

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN GÖREVSEL VE BİREYSEL MOTİVE**  
**EDİLME ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Rüya CAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2020**



©2020-Rüya CAN

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN GÖREVSEL VE BİREYSEL MOTİVE**  
**EDİLME ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL**  
**AND INDIVIDUAL MOTIVATION PERCEPTIONS AND THEIR**  
**SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS**

**Hazırlayan**

**Rüya CAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**

**KIRŞEHİR-2020**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Rüya CAN tarafından hazırlanan “*Ortaokul Müdürlerinin Görevsel ve Bireysel Motive Etme Düzeyleri İle Algılanan Okul Kültürü Hakkında Öğretmen Görüşleri*” adlı tez çalışması ..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....(İmza)

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen GÜLTEKİN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20

Rüya CAN

İmza

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN GÖREVSSEL VE BİREYSEL MOTİVE EDİLME ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan: Rüya CAN**

**Danışman: Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**

**II. Danışman**

**2020 – 88 s.**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

**Jüri**

**Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**

**Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR**

**Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen GÜLTEKİN**

Bu çalışmanın amacı ortaokul müdürlerinin görevsel ve bireysel motive etme düzeyleri ile algılanan okul kültürü arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin okul kültürü ve motivasyon algıları betimlendikten sonra okul kültürü algılarının; öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı ve görev yapmakta oldukları okuldaki görev süresi, okulun sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile okul müdürleri tarafından motive edilme algıları arasındaki korelasyon ve öğretmenlerin okul müdürleri tarafından motive edilme algılarının okul kültürü algıları üzerindeki yordayıcı etkisi de incelenmiştir. Araştırma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 228 ortaokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada İpek (1999) tarafından geliştirilen Örgütsel Kültür Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin hem görevsel hem de bireysel motive edilme durumları çok ve tam düzeyinde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, genel olarak öğretmenlerin okul müdürleri tarafından kendilerinin hem görevsel hem de bireysel ihtiyaçlarına dönük motive edildiğini ifade ettikleri söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin hem görevsel motive edilme hem de bireysel motive edilme durumları yüksek düzeyde oluşmuş olmasına rağmen, görevsel motive edilme algısı ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle bu sonuç, müdürlerin motive etme sürecinde öğretmenleri daha çok görevsel amaçlara dönük motive ettiklerini göstermektedir. Örgüt kültürü ölçeği alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamaların destek kültürü ve başarı kültüründe olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama ise rol kültüründe oluşmuştur. Cinsiyetin, eğitim düzeyinin, kıdemin, okulda çalışma süresinin ve branşın öğretmenlerin okul kültürü algılarında farklılık

oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre ise okul kültürü algıları değişmektedir. Okul kültürü ile öğretmenlerin motive edilme yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzeyli ilişki tespit edilmiştir. Her bir ilişkide öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaklaşık % 24'ünün bireysel ve görevsel motive edilme yeterlikleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** motivasyon, görevsel motivasyon, bireysel motivasyon, müdür, öğretmen, okul kültürü



## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL AND INDIVIDUAL MOTIVATION PERCEPTIONS AND THEIR SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS**

**M.Sc.Thesis**

**Preparer: Rüya CAN**

**Advisor : Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**

**2020 – 88 p.**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences**

**Educational Sciences Department**

**Educational Management Science**

**Jury**

**Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**

**Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR**

**Dr. Öğr. Üyesi Gzde Sezen GÜLTEKİN**

The purpose of this study is to determine the relationships between the professional and individual motivation levels of secondary school principals and the school culture with reference to the teachers' opinions. Within the scope of the research, after the teachers' school culture and motivation perceptions were described, their perceptions of school culture were investigated to test whether their perceptions differ statistically according to variables such as gender, seniority, branch and term of duty at the school they are working at, and socioeconomic level of the school. In the study, the correlation between teachers' perceptions of school culture and their perception of being motivated by school principals and the predictive effect of teachers' perceptions of motivation by school principals on their perceptions of school culture were examined. The research was carried out with 228 secondary school teachers working in secondary schools in the city centre of Kırşehir in the 2019-2020 academic year. Organizational Culture Scale developed by İpek (1999) was used in the study. The research is in relational screening model.

In the research, the following conclusions have been reached: The motivation of teachers, both functional and individual, is at high and full levels. From these results, it is possible to assert that teachers expressed they are generally motivated by their principals for both their tasks and individual needs. In addition, although teachers' both professional motivational level and individual motivational level



situations were at a high level, it was determined that the average of professional motivation perception was higher. In particular, this result shows that principals motivate teachers for more professional purposes during the motivation process. When the sub-dimensions of the scale were examined, it was determined that the highest averages were formed in the support culture and the success culture. The lowest averages were found in the role culture. It was determined that gender, education level, seniority, working time at school and branch were not effective in teachers' perceptions of school culture. The perception of school culture varies according to the socio-economic level of the school where the teachers work. A positive medium-level relationship has also been determined between school culture and teachers' motivation levels. In each relationship, it is determined that approximately 24% of teachers' perceptions of school culture are explained by their individual and professional motivation levels.

**Keywords:** motivation, functional motivation, individual motivation, principal, teacher, school culture.

## ÖN SÖZ

Çağımızdaki baş döndürücü değişim bütün örgütleri etkilediği gibi okulları ve okulların kültürünü de etkilemektedir. Okullar değişime ayak uydurmak amacıyla sürekli olarak kendilerini yenilemek zorundadır. Okul müdürlerinin okulun başarısından birinci derece sorumlu olmaları sebebiyle bu ortak amacı gerçekleştirmek amacıyla olumlu bir okul kültürü oluşturmak amacıyla öğretmenler ile birlikte çalışmalarını onları motive etmeleri önem arz etmektedir.

Okul kültürünün sağlıklı olması öğretmenlerin motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğinin sosyal, psikolojik, ekonomik vb. birçok boyuta sahiptir. Mesleğin gereği gibi yapılabilmesi için bu boyutlarla ilgili öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi gereklidir. Okul müdürleri de öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının giderilmesinde gayret göstermelidir. İhtiyaçları giderilen öğretmenlerin motivasyonları da artacak böylelikle okul kültürü de gelişecektir.

Araştırmanın amacı Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme düzeyleri ile okul kültürü algılarını tespit etmektir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin okul müdürleri tarafından bireysel ve görevsel motive edilme düzeyleri ile algılanan okul kültürü arasındaki ilişki de incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve motivasyon algılarının cinsiyet, deneyim, branş ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere bağlı olarak incelendiği ayrıca öğretmenlerin okul kültürü algıları ile okul müdürleri tarafından motive edilme algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde giriş, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde örgüt kültürü, motivasyon ve okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişki literatüre dayanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde okul kültürü ile motivasyon konusunda yapılan araştırmalar ve sonuçlarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Beşinci bölümde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise sonuç tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma boyunca bilgisi ve tecrübesi ile beni destekleyip yönlendiren sayın hocam Prof. Dr. Nuri Baloğlu'ya, manevi destekleri ile her zaman yanımda olan aileme, sevgili eşime varlığıyla yaşamıma anlam katan biricik oğullarıma teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2020

Rüya CAN

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR/ÇİZELGELER LİSTESİ .....	xi
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5. TANIMLAR.....	4
BÖLÜM II.....	6
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR...6	
2.1. KÜLTÜR.....	6
2.1.1. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ.....	6
2.1.1.1 Örgüt Kültürünün Ögeleri.....	7
2.1.2. Okul Kültürü.....	13
2.2. MOTİVASYON.....	18

2.3. OKUL KÜLTÜRÜ ve MOTİVASYON İLİŞKİSİ.....	27
<b>3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>28</b>
3.1. OKUL KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	28
3.2. MOTİVASYON İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
3.3 OKUL KÜLTÜRÜ, OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU İLİŞKİSİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	34
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>37</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>37</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	37
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ .....	37
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE SÜRECİ.....	39
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	40
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>42</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1. BETİMSSEL BULGULAR.....</b>	<b>42</b>
4.1.1. Öğretmenlerin Motive Edilme Durumları İle İlgili Genel Bulgular.....	42
4.1.2. Öğretmenlerin Okul Kültür Türleri İle İlgili Görüşleri.....	43
4.1.2.1. Öğretmenlerin Güç Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri.....	43
4.1.2.2. Öğretmenlerin Rol Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri.....	44
4.1.2.3. Öğretmenlerin Başarı Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri.....	45
4.1.2.1. Öğretmenlerin Destek Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri.....	46
<b>4.2. İLİŞKİSEL BULGULAR.....</b>	<b>47</b>

4.2.1. Güç Kültürü Alt Boyutu ile İlgili İlişkisel Bulgular.....	47
4.2.2.Öğretmenlerin Rol Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular.....	51
4.2.3 Öğretmenlerin Başarı Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular...	54
4.2.4. Öğretmenlerin Destek Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular.	58
<b>4.3 OKUL KÜLTÜRÜ VE MOTİVE EDİLME DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....</b>	<b>62</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>65</b>
<b>5. SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>65</b>
5.1.1. Öğretmenlerin Motive Edilme Durumları İle İlgili Sonuçlar.....	65
5.1.2. Okul Kültürüİle İlgili Sonuçlar.....	66
5.1.3. Motive Edilme Durumları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar.....	70
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>71</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>73</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>84</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>88</b>

<b>Tablo3.1.</b> Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	38
<b>Tablo 3.2.</b> Verilerin Normal Dağılımları İle İlgili Bulgular.....	41
<b>Tablo 3.3.</b> Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları.....	41
<b>Tablo 4.1</b> Öğretmenlerin Motive Edilme Durumları İle İlgili Bulgular.....	42
<b>Tablo4.2.</b> Okul Kültürü ve Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	43
<b>Tablo 4.3.</b> Güç Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	43
<b>Tablo 4.4.</b> Rol Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
<b>Tablo 4.5.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
<b>Tablo 4.6.</b> Destek Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	46
<b>Tablo 4.7.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 4.8.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	48
<b>Tablo 4.9.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	48
<b>Tablo 4.10.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 4.11.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 4.12.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun	

Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 4.13.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.14.</b> Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.15.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.16.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.17.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.18.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.19.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.20.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.21.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 4.22.</b> Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 4.23.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.24.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.25.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	55

<b>Tablo 4.26.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 4.27.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 4.28.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.29.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.30.</b> Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.31.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.32.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.33.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.34.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.35.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.36.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları...	61
<b>Tablo 4.37.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	61
<b>Tablo 4.38.</b> Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.39.</b> Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Motive Edilme Yeterlikleri İle	



Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı İle İlgili Bulgular.....	62
--	----



# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Çağımızdaki hızlı değişim hayatın her alanını etkilediği gibi kurumları da etkilemektedir. Değişime ayak uydurmayı başaramayan ve kendisini sürekli olarak yenileyemeyen kurumlar, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelirken varlıkları da sorgulanmaktadır. Sanayi sonrası toplumlarda yaşanan küreselleşme, nüfus ve öğrenci hareketliliği sonucu artan farklılıklar, hesap verebilirlik, ekonomik gelişmeler ile değişimin kendisi okulun işlevi, vizyonu, misyonu, yapısını değiştirmektedir (Gül, 2008).

