bu okuldaki görev süreniz :	<input type="checkbox"/> 0-1 yıl <input type="checkbox"/> 1-2 yıl <input type="checkbox"/> 2-3 yıl <input type="checkbox"/> 3-4 yıl <input type="checkbox"/> 4 yıl ve üzeri	

#### BÖLÜM 2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

<b>ACIKLAMA:</b> Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı davranışlarına ilişkin, bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi (X) işaretiyle belirtiniz.						
Aşağıda bu ifadelerin derecelenmesi belirtilmektedir: (5) = Her zaman, (4) = Sık sık, (3) = Bazen, (2) = Nadiren, (1) = Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve/veya okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

### BÖLÜM 3. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ


<b>ACIKLAMA:</b> Ölçekte yer alan ifadelerin çalıştığınız okulu ne ölçüde tanımladığınızı 5 ile 1 arasındaki rakamlardan birini (X) işareti ile belirtiniz. Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir: (5) = Her zaman, (4) = Çoğunlukla, (3) = Bazen, (2) = Nadiren, (1) = Hiçbir zaman <b>Bu okulda,</b>		<b>Her zaman</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Bazen</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1.	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

## EK 5. VERİLERE İLİŞKİN BASIKLIK-ÇARPIKLIK DEĞERLERİ

		ÖLÖ + OKÖ		ÖLÖ		Kurumsal Gelişme		Mesleki Gelişim		Meslektaşlarla İş Birliği		OKÖ		Dışek Kültürü		Başarı Kültürü		Bürokratik Kültür		Görev Kültürü	
		Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B
<b>Toplam Puanlar</b>		-,20	-,44	-,39	-,52	-,26	-,59	-,64	-,14	-,57	-,27	-,07	,16	-,56	-,15	-,47	-,23	,07	-,22	-,59	,61
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kadın</b>	,03	-,70	-,22	-,74	-,17	-,71	-,46	-,47	-,35	-,62	,27	-,04	-,48	-,26	-,37	,37	,17	-,37	-,32	,04
	<b>Erkek</b>	-,47	,11	-,59	-,07	-,36	-,40	-,87	-,48	-,85	,50	-,43	,68	-,64	,02	-,64	,09	-,00	,05	-,77	,86
<b>Yaş</b>	<b>20-30</b>	,27	,06	,02	-,43	,09	-,72	-,28	,07	-,24	-,72	,32	,05	-,63	,43	-,34	-,07	,29	-,63	-,15	,28
	<b>31-40</b>	-,25	-,46	-,54	-,36	-,39	-,41	-,77	-,10	-,54	-,34	,13	-,15	-,55	-,27	-,35	-,41	,02	-,19	-,67	,51
	<b>41-50</b>	-,47	-,14	-,35	-,80	-,19	-,87	-,64	-,35	-,76	,45	-,67	1,61	-,58	-,26	-,76	,01	,17	,05	-,85	1,57
	<b>51 ve üzeri</b>	-,38	-,39	-,68	,26	-,50	,22	-,1,23	2,30	-,87	,08	-,32	-,06	-,66	,04	-,81	,79	,04	,18	-,39	-,44
<b>Eğitim</b>	<b>Lisans</b>	-,12	-,51	-,36	-,47	-,22	-,57	-,65	-,08	-,60	-,12	-,01	,09	-,48	-,31	-,35	-,35	,15	-,06	-,54	,42
	<b>Lisansüstü</b>	-,58	,15	-,53	-,61	-,46	-,57	-,66	-,31	-,44	-,76	-,32	,75	-,83	,67	-,1,13	,96	-,19	-,74	-,79	1,55
<b>Mesleki Kadem</b>	<b>0-5 yıl</b>	,20	,02	-,06	-,81	,21	-,89	-,45	-,03	-,50	-,52	,41	,03	-,70	,06	-,61	-,03	,08	-,74	-,40	,70