Bütün örgütler gibi okullar da yapısal ve işlevsel olarak birçok değişim yaşamaktadırlar. Bu değişim süreci bir taraftan okulların kültürünü etkilemekteyken, diğer taraftan da kültür bu değişimlere kaynaklık etmektedir. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilmekle beraber, okulda olumlu bir kültürün yaratılması okulun gelişmesi bakımından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (akt. Çevik ve Köse, 2017).

Örgüt kültürü, motivasyonu belirleyen önemli bir unsurdur. Bir organizasyon içinde yer alan bireylerden organizasyonun kültürüne sahip olanların motivasyonu hâkim kültüre daha az sahip olan bireylerden daha yüksektir (Kavi, 2007: 127). Okul kültürünün sağlıklı olması durumunda öğretmen motivasyonunun daha iyi bir düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenler okul kültürünün oluşmasında önemli aktör konumundadır (Dur, 2014). Öğretmenlik mesleği sosyal, psikolojik ve ekonomik gibi farklı boyutları bir arada barındıran çok yönlü bir meslektir. Dolayısıyla bu boyutlardan kaynaklanan öğretmen gereksinimlerinin ve beklentilerinin okul yöneticisi tarafından önemsenmesi ve doğru bir biçimde algılanması öğretmen motivasyonunun artırılması açısından önem arz etmektedir (Sünbül, 2002).

Günümüzde her ne kadar teknolojik temelli ilerlemelerin olduğu belirtilse de insan kaynağı örgütler için hâlâ kritik önemdedir. İnsan kaynağı örgütsel çevrenin ve teknolojik gelişmelere dayalı değişimlerin gerçekleştirilmesi için oldukça önemlidir. Bundan dolayı tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgüt amaçları doğrultusunda davranışlar sergilenmesi için öğretmenlerin motivasyon araçları kullanılarak maddi-manevi ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda örgütün başarısı büyük ölçüde

motivasyon araçlarının doğru ve etkin kullanılmasına bağlıdır. Aksi durumda motivasyonu düşük bireylerle örgütün amaçlarını gerçekleştirme beklenemez (Serinkan, 2008).

Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Cemaloğlu, 2002: 42).

Zayıf okul kültürüne sahip okulların yapıları incelendiğinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağların zayıfladığı, tüm üyelerin birbirlerine karşı düşük başarı beklentisi içinde oldukları, diyalogun zayıfladığı, motivasyonun düştüğü, üyeler arasındaki kuşku ve düşmanlık hislerinin yaygınlaştığı, yıkıcı çatışmaların arttığı, koordinasyonun bozulduğu, üyeler arasında sevgi-saygının zayıfladığı görülmektedir (Özdemir, 2006).

Öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması eğitim-öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önem taşımaktadır. Yöneticiler öğretmenleri nasıl motive edeceği konusunda bilgi ve beceriye sahip olmalı, gerektiğinde de bu bilgi ve beceriyi işe koşmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumlarını sağlamada motivasyonun önemini yeterince kavramaları okul yönetim süreçlerini daha da kolaylaştırırken okul kültürünün sürekli iyileşmesine de katkıda bulunacaktır.

Araştırmalar, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen pek çok unsurdan söz etmekle birlikte, öğretmenin motivasyonunu artıran en önemli etmenin okul yöneticisi olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu da okulun amacını gerçekleştirmede ve en önemlisi öğrenci başarısını artırmada etkili olmaktadır (akt. Özdemir vd., 2014).

Bu bilgiler ışığında, araştırmanın temel problemini “*Ortaokul müdürlerinin öğretmenleri bireysel ve görevsel motive etme düzeyleri ile algılanan okul kültürü arasındaki ilişkiler nedir?*”

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul müdürlerinin öğretmenleri motive etme düzeyleri ile algılanan okul kültürü hakkında öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul kültür türü ve motivasyon algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin okul kültürü algıları branşlarına göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin okul kültürü algıları kıdemlerine göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin okul kültürü algıları okullarında çalışma sürelerine göre değişmekte midir?
6. Öğretmenlerin okul kültürü algıları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?
7. Öğretmenlerinin okul kültürü algıları görevsel motive edilme düzeylerine göre değişmekte midir?
8. Öğretmenlerinin okul kültürü algıları bireysel motive edilme düzeylerine göre değişmekte midir?
9. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile yöneticileri tarafından motive edilme durumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Örgütlerin amaçlarına ulaşması için çalışanların iyi bir motivasyona sahip olmaları gerekmektedir. Bunu sağlamak için yöneticilerin de çalışanların motivasyonuna önem vermeleri gerekmektedir. Öğretmenler için motivasyon konusu çok önemli olmakla birlikte, hangi özendiricilerin öğretmenler tarafından önemsendiğine veya güdüleyici olduğuna ilişkin bulgular oldukça sınırlıdır (Cemaloğlu, 2002).

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında bu örgütlerin temel çalışanları olan öğretmenlerin katkısı büyük rol oynamaktadır. Bu yönüyle yöneticiler öğretmenleri kurumun amaçları doğrultusunda motive etme görevini de en iyi şekilde yerine getirmelidir. Öğretmenlerin motive olup kuruma katkıda bulunmaları güçlü okul kültürü oluşmasını da sağlayacaktır.

Her okulun kendine göre belirlediği amaçları bulunmaktadır. Okullar bu amaçlara varmak için stratejiler belirlemektedir. Okulun hedeflerine varması bakımından öğretmen ile okulun hedeflerinin uyumlu olması önem arz etmektedir. Okullardaki öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler, yalnızca onların davranışlarının incelenmesi ile anlaşılabilir. Etkin liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu da etkilemektedir. Motivasyon faktörü, okul liderliğinin tamamlayıcısı olmaktadır denilebilir (Güney, 2012: 247).

Bütün yöneticiler çalışanlarının motivasyonları ile ilgilenmek zorundadır. Çünkü yöneticinin başarısı, astlarının kurum hedefleri doğrultusunda çalışmasına; bilgi, beceri ve

enerjilerini bu yönde harcamalarına bağlıdır (Koçel, 2011:620). Buna yönelik olarak okul yöneticileri, güçlü okul kültürü oluşturmak için kurumdaki bütün çalışanların katılımlarını sağlamalıdır. Örgütte çalışan bütün bireylerin motivasyonları yeterli düzeyde olduğu takdirde bu sürece katılım sağlıklı bir şekilde sağlanabilmektedir (Spector, 1996).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel kültür, okul kültürü veya motivasyon algılarını inceleyen araştırmalar görülmektedir (Akkaşoğlu, 2015; Güven, 2015; Sakarya, 2015; Çevik, 2013; Şirin, 2011; Gürler, 2020; Çelik, 2019; Çoban, 2019; Özgün, 2018) Ancak ortaokul müdürlerinin öğretmen motivasyonuna etkisi ve motivasyon okul kültürü ilişkisini birlikte değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir:

1. Araştırma Kırşehir ili, merkez ilçesi resmi ortaokullarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular kullanılan ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

Araştırmada, öğretmenlerin, “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve “ Bilgi Forumu” veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların görüşlerini doğru olarak yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.5. TANIMLAR**

Araştırmada geçen temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

Okul kültürü: Okulu diğer okullardan ayıran ve örgüt üyelerinin benimsediği normlar, değerler, varsayım ve diğer paylaşımların tümüdür.

Okul kültür türleri: Pheysey (1993) tarafından Harrison (1972) ve Handy'nin (1986) örgütsel kültür modellerinden yararlanılarak geliştirilen güç, rol, destek ve başarı kültürü olarak ifade edilen sınıflamadır.

Güç kültürü: Gücün merkezde toplandığı, otokratik yönetime sahip örgütlere hâkim olan örgütsel kültür alt boyutudur.

Rol kültürü: Gücün uzmanlaşmaya dayalı olduğu, bürokratik örgütlerde daha sık görülen örgütsel kültür alt boyutudur.

Başarı kültürü: Başarıya önem verilen daha çok küçük gruplarda rastlanan örgütsel

kültür alt boyutudur.

Destek kültürü: İnsani ilişkilerin ön planda tutulduğu örgütlerde karşılaşılan örgütsel kültür alt boyutudur.

Motivasyon: Kişinin bir iş için harekete geçmesini, istekli hâle gelmesini sağlayan güçtür.

Görevsel Motive Edilme: Örgütsel yönetsel güçlerin kullanılarak kişinin görevlerini yerine getirmesi amacıyla göreve dönük istekli hâle getirilmesidir.

Bireysel Motive Edilme: Kişinin psikososyal ihtiyaçlarının giderilmesi yoluyla istekli hale getirilmesidir.



## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde kültür, örgüt kültürü, okul kültürü ve motivasyon kavramları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş bu başlıklara ilişkin kavramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmış, ayrıca araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.1. KÜLTÜR

Fransızcadan dilimize geçen ve çok yaygın biçimde kullanılan kültür kavramını tanımlamak kolay değildir. Birçok disiplinin inceleme alanı içerisinde yer alması kavramın tanımlanmasını da güçleştirmektedir. Türkçe Sözlükte (URL1) tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin olarak tanımlanan kültür, birçok bilim dalının ilgi alanına girmektedir.

Turhan (1959), kültürü daha geniş bir çerçevede ele alır ve bir toplumun içinde barındırdığı bilgi, tutum, değer, görüş, alışkanlık gibi davranış şekillerinden oluşan maddi ve manevi kıymetler bütünü olarak tanımlar.

Çınar (2013) ise bir toplumu karakterize eden ortak anlamlar bütünü olarak görür ve kültürün bir toplumu diğerlerinden farklı kıldığını ifade eder. Toplumbilim bakış açısı ile de toplum üyelerinin kabul ettiği ve toplumda kabul görmüş fikir ve nesnelere birleşimi olarak da tanımlanabileceğini belirtir.

#### 2.1.1. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Örgüt kültürü, çalışanlara doğruyu ve yanlış gösteren örgütün kültürel yapısına işlevsel bir anlayış yükleyen, örgütün tümünü kapsayan temel değerler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Özgüner, 2016). Schein (1992) bir grubun dış uyum ve iç bütünleşme sorunlarıyla baş etmeyi öğrenmek için icat ettiği, keşfettiği veya geliştirdiği, geçerli olduklarını kabul ettirecek kadar iyi iş görmüş olan, dolayısıyla da yeni üyelere bu sorunlar karşısında doğru algılamının, doğru düşünmenin ve doğru hissetmenin yolu olarak öğretilmesi gereken temel varsayımları örgüt kültürü olarak tanımlamaktadır. Robbins, (1996) örgüt kültürünün, her tür örgütün başarısında veya başarısızlığında kilit unsurlardan bir tanesi olduğunu, güçlü bir örgüt kültürünün, örgütü ve örgüt üyelerinin işlerini nasıl yaptığını şekillendirdiğini ifade eder.

Tanımlarda da belirtildiği üzere, örgüt kültürü örgüt üyelerine örgütü anlamada ve

problemlerle baş etmede yeni koşullara uyum sağlamada nasıl bir duyuş ve düşünüşe sahip olunacağı konusunda kılavuzluk yapmaktadır.

### **2.1.1.1 Örgüt Kültürünün Öğeleri**

Yazılı olmayan kurallardan oluşan, yaşanarak ve üyesi olarak öğrenilebilen ve her örgüte göre değişen örgüt kültürünün temel öğelerini belirlemek oldukça güçtür (Şişman, 2007: 82)

Terzi (2000: 42) bu öğeleri örgütsel kültürün esas öğeleri ve kültürün ifade edilmiş biçimleri olmak üzere ikiye ayırarak değerlendirmiştir. Örgütsel kültürün esas/temel öğeleri normlar, değerler ve inançlar (varsayımlar); kültürün ifade edilmiş biçimleri ise semboller, kahramanlar, mitler, hikâyeler, törenler, ritüeller (adetler) ve dil olarak sıralanmaktadır.

#### **2.1.1.1.1 Esas Öğeler**

##### **2.1.1.1.1.1 Değerler**

En basit tanımıyla değerler, kişilerin davranışlarını şekillendiren standartlardır. Tavrı ve hareketleri yöneterek kişilerin düşünce ve davranışlarına yön verirler. Kişiler değerleri içerisinde yaşadığı sosyal çevre ile kurduğu ilişkilerle ve içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısından öğrenirler. Kolay kolay değişmeyen değerler kişi veya grupların içinde buldukları çevrede fiziksel, sosyal ve manevi değişimlere bağlı olarak değişirler (Battal, 2007).

Kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturan değerler, problemlerin çözümünde uygun kabul edilen çözüm yöntemini ortaya koyar. Ayrıca değerler bir örgütün genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtır ve örgütsel kimlik veya yönetim felsefesi içinde de çeşitli biçimlerde dile getirilir (Şişman, 1994).

Bireysel düzeyde olduğu gibi örgütsel anlamda da değerler gelişir. Örgüt kültürünün diğer unsurları ile karşılaştırıldığında değerler daha güvenilir niteliktedir. Çalışanlara yaptıkları işin ya da sergiledikleri davranışın nedeni sorulduğunda genellikle davranışların kökeninde değerlerin olduğu görülür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

##### **2.1.1.1.2 Normlar**

Normlar her kültürde toplumsal düzeni sağlayan, bireylere yol gösteren, doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü belirleyen kural, standart ve fikirlendir. Bireylere bir grup içerisinde hangi tür davranışlarının uygun, hangilerinin uygun olmadığını gösteren bu standart, fikir ve kurallar sistemidir (Ertürk, 1995: 153).



Örgüt bakımından değerlendirildiğinde ise örgütün kültürel değerlerine uygun olarak, örgüt tarafından gerçekleştirilen ve çoğunluk tarafından kabul edilerek benimsenen davranış kuralları ile ölçütlere örgütün normları denilmektedir. Örgütün normları, insan davranışlarının önceden bilinmesine yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle ait oldukları örgütün kültürünü oluşturan yöneticiler öncelikle örgüt içindeki kişilerin kültürel normlarını bilmek ve yönetimin ilkelerini oluştururken bu normlara uydurmak zorundadır (Karadeniz, 2010:18).

### **2. 1.1.1.1.3 Varsayımlar**

Bir toplumda hayatını sürdüren insanlar tarafından bilinen ve paylaşılan görüşler anlamına da gelen inançlar, aslında, söz konusu grupların içinde yer aldıkları çevreye, örgüte ve işe yönelik tavrını belirlemektedir (Şişman, 2007: 3).

Bütün yapılan varsayımlar ilişkili olan gerçeklik ve doğruluğun doğası hakkında yapılan temel yorumlar, eylemler insan ilişkileri, dış çevreye uyum sağlayamamaktan kaynaklanan problemler, örgüt, insan unsurunu içerisine alır. Varsayımlar tartışmaya açık değildir ve sorgulanmadan kabul edilmelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz 1996: 44).

### **2.1.1.1.2 İfade Ediliş Biçimine Göre Örgütsel Kültür Unsurları**

#### **2.1.1.1.2.1 Hikâyeler ve Mitler:**

Hikâyeler, çalışanlar için bir şeylerin nasıl yapılacağı konusunda sosyal reçete olmalarının yanı sıra yine paylaşılan değerlerin önemli göstergeleridir. Sosyal statü ve kategorileri gösterip, örgütü yasallaştırmasıyla hangi insanların neler yapabileceği konusunda da yol gösterici olan hikâyelerden elde edilen bilgiler insanların örgüt içine başarılı şekilde katılabilmeleri açısından da önemlidir (Fletcher, 1996: 38).

Hikâyeler, gerçek yaşamdaki deneyimlerin anlatım yöntemi kullanılarak paylaşılmasıdır. Hikâyeler, aynı zamanda bilginin sembolik sunumuna yardımcı olarak uygulama sürecindeki eylemlere yol gösterir. Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesinde, hikâyelerden yararlanılır. Kişiler arasındaki ilişkilerin incelikleri, örgütsel kültür ve mitler, anlatılan hikâyelerle anlam kazanır. Gündelik etkinlikler içinde yöneticiler bazen hızlı karar vermek zorunda kalabilir. Belli kavram ve ilkeler olayları açıklamada soyut kalabilir. Örgütsel hikâyeler, karar verme sürecine yardımcı olan daha özgün bir olay olarak ele alınabilir (akt. Çelik, 2004 ).

Mitler ise örgütte daha önce yaşanmış olayları veya örgütün kökenlerini açıklamak amacıyla anlatılan imgesel olaylardır. Mitler örgütün değerleri, kahramanları, kurucuları

veya hiyerarşik düzeydeki kişilere ait olağanüstü görülen öykü ve olayların belirli anlam taşıyan mesajlara dönüşmesiyle oluşur (Uysal, 2014). Mitler, örgütün değerlerine, kurucularına veya farklı hiyerarşik basamaklardaki çalışanlara ilişkin olay ve öykülerin belirli bir anlam taşıyan mesaja dönüşme şeklini yansıtmaktadır (Erdem, 1996:41).

#### **2.1.1.1.2.2 Semboller**

Semboller, kültür içinde önemli bir yer tuttuğu gibi örgüt kültürü içinde de geniş bir yer tutmaktadır. Semboller, kodlanmış özel anlamlar olarak bir kültürün en kapsamlı öğeleridir. Örgüte yeni katılan üyelerin sosyalleşmesinde, örgütün değer ve normlarını tanımalarında ve öğrenmelerinde önemli bir yer tutmakta, bu yönüyle sosyal öğrenme aracı olarak iş görmektedir (Şişman, 2002:97).

Örgüt sembolleri örgütte değişimin gerçekleşmekte olup olmadığının da yararlı göstergeleridir. Aslında tek başına bir binanın biçimi veya örgütteki mekan dağılımının her zaman sembolik bir değeri vardır (Terzi, 2000).

Fiziksel semboller görülebilen nesnelere ifade eder. Bu nesnelere, üyeler için özel anlamlar taşımaktadır. Örgütün mimari özellikleri, çalışma yerlerinin düzenlenmesinde kullanılan eşyalar, araçlar, gereçler, arabalar, teknoloji, kıyafetler, etiketler, logolar, amblemler, rozetler, posterler, afişler bu semboller arasında sayılabilir. Örgütlerde özellikle yönetici odalarının bulunduğu yerler, bunların düzenlenişinde kullanılan nesnelere, yöneticilerin arabaları, bunların renkleri, statü sembolleri arasında yer almaktadır (Şişman, 2002:97).

#### **2.1.1.1.2.3 Dil**

Dil bir iletişim aracıdır ve örgüt kültürünün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan önemli bir kültür öğesidir. Dil, örgüt üyeleri arasında iletişimi sağlayan mevcut kültür hakkında bilgi veren ve yeni üyelere kültürün aktarılmasında rol oynayan bir araçtır. Dil, bu işlevlerini yerine getirerek kültürün devamını sağlar (Bakan, 2004:53).

Örgütün, işlerini ve terminolojilerini tanımlamak için geliştirdikleri kendilerine özgü örgütsel dil, kültürün desteklenmesine yardım eder ve o kültüre ait bireyleri bir arada tutmaya yarayan ortak bir faktör olarak hizmet eder (Terzi, 2000: 56).

#### **2.1.1.1.2.4 Törenler**

Örgüt kültürünün taşıyıcısı ve ifade biçimi olarak diğer bir önemli öğesi de törenlerdir. Törenler, kahramanların, efsane veya hikâyelerin kutlandığı özel buluşmalar veya olaylardır. Değer ve normların iletilmesi açısından büyük önem taşırlar. Bu törenlerde

ödül alan kişiler, örgütün kültürünün çekiciliğini artırır ve diğer örgüt üyeleri tarafından da benimsenmesini pekiştirir (Erkmen, 2010).

#### **2.1.1.1.2.5 Kahramanlar**

Liderler ve kahramanlar örgüt kültürünün alt yapısını oluşturan, temel değerler ve inançları kendi kişiliklerinde yansıtan modeller ya da temsilcilerdir. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi yetenek ve yetkilerinin toplamıdır. Liderler, kişilikleri, uygulamaları, tutumları, felsefeleri ve davranışları ile organizasyon üyelerine rol modelliği yaparlar (Bakan ve diğerleri, 2004:43). Örgütsel kahraman özelliğini taşıyanlar daima rol model olmak zorundadırlar. Örgütsel değerlerin oluşumuna katkıda bulunurlar. Her çalışan onların pozisyonuna gelebilmek için çaba harcar bunun sonucunda örgütsel gelişme sağlanmış olur (Güney, 2017).