	<b>6-10 yıl</b>	-,23	-,57	-,44	-,30	-,45	-,15	-,62	-,08	-,43	-,36	-,00	-,52	-,42	-,01	-,11	-,39	-,02	-,26	-,55	,10
	<b>11-15 yıl</b>	-,26	-,76	-,51	-,66	-,24	-,92	-,80	-,21	-,66	-,60	-,09	-,43	-,59	-,74	-,66	-,50	,44	-,44	-,70	,60
	<b>16-20 yıl</b>	,08	-,39	-,10	-,75	-,36	-,20	-,43	-,73	,04	-,94	,31	,78	-,63	,29	-,18	,13	,42	,16	-,13	-,42
	<b>21 ve üzeri</b>	-,59	-,09	-,52	-,46	-,29	-,68	-,78	,01	-,1,14	1,72	-,84	1,48	-,59	-,06	-,82	,36	-,06	-,00	-,82	1,32
<b>Okul Kademesi</b>	<b>İlkokul</b>	-,23	-,72	-,49	-,38	-,35	-,36	-,62	-,47	-,94	,59	-,11	-,26	-,65	-,19	-,56	-,15	,12	,38	-,19	-,41
	<b>Ortaokul</b>	-,04	-,52	-,15	-,82	,03	-,80	-,44	-,65	-,16	-,81	,12	,19	-,57	-,10	-,54	-,18	,22	-,17	-,46	-,03
	<b>Lise</b>	-,21	-,20	-,42	-,34	-,39	-,44	-,65	,23	-,66	,14	-,20	,63	-,55	-,10	-,37	-,26	-,20	-,40	-,1,01	2,15
<b>Branş</b>	<b>Sınıf Öğrt.</b>	-,37	-,51	-,66	-,09	-,48	-,25	-,73	-,28	-,1,08	1,12	-,15	-,17	-,62	-,17	-,59	,01	,05	,45	-,26	-,29
	<b>Branş Öğrt.</b>	-,11	-,41	-,29	-,59	-,16	-,65	-,57	-,23	-,42	-,49	-,03	,30	-,54	-,18	-,44	-,28	,06	-,39	-,67	,78
<b>Görev Süresi</b>	<b>0-1 yıl</b>	-,34	-,17	-,44	-,57	-,25	-,72	-,75	,07	-,51	-,90	-,21	,09	-,59	,02	-,31	-,53	-,26	,52	-,77	,39
	<b>1-2 yıl</b>	,11	-,39	-,57	-,22	-,53	-,40	-,49	-,11	-,68	-,11	,50	-,69	-,43	-,13	-,37	-,32	,27	-,89	-,25	,31
	<b>2-3 yıl</b>	-,14	-,90	-,14	-,90	-,00	-,87	-,44	-,55	-,25	-,64	-,06	-,01	-,58	-,03	-,58	-,24	,01	-,63	-,11	-,39
	<b>3-4 yıl</b>	-,10	-,62	-,47	-,08	-,08	-,82	-,56	-,33	-,1,38	<b>4,31</b>	,02	-,70	-,49	-,40	-,25	-,49	-,76	,76	-,15	-,33
	<b>4 yıl ve üzeri</b>	-,32	-,29	-,38	-,57	-,29	-,55	-,77	,13	-,49	-,63	-,25	,59	-,62	-,15	-,59	-,14	,45	,04	-,83	1,37

## EK 6. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.05.2021-16346



T.C.  
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
26.05.2021	04	31.05.2021 61-70

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Prof. Dr. İbrahim YILMAZ başkanlığında 26.05.2021 Çarşamba günü saat 13.00'de toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

**KARAR 04-2021/67.** Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Fatma TANKUT'un, "Öğretmen Liderliği İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması için düzenleyeceği anket çalışması gerekli izinlerin alınması kaydıyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuran kişiye ait olmak üzere etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

(e-imza)  
Prof. Dr. İbrahim YILMAZ  
Başkan

(e-imza)  
Prof. Dr. Fevzi KILIÇEL  
Başkan Yardımcısı

(e-imza)  
Prof. Dr. Nermin ŞARLAK  
Üye

(e-imza)  
Prof. Dr. Ali ŞAHİN  
Üye

(e-imza)  
Prof. Dr. Ali AYATA  
Üye

Feridane KAŞAR