#### **2.1.1.2 Örgütsel Kültürün Sınıflandırılması**

Bu çalışmada örgütsel kültürün sınıflandırmasında Pheyse'ın (1993), Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) 4'lü sınıflandırmasını temel alarak geliştirmiş olduğu örgüt kültürü tipleri esas alınmıştır. Öncelikle Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) sınıflandırması açıklanacaktır.

##### **2.1.1.2.1 Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) Sınıflandırması:**

Harrison ve Handy tarafından geliştirilen bu sınıflandırma, Harrison tarafından geliştirilen dört ideolojiyi birleştirerek tek bir örgüt modeli halinde literatüre yeni bir örgüt kültürü modeli olarak sunmuştur. Handy (1985) örgüt kültürünü, kurumdaki bireylerin davranış şekillerini, düşüncelerini ve değerlerini şekillendiren bir kurallar sistemi olarak ele almakta ve buradan hareketle, örgütlerin sahip oldukları farklı kültürleri dört temel gruba ayırarak incelemektedir. Handy geliştirdiği bu modelde Harrison'ın belirlediği dört ideoloji isimlerini değiştirmeden güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü olarak isimlendirmiştir. Bu kültür türlerinin temel özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir (Seymen, 2008: 93) .

##### **2.1.1.2.1.1 Güç Kültürü**

Yönetime gücün hâkim olduğu kültürdür. Gücün en önemli aracı denetimdir. Kim güçlüyse egemenliğini ilan eder ve kendi fikirleri kapsamında liderlik eder. Güç ve çıkar çatışmalarının kaçınılmaz olduğu bu rekabet ortamında merkezi yönetim kuralları belirler ve üyelerin görüşüne itibar etmez. Korku, itaat ve mecburiyet duyguları ile çalışanlar elbette

verimsizdir (Şişman, 2002: 142).

Örgütte güç, belirli kişilerde veya bir kişide toplanır ve hiyerarşinin geçerli olduğu bu kültürde güç, statü, itaat ve denetim gibi kavramlar ön plandadır. Anahtar kişiler ya da başka bir ifade ile merkezi roldeki kişiler örgütten herhangi bir şekilde ayrılırsa örgüt çöküntüye uğrayacaktır. Örgütte dikey iletişim temel alınır. Genellikle küçük ve orta boy işletmelerde geçerli olan bu kültür çeşidinde merkezi otoritenin bilgisi ve izni olmadan uygulama ve işlemler gerçekleşmez (Bakan vd., 2004:93).

#### **2.1.1.2.1.2 Rol Kültürü**

Örgütte hiyerarşi ve otorite ön plana çıkar. Diğer kültür tipleri ile kıyaslandığında daha katı ve formeldir. Yapılması gerekenler önceden planlanır, detaylı bir şekilde tanımlanmış roller, iş tanımları, kurallar vardır. Örgütte birimler arası çalışmalar, yetki tanımları, rol tanımları ve bürokrasi ile yürümektedir. Ayrıca her birey ne yapması gerektiğini bilir, her çalışan sadece tanımlanan işleri gerçekleştirir. Tanımlanandan fazla veya eksik yapmamalıdır. Rol kültürünün hakim olduğu örnek işletmeler, tipik kamu kurumlarıdır (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009).

#### **2.1.1.2.1.3 Birey Kültürü**

Birey, odak noktasıdır ve yapı bireylere hizmet için vardır. Güç, görev ve rol kültürlerinde çalışanlar örgüt için çalışırken; birey kültüründe örgüt, çalışanlar için çalışmaktadır. Bu kültür birey merkezli olup, bireysel çalışmalar ve başarılar ön plandadır. Bireylerin bilgileri, tecrübeleri ve yetkinlikleri ile sonuç elde etmeleri önemlidir. Var olan örgütsel yapı örgüt içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemek için vardır. Aslında örgüt içindeki pozisyonunu yitirmemek için ne yapması gerekiyorsa yapan çalışanlar, örgütü kendi kariyerleri ve özel istekleri için kullanabilecekleri bir yapı olarak görürler (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009: 100).

#### **2.1.1.2.1.4 Görev Kültürü**

Görevleri yerine getirmeyi esas almak, bu örgüt kültüründe temel amaçtır. Belirlenen görevlerin yapılması için uygun kişilerin seçilmesi ve bu görevlerin başarıya ulaşmasını sağlamak amacıyla üst yönetim ekip oluşturur. Görev kültüründe gücün kaynağı uzmanlıktır. Bu kültürde işlerin yerine getirilmesi ve projelerin yürütülmesi amacıyla alanında uzman kişilerin doğru yerlerde çalışması esastır. Bu örgüt kültürünün avantajı, bir şirketin pazardaki değişimlere hızla uyum sağlayabilmesi ve onlara esnek bir şekilde karşılık verebilmesidir. Sonuçlara, bireysel veya grup hedeflerine ulaşılmasına odaklanılır.

Esnekliğin zorunlu olduğu istikrarsız ve hızlı değişen ortamlar için uygundur. Özellikle mühendislik ve yüksek teknoloji firmalarında görülen bir kültür tipidir (Tutar, 2017).

#### **2.1.1.2.2 Pheysey'in Örgütsel Kültür Modeli**

Pheysey (1993) örgütsel kültür modelini, Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) örgütsel kültür modellerinden yararlanarak geliştirmiştir. Bu modele başarı kültürü ve destek kültürü ilave edilmiştir.

Bu araştırmada veriler, Pheysey'in (1993) yapmış olduğu örgütsel kültür sınıflaması esas alınarak İpek'in (1999) geliştirmiş olduğu ve dört alt boyuttan oluşan (güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü) örgütsel kültür ölçeği ile toplanmıştır. İlk olarak Harrison (1972) tarafından yapılan ve daha sonra Pheysey (1993) tarafından temel alınmış ve dört alt boyut halinde yeniden adlandırılmıştır (akt. İpek, 1999: 62).

Modeldeki her bir boyut aşağıda açıklanmaktadır.

##### **2.1.1.2.2.1 Rol Kültürü**

Pheysey'e göre (2003) örgütün her kademesindeki çalışanların faaliyetleri önceden planlanmıştır. Çalışanların örgüt içindeki davranışlarını iş tanımları, kurallar ve prensipler belirlemektedir. Bu örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için rasyonel araçlara bağlıdırlar (akt. İpek, 1999).

Çalışanların neleri yapıp neleri yapmayacağı yani çalışanlardan ne beklendiği tam olarak belirlenmiştir. Bu kültürde hiyerarşi vardır ve örgütün amaçlarına, yöneticilerin verdiği görevlere uymak esastır. (akt. Işık, 2017).

##### **2.1.1.2.2.2 Başarı Kültürü**

Başarı kültüründe çalışanlar kurallar yerine işin kendisiyle ilgilidirler. Bu tür şirketlerde genellikle şirket bir aileye aittir. Aile dışından örgüte dâhil edilecek kişilerin şirkette hisse sahibi olmasına dikkat edilir. Küçük danışma şirketleri ve araştırma şirketleri bu tür kültüre sahip örgütlerin en tipik örnekleridir. Başarı kültürünün hâkim olduğu örgütlerde çalışanların motivasyonları yüksektir ve çalışanlar karşılıklı etkileşimle kendi problemlerinin üstesinden gelmektedirler (akt. Çınar, 2018).

##### **2.1.1.2.2.3 Destek Kültürü**

Destek kültürü, bireysel ihtiyaçların fazlaca önemsendiği kültür tipidir. Bu tür örgütlerde çalışanlar arasında iş birliği ve yardımlaşma ön plandadır. Destek kültürünün hâkim olduğu örgütlerde çalışanlar, önemsendiklerini ve örgütün bir parçası olduklarını hissederler. Bu tip örgütlerde informal ilişkiler ön planda olduğu için formal yapı zayıftır

(akt. İpek, 1999: 51). Bu örgüt türünde çalışanların kendini örgüte ait hissetmesi, örgütte bir payının olduğuna inanması; bireylerin örgüte bağlılığına katkı sağlamaktadır (Okay ve Okay, 2002).

#### **2.1.1.2.2.4 Güç Kültürü**

Tüm yetkilerin yönetimin elinde olduğu örgüt kültürü türüdür. Yönetim, örgütte olan her şeyi bilir. Yetkinin tek elde toplandığı bu örgütlerin yapısı piramit ya da ağ şeklindedir. Evrensel kabul edilen örgüt kuralları herkese aynı şekilde uygulanır. Güç kültürünün hâkim olduğu örgütlerde statü, itaat ve denetim önemlidir. Hiyerarşinin ön planda olduğu bu örgütlerdeki iletişim dikeydir (İpek, 1999).

Güç kültürüne sahip örgütlerin temel özelliği merkeziyetçiliktir. Alt kademelikler otoriteye karşı çıkamaz, sadece alınan kararlara katılmakla yükümlüdür. Bürokrasi en alt düzeydedir ve bu nedenle de kurallar yok denecek kadar azdır. Güç kültürünün simgesi olarak örümcek ağı görülmektedir (Seymen, 2008: 88).

#### **2.1.2 OKUL KÜLTÜRÜ**

Okul, "Çevresinden aldığı başta öğrenci kaynağı olmak üzere diğer kaynakları (program, öğretmen, teknoloji vb.) belli alt sistemler yardımıyla işe koşan, çevreye eğitim hizmeti ve eğitilmiş insanları ürün olarak sunan, okulun işleyişini değerlendirerek dönütler sağlayan, bu doğrultuda program ve süreçlerini gözden geçirerek gerektiğinde değişiklikler yapmak suretiyle varlığını sürdürmeye çalışan açık, sosyal, dinamik bir sistem"dir (Şişman ve Turan, 2005:109).

Okullar girdisi ve ürünü insan olan örgütlerdir. Okulda etkin olan kültür yalnızca işgörenleri etkilemez, işgörenlerle birlikte örgütün ürünlerini de etkileyen okul, bu yönü ile diğer işletmelerden ayrılır. Okullar, hitap ettiği insan sayısının fazla olması ve ulusun geleceğini önemli ölçüde etkilemesi nedeniyle güçlü bir kültüre sahip olması gereklidir. Böylelikle okullar aracılığıyla toplum kültürü aktarılır, bireylerin sosyalleşmesi sağlanır ve insanlara olumlu davranışlar kazandırılır (Terzi, 2000:98).

Aydın'a göre (2014) okulların kültürlerini tanımlamak için öğretmenlere şu sorular sorulmalıdır:

- 1-) İş gününüzü okul içinde ve okul dışında olmak üzere betimleyiniz.
- 2-) Zamanınızı ve enerjinizi hangi konularda harcıyorsunuz?
- 3-) Varsayalım ki öğrenciler öğrendiklerini unuttular, öğrencilerin zaman içinde sizin

dersinizden neleri hatırlamalarını istersiniz?

4-) Sizi etkileyen, hayran olduğunuz, saygı duyduğunuz, haz aldığınız öğrencilerinizi anımsayınız. Bu öğrencilerin ortak özellikleri nelerdir?

5-) Sizin okulunuzda bir öğretmenin başarılı olmasının koşulları nelerdir?

6-) Yeni öğretmenlere neler söylemek istersiniz?

7-) Eski öğretmenlerden ve öğrencilerden neler anımsıyorsunuz?

8-) Okulunuzun bazı yönlerini temsil edici bir fotoğraf çekseniz ya da bir resim çizseniz bu neye benzerdi?

9-) Öğrenciler nasıl ödüllendirilir?

10-) Öğretmenler nasıl ödüllendirilir?

11-) Bir öğretmenin başarısız olacağını gösteren davranışı ne olabilir? Yeni bir öğretmenin başarılı olmayacağını gösteren davranışı ne olabilir?

Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitimin sistemi, amaçları ve yapısı çizer. Okul yönetimini iyi bilen bir yönetici, amacına uygun olarak okulun sürekliliğini sağlayabilir. Yönetimindeki grubu en verimli şekilde çalışmaya isteklendirir. Eklenen değerlerle birlikte büyüyen kültür yapısı kaynaklarını da eğitimin amaçlarına uygun olarak kullanır. Okul denilen örgütün, en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2002).

Stolp' a (1994: 1) göre okul kültürü, okul toplumunun üyeleri tarafından, belki de değişen derecelerde anlaşılan, normlar, değerler, inançlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitleri içeren tarihsel olarak aktarılmış anlam kalıpları olarak tanımlanabilir (aktaran., Bilgin, 2018).

Güçlü bir okul kültürünün oluşması için yöneticiler ve öğretmenler arasında değerler, normlar ve inançlar paylaşılmalıdır. Paylaşılan değerlerin ve inançların çokluğu okul içindeki bireylerin daha rahat iletişim kurmasını ve sorunlar karşısında beraber çözüm üretmelerini sağlamada yardımcı olur (Bilgin, 2018).

### **2.1.2.1 Okul Kültürünün Oluşturulması**

Okul müdürleri kültürü şekillendirirken, kültürün geçmişini ve o anki durumunu okuyarak kültürün içinde saklı olan derin anlamları bilmek, öğrenci için iyi olanı destekleyen esas değerleri ortaya çıkarmak, pozitif kültürel değerleri pekiştirerek, negatif ve

işlevsel olmayan kültürel değerleri ise değiştirerek pozitif bir okul iklimi ortaya çıkarmak için çalışırlar (Çelikten, 2006).

Zayıf okul kültürüne sahip okulların yapıları incelendiğinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağların zayıfladığı, tüm üyelerin birbirlerine karşı düşük başarı beklentisi içinde oldukları, diyalogun zayıfladığı, motivasyonun düştüğü, üyeler arasındaki kuşku ve düşmanlık hislerinin yaygınlaştığı, yıkıcı çatışmaların arttığı, koordinasyonun bozulduğu, üyeler arasında sevgi-saygının zayıfladığı görülmektedir (Özdemir, 2006).

Okul kültürü birçok biçimlerde oluşabilir. Bu oluşumları dört başlık altında toplamak mümkündür ( akt. Eyüpoğlu, 2006:31):

- 1-Uygulamalar: Törenler ve ritüeller.
- 2- İletişim: Hikayeler, mitler, efsaneler, masallar ve semboller.
- 3- Fiziksel oluşumlar: Yerleşim, okul binalarının yapılış tarzı.
- 4- Ortak dil: Okulda kullanılan yaygın dil.

Erdoğan'a göre (2000) güçlü bir okul kültürü oluşturulması yöneticilerin uzun bir süre boyunca etkili bir şekilde çalışmasını kolaylaştırmaktadır. Yöneticiler buldukları okullarda okul kültürü oluşturmak için şunları yapmalıdırlar:

Yönetici, okul için kabullenilebilecek ve benimsenecek değerleri öğretmen, öğrenci ve çevreyle paylaşmalı, sonuçta ortak bir düşüncede buluşturmaya çalışmalıdır.

Yönetici, okulda efsaneleşmiş olan kişileri ve onların deneyimlerinin okul kültürü için önemli olduğunun farkına varmalıdır.

Yönetici, o toplumun değerlerini, adetlerini, geleneklerinin okul kültürü ile iç içe olmasını sağlamalıdır.

Yönetici, bu toplumun temel değerlerini ve adetlerini törenlerle destekleyerek işlemeli ve bu törenler yeni bir kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır.

Okula yeni katılan kişilerin örgüt kültürüne uyumlarını sağlamalı ve rehberlik etmelidir

Yönetici, okulda var olan farklı kültürler arasında dengeyi sağlamalı, herkesi ortak kültürde yapılandırmalıdır.

### **2.1.2.2 Okul Kültürü ve Okul Yöneticisi**

Okulda olumlu bir kültür yaratılmasında okul yöneticisine büyük iş düşmektedir.



Yönetici bürosunda oturmakla olumlu bir okul kültürü yaratamaz. Oysa okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda "görülebilir" olması, yenilikleri başlatması, olumlu girişimlere destek vermesi olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Yöneticinin beklentilerini öğrenci ve öğretmenlere ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer işlerini ve zorunluluklarını öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması okulda olumlu bir kültürün gelişmesine katkı getirmektedir (akt. Balcı, 2007: 187).

Okul yöneticisi, diğer yönetsel etkinliklerle birlikte okul kültürünü bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönetmektedir. Okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul yöneticisi, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz (Çelik, 2002: 67).

Bunun için okul yönetimini temsil eden etkili müdürler, kendi çabaları sonucu oluşan örgütün çekirdek kültür değerlerini kabul eden yeni işgörenleri aralarında görmek isterler. Bu değerlerle uyuşmayan işgörenleri de örgütlerinde uzun süre istihdam etmek istemezler. Resmi okullarda bile, okul müdürlerinin etkisi sonucu, okula ne tip öğretmen ve öğrenci alınacağı, kimlerin terfi edeceği, iletişim ve karar mekanizmalarının nasıl işleyeceği hatta okulda nasıl giyinileceği, okul dışında üyelerin sosyal yaşamlarının boyutları bellidir (Kozlu, 1998).

Yönetim süreçlerini iyi bilen bir yönetici pozisyonu itibari ile kurumunu daha iyi yöneterek etkileşimi sağlayabilecektir. Okul yöneticiliği görevi, “hatıra binaen”, “istemeyerek”, “ısrar ettikleri için” gibi kabul etmediğiniz bir işlemi yaparak çelişkili bir duruma düşmenize olanak vermemelidir. Sizin yönetmeye istekli olmanız, çevrenizdekilerin size inanmaları, sizinle iş birliği, kader birliği yapmalarının ve size bağlılıklarının ön koşuludur (Açıkalın ve Özkan, 2015: 3).

Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına önemli derecede katkıda bulunmaktır. Bunun sonucu olarak okulun formal ve informal boyutu birbiriyle bütünleşir. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, mensup oldukları okullarıyla gurur duyarlar. Benzer şekilde veliler de aynı gururu yaşarlar. Bu ortak duygular yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında yakınlaşma ve kaynaşmayı sağlar (Özdemir, 2006: 418)

Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlar. Güçlü ya da zayıf her okulun bir kültürü vardır. Kültürel lider, örgüt kültürünü daha çekici bir kültür haline getirebiliyorsa başarılı bir liderdir. Öğretmen zayıf bir okul kültürü de olsa, bu okul kültürünün etkisi altında çalışmak zorundadır. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründen soyutlamak mümkün değildir. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul yöneticileri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2007: 51).

Okul müdürü, okul kültürünün önemini ve gücünü bilerek yönetsel süreçleri uygulamalı, bu şekilde daha verimli bir okul kültürü oluşturabilir. Kültürün oluşumunda planlama çok önemlidir. Okul müdürü planlama aşamasında okulu, kültürel faktörler bakımından analiz ederek doğru bir şekilde betimleyebilir (Savaş ve Demirkol, 2012: 264).

### **2.1.2.3 Okul Kültürü ve Öğretmen**

Öğretmenlerin kendi kültürleri olup, bu kültür kuşkusuz mesleki kimliklerini derinden etkiler. Güçlü bir okul kültürü kurulursa, farklı değer ve inanç sistemlerine sahip öğretmenlerin, okulun ortak değerleri etrafında bütünleşmeleri sağlanabilir. Kuşkusuz okulun örgütsel kimliği ile öğretmenlerin kültürel kimliği karşılıklı olarak birbirlerini etkileyeceklerdir. Okulun üyeleri arasındaki değer, inanç ve törelerin birbirleriyle etkileşimi pozitif ya da negatif çıktılara yol açabilir. Ancak pozitif bir okul kültürü yapılandırılırsa öğretmenler birtakım çatışmalara, okuldan soğuma, başarısızlık vb. olumsuz duygulara maruz kalmayacaklardır (Walker ve Judith, 2005).

Okul yöneticisi, okulda uygulanan kültürü değiştirmeyi, yenileştirmeyi günün şartlarına uygun düzenlemeyi gerçekleştirebilir. Öğretmenin buradaki görevi müdüre yardımcı olabilecek faaliyetlerde bulunmaktır. Okul müdürü öğretmenin ihtiyaç duyacağı iş geliştirme, kendini geliştirme vb. gibi faaliyetlerde destek olmalı ve güvenini kazanarak temel amaç olan eğitimde başarıya okulu hep birlikte ulaştırmalıdır (Kadıoğlu, 2018).

Değerlere yönelik insan kaynakları yönetimi, personel seçimi ve geliştirme işlevleri açısından önem taşır. Okuldaki öğretmenlere çeşitli eğitim programları düzenleyerek okulun örgütsel değer, norm ve felsefesi hakkında bilgi verilmesi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasını ve korunmasını kolaylaştırır. İnsan kaynakları yönetiminin değerlere yönelik gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi açısından da büyük önem taşır. Okul kültürünün değer, norm ve felsefesine bağlı öğretmenler okulun örgütsel amaçları doğrultusunda daha kolay güdülenirler (Çelik, 2002: 68).

Açık kültür, okul yönetiminin, öğretmenlerin çalışmalarını desteklediği ve önerilerini değerlendirdiği, öğretmenlere özgürlük tanıdığı ve onları çok yakından denetleyen kişiler olmadığı, gereksiz bürokrasiden kaçınan, öğretmene gereksiz yere meşgul eden işleri yüklemekten uzak duran bir niteliğe sahip olduğu kültürleri ifade eder. Öğretmenler de okul idarecileri de birbirlerine karşı açıktır (Hoy ve Hannum, 1997).

## **2.2. MOTİVASYON**

Motivasyon sözcük anlamı olarak “hareket etmek” anlamına gelen eski Latin “Movere” kelimesinden gelmektedir. Motivasyonu, bireyin davranışına yön veren bir enerji olarak tanımlamak mümkündür (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 169). Başka bir tanımda ise Hoy ve Miskel (2015:157) motivasyonu, bireyi kendi isteğiyle harekete yönelten amaca ulaşmasını sağlayacak kararlılığı ve çabayı kendinde bulmasını sağlayan süreç olarak tanımlamışlardır. Örgütün ve bireyin ihtiyaçlarının tatmin sürecinde buna uygun bir iş iklimi oluşturmak ve bireyin belirlenen amaçları gerçekleştirmesi için isteklendirilmesi süreci olarak da tanımlanabilir (Can, 2005).

Motivasyon, ihtiyacın giderilmesi için gerekli ve başlatıcı güç olması yanında bireylerin doyum sürecinin gerçekleşmesi ve başarılı olmaları için gereklidir (Genç, 2008).

### **2.2.1 Motivasyon Süreci**

Aşıkoğlu'na göre (1996: 39-40) motivasyon süreç olarak dört kategoride değerlendirilir.

1. *İhtiyaç*: Hissedilen ihtiyaçla güdüleme başlar.
2. *Uyarılma*: Kişide meydana gelen ihtiyaçların tedarik edebilmesi için kuvvetin oluşması gerekmektedir.
3. *Davranış*: Davranışın sergilenme sürecine girilmesi.
4. *Doyum*: Gerçekleştirilen davranışın, gereksinimi karşılama seviyesi kadar doyuma ulaşılır.

Görüldüğü gibi motivasyon hissedilen ihtiyaç ile başlamakta ve doyum gerçekleşene kadar bu süreç devam etmektedir.

### **2.2.2 Motivasyonun Önemi**

Motivasyon çalışanlar, yöneticiler ve kurum bakımından önem ifade etmektedir. İşgörenler başarılı olmak ve kuruma katkı sağlamak için, yöneticiler işlerin belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmesini sağlamak için, kurumlar da piyasada belirlediği hedeflerine ulaşmak bakımından motivasyona ihtiyaç duyarlar. Çalışanların işe motive edilmesi, her bakımdan kazanım elde etmelerini sağlar. Çünkü motivasyon işgörenin asıl hedefine ulaşmasına katkıda bulunan tek itici güç olmaktadır. Kurumun veya çalışanların hedeflerinin

gerçekleştirilmesi bu itici gücün zamanında ve iyi biçimde kullanılmasıyla sağlanır. İşgörenin motivasyonu iyi değilse başarı sağlayamamaktadır. Çalışan hedefini belirlemişse motive edildiği takdirde bu hedefine ulaşabilir. Etkili bir motivasyon sağlanması işgörenlerin hedeflerini gerçekleştirmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2013).

Günümüzde iyi bir yöneticinin sadece iyi bir uzman olmasının yanında, işgücünü etkin bir şekilde motive edebilmesi ve aynı zamanda onlarla iş arkadaşı olabilme başarısı da aranmaktadır. Bir işletmede insani ilişkiler ve işgücünün motivasyonu işin daha kolay ve etkin yapılmasını sağlar. Çünkü insanların ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışıldığı, insanların birbirlerini anladıkları, sevip saydıkları, gerçek bir arkadaşlık bağı ile bağlandıkları ve karşılıklı güven duydukları ideal bir ortamda çalışmak daha verimlidir. Bu nedenle bir örgütte yöneticinin en önemli görevi, bütün çalışanların işletmenin amaçlarına uygun bir şekilde çalışmasını sağlayabilmek için onları motive etmektir. İşletme içinde çalışanlar bir amacı gerçekleştirmek için bir araya getirilmişlerdir ve bu amaç için onlara hizmetleri karşılığı bazı şeyler vaad edilmekte ve böylece kendileri belirli bir yöne devamlı olarak motive edilmiş olmaktadır (Kurt, 2013).

Yönetici motivasyon konusu ile ilgilenmek zorundadır. Çünkü yöneticinin başarısı, astlarının örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu doğrultuda harcamalarına bağlıdır. Başka bir deyişle motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir. Kişiler çok çeşitli davranışlar gösterirler. Bu davranışların değişik nedenleri olabilir. Yönetici açısından önemli olan kişilerin (personelin) organizasyonun amaçları doğrultusunda davranışlarıdır (Koçel, 1995).

### **2.2.3 Öğretmenin Görevsel ve Bireysel Motivasyonu**

Motivasyon her kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da büyük önem taşır. Motive olan öğretmen, kurumu için daha fazla fedakârlıkta bulunacak, öğrencilerinin de daha fazla motive olmasını sağlayacak böylelikle öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği arttırılacaktır.

Motivasyonun önemi çalışanın motivasyonu arttırıldığı takdirde, örgütün amacına daha emin adımlarla ulaşacağı görüldüğünde daha net ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde de, motive olmuş bir öğretmenin kurum kültürüne bağlılığı ve kuruma bağlılığının da artacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim kurumlarında veliye okulu

cazip kılan şartlardan birisi ve belki de en önemlisi öğretmendir. Bu konuda motivasyonun gerekliliği karşımıza çıkmaktadır (Öztay, 2006).

Eğitim kurumları değişimin öncüsü konumundadır. Eğitim kurumlarında eski yönetim anlayışları ile değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Kurum yöneticilerinin değişime açık olması, gelişmeleri yakından takip etmesi, sosyal ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin güçlü olması gerekmektedir. Ayrıca yöneticiler çalışanlarını motive ederek değişime giden yolda onlara rehber olmalıdır (Aksel ve Elma, 2018).

Günümüz dünyasında her ne kadar teknolojik temelli ilerlemelerin olduğu belirtilse de insan kaynağı örgütler için hala oldukça önemlidir. İnsan kaynağı örgütsel çevrenin ve teknolojik gelişmelere dayalı değişimlerin gerçekleştirilmesi için oldukça önemlidir. Bundan dolayı tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgüt amaçları doğrultusunda davranışlar sergilenmesi için öğretmenlerin motivasyon araçları kullanılarak maddi-manevi ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda örgütün başarısı büyük ölçüde motivasyon araçlarının doğru ve etkin kullanılmasına bağlıdır. Aksi durumda motivasyonu düşük bireylerle örgütün amaçlarını gerçekleştirilmesi beklenemez (Serinkan, 2008).

Öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına, sürekli kendilerini geliştirebilecekleri imkan ve fırsatların sunulması, kendilerinin fark ettikleri ya da fark edemedikleri yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların hazırlanması, insan kaynakları yönetimi anlayışının gereklerindedir. Öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinin ilgili okul etkinliklerine ve kararlara katılmaları, en teknolojik eğitim araçlarına sahip olmaları, sürekli ve doğru olarak bilgilendirilmeleri ve okulunda içten ve severek görev yapabileceği motivasyon ortamını bulmaları da gerekmektedir (Can, 2002).

Öğretmenleri güdülemede okul yöneticilerinin etkisi büyüktür. Okul yöneticisi, öğretmenlere birey olarak değerli olduklarını ve yaptıkları işin de önemli olduğunu hissettirecek güdüleme yollarını kullanabilir. Ayrıca bireysel ve çevresel koşulları incelemeli ve uygun güdüleme yollarını bulup uygulamalıdır (Çiçek ve Sağlam, 2007).

Bir okul müdürü, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına karşı hassasiyet göstermelidir. Bu konuda bilgisi olmayan ve sosyal ihtiyaçların doyurulması için herhangi bir faaliyette bulunmayan bir okul müdürünün, öğretmenlerin ve öğrencilerin moral ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratması beklenmez. Ayrıca okul yöneticisinin, hak etmediği halde bir öğretmeni gereğinden fazla övmesi diğer öğretmenlerde güvensizlik yaratacaktır (Güney, 2017).

Motivasyon, bir iş yerinde kişinin daha iyi çalışmasını sağlayacak önemli bir

etkendir. Motivasyonu yüksek olan çalışanların olduğu bir kurumda verimlilik fark edilir şekilde daha yüksektir. Motivasyon konusunun taşıdığı önem aslında çalışanın insani yönüne olan vurgunun hizmet üreten kurumlarda daha fazla öne çıkmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çalışanlarının motivasyonuna değer vermeyen bir kurumun başarılı olmasını beklemek hayalden öte gitmeyecektir (Toker, 2006).

Okul yöneticisinin, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi, okulun verimliliğini artırabilmesi ve okulda sağlıklı bir iletişim ortamını oluşturmasında, motivasyonu sağlamanın önemi büyüktür (Kapusuzoğlu, 2001: 4).

Öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Nwagwu, 1998).

İçsel motive olmuş öğretmenler, öğretime ve işin kendisiyle ilgili aktiviteye odaklanır. Doğal tatmin ya da öğretmenin mutluluğu itici güç olarak görülür. Dış kaynaklı motivasyona sahip öğretmenler; maaş, tatiller veya işe bağlı diğer harici ödüller gibi öğretimin faydalarına odaklanır. Son olarak içsel olarak motive olmuş öğretmen, sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak öğretme ve genç insanların büyüme ve gelişiminin bir parçası olma arzusunu taşır (Essays, 2013: 5).

Öğretmenler, okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalı, okulun amaç ve misyonunu, okul yöneticisi öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde, örgütsel iletişim etkin kullanılamaz. Öğretmenler arasında yanlış algılamalar, motivasyon düşüklüğü, okula aidiyette zayıflama, dolayısıyla yetersiz sonuçlar ve sıradanlığa neden olmaktadır (Ermert, 2000).

Yazıcı'ya göre (2009) öğretmenlerin motive olması hem öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarının daha verimli olabilmesi hem de eğitim reformlarında gereken desteğin sağlanabilmesi için önemlidir. Motive edilmiş öğretmenler eğitim amaçlarına ulaşmada, yeni uygulamaların yerleştirilmesinde, başarı ve doyum sağlamada önemli bir konuma sahiptir. Düşük motivasyon nedeniyle öğretmenlerin başarı ve meslekten doyum düzeyleri düşebilir

ve buna bağlı olarak daha fazla stres yaşayabilirler.

#### **2.2.4 Motivasyon Yöntemleri**

Herhangi bir davranış sergileyen bireyin, önünde bir amaç vardır. İstekleri karşılanan bireyler, kendilerinin ve örgütünün amaçlarının gerçekleşmesi için büyük bir gayret içerisine girerler. Bu bağlamda liderlerin, takipçilerinin davranışlarını yorumlamaları ve ulaştıkları sonuçlara göre onların motivasyonunu yükseltebilecek metotlar bulmaları ve uygulamaları gereklidir (Karaman, 2010: 28). Aşağıda bu metotlar açıklanmıştır.

##### **2.2.4.1 Görevsel Motivasyon Yöntemleri**

###### **2.2.4.1.1 Açık İletişim**

Bireyler arası ilişkiler iletişim yoluyla düzelir veya bozular. Örgüt böylelikle gelişebilir veya kötüleşebilir. Örgüt bir iletişim ağı olarak düşünülebilir. Çünkü örgüt daima değişen etken bir varlık olup biyolojik ve fiziksel ögeleri vardır, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulur. İletişim görüş ve anlayıştaki katılmayı arttırarak kaynaşmayı ve sistemin parçalarını biraraya getirmeyi sağlar ve en etkin koordinasyon sağlama aracı iletişimdir (Bursalıoğlu, 1994).

Örgütsel iletişimin amaçları aşağıdaki maddeler şeklinde sıralanabilir (Ekinici, 2006):

- Yönetici ve çalışanların kuruluşun problemlerinin hedef ve amaçlarının farkına varmaları.
- Çalışanların, kuruluşu ve kendilerini etkileyecek önemli gelişmeler hakkında bilgilendirilmesi.
- Çalışanlar arasında dayanışmanın sağlanması ve çalışanların cesaretlenmesi.
- Çalışanların yönetime katılımlarının sağlanması, bilgilendirme taleplerinin yerine getirilmesi.

Kurum alışanlarının kurumu iyi tanınması ve öğretmenlerin ve diğer çalışanların yüksek bir sorumluluk duygusu ve moral içinde olması ile eğitim kurumları kendisinden beklenen verim düzeyinde artışlar olabilir. Örgütsel iletişim bu açıdan çok önemlidir (Güçlü, 2017).

###### **2.2.4.1.2 Amaç Birliği**

Her işletmenin önceden tespit edilmiş bir genel amacı olmalıdır. Bu amaç yasalara, etik değerlere, költürlere ve genelde kabul gören diğer sosyal kurallara aykırı olmaz. Bu genel amacın saptanması işletmenin verimliliğine katkıda bulunur. Bu genel amaç saptanmalı ve çalışanlara yazılı olarak duyurulmalıdır. Böylece alışanların işletmesiyle ilgili bazı sorularının karşılığı bulunmuş olur (Öztürk, 200: 218).

Örgüt amaçları ile örgüt üyelerinin amaçlarının uyumu örgütün başarısı için

gereklidir. Başka bir ifade ile örgütün amaçları örgüt üyeleri tarafından iyi bir şekilde algılanmalıdır. Uyum sağlandığında örgütün hedeflere ulaşma ihtimali artar (Keser, 2006: 172). Örgüt üyeleri örgüt beklentilerini karşıladıkları sürece onların beklentileri de örgüt tarafından karşılanacaktır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 171).

Okul yöneticileri, amaç birliğinin sağlanması için açık amaçlar koymalı, ulaşılabilecek doğru sonucu göstermeli ve amaca öğretmenle birlikte karar vermelidirler. Ayrıca oluşturulan amaca ulaşmak için gereken davranışları herkesten önce okul müdürü kendisi uygulamalıdır. Okullarda amaç birliğinin en önemli faydalarının birisi de okula bağlılığı artırmasıdır. Çalıştığı okulun amacını gerçekleştirirken kendi amacının da gerçekleştiğini gören öğretmenler, görevlerini yerine getirmek amacıyla daha fazla güdülenebilirler (Güdücü, 2008).

#### **2.2.4.1.3 Ceza ve Ödül**

İnsanların verimli bir biçimde çalıştırılması her zaman için önemli bir sorun olmuştur. Çalışanların uzun bir süre etkin bir şekilde nasıl çalışabileceği, yüksek bir verime sahip olmalarının nasıl sağlanacağı, çalışma koşullarının, ödül ve ceza sistemlerinin nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Çalışma ortamının çalışanların vazifelerini örgütsel amaçlar doğrultusunda ve isteyerek yerine getirmelerini sağlayacak şekilde oluşturulması, yönetimin en önemli işlevlerindedir (Karatepe, 2005: 118).

Günümüzde işletmeler, giderek insan kaynağının önemini daha fazla farkına varmaya başlamışlardır. Bu sebeple, mümkün olduğunca çalışanların görüşlerine önem vermekte ve yaratıcılıklarını geliştirme konusunda onları teşvik etmektedir. Öneri ödül modeli de çalışanların bilgi ve tecrübelerinden istifade etmenin bir yöntemidir. Bu sistemde, işletmeye değişik konularda öneriler getiren ve önerileri uygulamaya geçirilen çalışanlara çeşitli ödüller verilmektedir. Bu sayede, hem işletmeler üretim süreci açısından ciddi faydalar ve maliyet tasarrufları sağlamakta hem de çalışanlarını yenilikçi ve yaratıcı yönlerini geliştirmeleri konusunda teşvik etmektedirler (Dolgun, 2010).

#### **2.2.4.1.4 Çalışma Ortamını Geliştirme**

İnsanlar, daha verimli çalışmalarını için çalışma ortamını daha verimli hale getirmelidir. Hoş bir çalışma ortamı sağlandığında, işlerini daha cana yakın görürler. Böylelikle amaçların gerçekleştirilmesi için işlerini daha iyi yapmak için gayret gösterirler (Keenan, 1996: 45-47).

Çalışanlar, kendilerini rahat hissettikleri iş koşullarında verimli çalışabilirler. Kötü çalışma koşulları; yetersiz aydınlatma, havalandırma, ısıtma ve benzeri gibi çalışma ortamının fiziksel koşullarının uygunsuzluğu, aşırı ve uzun çalışma saatleri, ergonomik



koşullara uyulmaması, iş güvenliğinin olmaması gibi durumlarda söz konusudur. Yetersiz aydınlatma, gürültü, az ya da çok ısı ve hava akımı gibi fiziksel koşullar çalışan bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkiler. Bürolarda ve iş yerlerinde verimli bir çalışma elde edilebilmesinde çalışma ortamı koşullarının önemi çok büyüktür (Göral, 2006:115).

#### **2.2.4.1.5 Eğitim ve Kariyer**

İşletmede çalışan işgörenlerin başarısı arttıkça işletmelerin rakipleri arasındaki başarısı da artmaktadır. İşgörenlerin işteki performanslarını yükseltmek için yenilikleri öğrenmesi ve kendini geliştirmesi gerekir. Örgütlere yeni alınan çalışanların, işe başlayıp ayrılacağı vakte kadar geçen zaman içinde işletmedeki her türlü yeniliğe ve değişikliğe adapte olabilmesi için çalışanlara devamlı olarak eğitim verilmelidir. Çalışanların eğitime alınma amaçları arasında işe uyum sağlayabilmesi, görevleri ile ilgili alanlarda verimli olabilmesi, farklı görev ve sorumluluklar verildiğinde başarı sağlayabilmesi gibi unsurlar sayılabilir (Zorkun, 2010:4). Genel olarak hizmet içi eğitimin amaçları arasında Gül (2000:66) performansı artırarak çalışanların güdülenme düzeyini yükseltmeyi de dile getirmiştir.

Çalışanların iş tatmini ile birlikte verimli ve başarılı bir şekilde örgütte kalmalarını sağlamak için kariyer yönetimi önemlidir. Çalışanların değişen talepleri, başarılı olanların şirket içinde tutulması, terfi ettirilmesi, yeteneğin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi konuları birçok kurumda kariyer gelişim ve yönetiminin insan kaynakları planlamasında önemli bir yer tutmasına yol açmıştır (Aytaç, 1997: 108).

Başarılı bireylerin anahtar pozisyonlar için yönetim tarafından desteklenmesi, kariyer yönetimi yaklaşımına önem kazandırmıştır. Çalışanların terfi sürecinde bilgi ve tecrübeleri ile kişisel amaçlarının dikkate alınması, kariyer geliştirmeye ilgiyi de artırmıştır. Bireylerin kariyer yolları, amaç ve planları hakkındaki istek ve arzularını bilmek onları kurum içinde motive edebilmek için oldukça önem taşımaktadır (Gönen, 1994: 2).

#### **2.2.4.1.6 Kararlara Katılım**

Karar almaya katılma, ast konumdaki çalışanlara sorumluluklarına bağlı olarak daha fazla kontrol ve seçenekler arasında tercih yapma özgürlüğü tanıyan özel bir yetki devri şeklindedir (Bakan vd., 2013: 112).

Kararlara katılım, çalışanların gereksinimlerinin (örneğin; kendini ifade etmek/potansiyelini ortaya koymak, özsaygı, bağımsız olma, eşitlik duygusu vb.) karşılanmasını sağlamada etkili olduğu için iş doyumuna da olumlu yönde etki etmektedir. Bunun yanı sıra görüşleri alınan çalışanların öz-benlik duygularına olumlu etki etmekte ve çalışma ortamında

ortak iş yapma eğilimleri artmaktadır (Miller ve Monge, 1986: 730).

Katılımcı yönetim, astların ve üstlerin karar alma sürecini birlikte yürüttükleri bir yönetim anlayışıdır. Yöneticilerin karar alma gücünü astları ile paylaşmaları için önemli nedenler vardır. İşlerin daha karmaşık olması bir yana, yöneticiler, çoğunlukla çalışanlarının yaptıkları işler hususunda çoğu şeyi bilemezler. Bu sebeple, yöneticiler, yapılan işlere daha hâkim olmasını sağlaması nedeniyle astlarını kararlara katılım sürecine dahil etmek isterler (Robbins, 1998: 209-210).

Öğretmen, okulda eğitim sürecinin merkezinde yer aldığı için eğitimle ilgili sorunları, beklentileri, aksaklıkları yerinde ve anında görme imkânına sahiptir. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılması, yaratıcılıklarının desteklenmesi ve sorumluluk yüklenmesi anlamlarını taşıdığından kendilerine değer verildiğine inanmalarını sağlanarak işten elde ettikleri doyumunu artırılabilir (Gürkan, 2006).

#### **2.2.4.1.7 Yarışma ve Rekabet**

Çalışanlar maddi ve manevi ödül alma istemiyle diğer çalışanlardan daha iyi iş yapma çabasında olabilirler. Yarışma ve rekabet ortamı hem çalışanın hem de örgütün performansını, gelişimini olumlu yönde etkiler (Güney, 2000: 478). Rekabetin sonunda kazananlar gibi kaybedenler de olacağından yönetici bu konuda dikkatli olmalıdır. Rekabet, çalışanları olumsuz etkilememelidir (Karaman, 2010: 85).

#### **2.2.4.1.8 Geri Bildirim**

Geri bildirim Ertürk'e (2003) göre; bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına, geliştirmelerine ve kendileri için daha yüksek performans hedefleri koymalarına imkân tanıyacaktır. Geri bildirim içeriği olduğu kadar uygulama şekli de çalışanlar tarafından nasıl algılanacağını etkileyen bir faktördür ve buna da azami özen gösterilmelidir. Geri bildirim süreci genellikle; yukarıda da bahsedildiği gibi, yöneticiler, liderler, öğretmenler, ebeveynler gibi insanların hayatlarında etkili olan kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Kurumsal iletişimin geliştirilmesinde geri bildirim çok önemli bir yere sahiptir. Taşçı ve Eroğlu'ya (2008) göre geribildirim, nerede olduğu, nereye gittiği ve çabaların hangi konuya odaklanması gerektiğini gösterir.

#### **2.2.4.2 Bireysel Motivasyon (Psikososyal Motivasyon) Yöntemleri**

Motivasyonu etkileyen pek çok kişisel faktör vardır. Ancak burada daha çok öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilebilecek olan faktörler üzerinde durulmaktadır. (Yazıcı, 2009). Motivasyon kişisel bir olaydır. Yönetici herkesin aynı özendirme ve teşviklerle motive olduğu düşüncesinde bulunma hatasına düşmemelidir. Eski tip yönetici çalışanların çoğunun işi sevmediğini zanneder ve çalışanların ancak korku ya da parasal ödüllerle motive

edileceğine inanırlar. Bunlar kısa vadede motivasyonu sağlayabilir ancak uzun vadede çalışanları işten bıktırır. Modern yaklaşım olumlu çevresel faktörlerin kullanımını savunmaktadır (Emirbey, 2017).

Öğretmenler, yaptıkları işten ve iş çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar. Sadece ekonomik tatmin verimliliği arttırmak için yeterli bir koşul değildir. Öğretmenlerin çalışırken mutlu olması, işini severek ve iyi yapması ancak iyi bir güdülenme ile olabilmektedir. Öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleştirilecek eğitim reformları için son derece önemlidir (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

#### **2.2.4.2.1 İhtiyaçlar**

Fizyolojik, bilişsel ve duygusal nitelikteki ihtiyaçlar karmaşık bir yapıdadır. İhtiyaçların karşılanması ile bireyin motive olması arasında ilişki vardır. Maslow, kuramında insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir yapıda incelemiştir. Bu yapıda ihtiyaçları iki temel kategoriye ayırmıştır. Bunlardan ilki fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsayan temel ihtiyaçlar, ikincisi ise tam birey olmayı ve kendini gerçekleştirmeyi kapsayan gelişme ihtiyaçlarıdır. Bütün bireylerde olduğu gibi öğretmenlerde de motivasyon bu ihtiyaçların karşılanmasına dayalı olarak ortaya çıkar (akt. Yazıcı, 2009).

İnsan çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren bazı gereksinimlerini karşılamak, bazı beklenti ve arzularını tatmin etmek, geleceğe yönelik planlarını yaparak hiyerarşik yapıda yükselmek, işinde ilerlemek başarılı olmak ister. Bütün bunlar insanın doğasından kaynaklanan psikolojik oluşumundan, tutum, duygu ve düşüncelerinden soyutlanamaz (Aytaç, 2005:13).

#### **2.2.4.2.2 Sosyal Statü ve Değer Görme**

Statü bir kimseye toplumda başkalarının atfettikleri değerlerden oluşur. Statü daha çok saygı ile birlikte bulunur. Gerçek bir statüye sahip olan kimse bunun karşılığında iş arkadaşlarından ya da ilişkisi bulunan kimselerden saygı görür. Yapılan işin takdir edilmesi, nitelikli bir çalışan olarak kabul edilme herkes için derin bir doyum duygusu yaratır. Yönetici bir işgöreni iş arkadaşlarını olduğu bir ortamda takdir eder ve değerini artırıcı sözler kullanırsa o işgörenin sosyal statüsüne büyük katkıda bulunmuş olur. Bu nedenle çeşitli ödüllerin takdimnamelerin özel toplantılar düzenlenerek herkesin gözü önünde verilmesi ve bunun kamuoyuna duyurulması sosyal statünün kazanılmasını sağlar (Eren, 2001).

Özellikle okul yöneticileri öğretmenlere olan yaklaşımlarında öğretmenlerin ihtiyaçlarını, isteklerini ve duygularını dikkate aldığında, öğretmenlerin kuruma ve mesleğe olan bağlılığı artabilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate alır ve bu doğrultuda bir yaklaşım sergilerse motive olmuş öğretmen toplulukları oluşabilir. Kısaca eğitim kurumu yöneticileri, öğretmenlerin duygu ve düşünce dünyasına inip onlara değerli olduğunu hissettirmelidir. Böylelikle bireyler sahip oldukları potansiyeli çalıştıkları eğitim kurumuna yansıtmak için gayret göstermeleri beklenebilir. Bunun sağlanması için doğru yönlendirmelere ihtiyaç vardır (Arslan, 2012).

Bir öğretmenin değer görmesi, okulda nasıl bir yere sahip olduğuyla ilişkilidir. Okulun bir parçası olabilmesi, aidiyet duygularını en üst düzeyde yaşaması, yerinin doldurulamaz olduğuna inanması, değer görmenin önemli ölçütlerindendir (Yazıcı, 2009).

#### **2.2.4.2.3 Güven Duygusu**

Güven, belirli bir iş çevresine ya da iş koşullarına uymaktan doğan kendine güven duygusudur. Bir örgütte bir işgören ne yapacağını, nasıl yapacağını, kiminle çalışacağını ve ne ölçüde başarı elde edebileceğini bilerek çalıştığında kendine güven duygusu büyük oranda artacaktır. Bu durumda güven duygusunu astlarına kazandıracak olan yöneticilerdir. (Eren, 2001).

#### **2.2.4.2.4 Sosyal Katılım**

Sosyal uğraşların iki önemli yönü vardır. Bunlardan birisi, işgörenlerin boş zamanlarını değerlendirerek hem kendi aralarında hem de yöneticilerle kaynaşmalarını sağlamaktır. Diğer önemli yönü ise, sosyal uğraşlara katılan işgörenler arasında başarı ve etkinlikleri izlenen doğal liderleri saptamaktır. Bu tür liderlerin çalışma zamanında diğer işgörenleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecekleri unutulmamalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 165).

#### **2.2.4.2.5 Özel Yaşama Saygılı Olma**

İşgörenlerin iş dışındaki aile ilişkileriyle, sosyal faaliyetleriyle, önemli sorunlarıyla yöneticilerin özel olarak ilgilenmesi, onların örgüte bağlanmasını sağlayabilir. İşgörenlerin sorunlarını hoşgörü ile karşılamak, çözüme kavuşturmaya çalışmak, onların her türlü problemleriyle ilgilenmek, onların işbirliği ve çalışma arzusunu güçlendirebilir (Ergül, 2005: 75).

### **2.3 OKUL KÜLTÜRÜ ve MOTİVASYON İLİŞKİSİ**

Her şeyin hızlı bir şekilde değişim gösterdiği dünyamızda küreselleşme beraberinde güçlü bir rekabeti getirmiştir. Bilgi, çağımızdaki en önemli rekabet aracıdır. Eğitim bu sebeple bireyi geliştirdiği ve bu oranda da ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını

gerçekleştirdiği için en güçlü rekabet aracı olarak kabul edilmektedir. Örgütlerde yönetimin temel sorumluluğu sistemi geliştirmektir. Bunu başarabilmek için gayretini ve vaktini büyük ölçüde insan ögesine tahsis etmek zorundadır. Bu nedenle çalışanların yüksek motivasyona sahip olmaları gerekmektedir (Kavrakoğlu, 1996: 61-66).

Örgüt kültürü, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkisi olan bir faktördür. Örgütte çalışan kişiler; motivasyon, iş doyumunu, tükenmişlik, verimlilik, güdüleme, örgütsel adanmışlık, örgütsel bağlılık gibi birçok alanda örgüt kültüründen etkilenirler (İşcan ve Timuroğlu, 2007).

Örgüt kültürü organizasyon üyelerinde davranışların oluşması için bir yol gösterici olacağı gibi, motivasyon kaynağı görevi de görür (Hasanoğlu, 2004: 53). Örgüt kültürü, motivasyonu belirleyen önemli bir unsurdur. Bir organizasyon içinde yer alan bireylerden organizasyonun kültürüne sahip olanların motivasyonu, hâkim kültüre daha az sahip olan bireylerden daha yüksektir (Kavi, 2007: 127).

Patterson ve arkadaşlarına göre (2004: 198) örgüt kültürü sağladığı örgüt iklimi yoluyla, çalışanlar için daha sağlıklı bir çalışma alanı ortaya koyarak motivasyonlarını ve buna bağlı olarak da performansları ile üretkenliklerini arttırmaktadır (akt. Yenihan, 2015).

Okul yöneticileri, güçlü okul kültürünü ancak kurumdaki çalışanların hepsinin katılımlarıyla gerçekleştirebilirler. Örgütte çalışan bütün bireylerin bu sürece katılımının sağlanabilmesi için motivasyonlarının yeterli olması gerekir. Motivasyon, kişilerin belli fiilleri yapmalarına sebebiyet veren, yönlendirip harekete geçiren ve davranışlarında süreklilik sağlayan, bilişsel ve psikolojik süreçler setidir (Spector, 1996).

Çalıştığı kurumda görev yapan öğretmenlerini daha yakından tanımaya çalışmak ve onların okuldaki mutluluğunu artıracak önlemleri almaya çalışmak, okul yöneticisinin önemli görevlerindedir. Örneğin lisansüstü eğitim yapmakta olan bir öğretmen için ders programında gerekli kolaylıkların sağlanması veya sözlü ve yazılı ödüllendirmelerin yerinde kullanılması öğretmenlerin çalışma istek ve azimlerini artırarak yüksek bir motivasyon düzeyine ulaşmalarını sağlayabilir (Özdemir vd., 2014).

### **3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde örgütsel kültür ve motivasyon alanlarında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları üzerinde kısaca durulmuştur.

#### **3.1 Okul Kültürü İle İlgili Araştırmalar**

Erdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin kültürel sermaye

düzeyleri ile okulda var olan okul kültürüne yönelik yönetici görüşleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri arasında cinsiyet, görev, yöneticilik kıdemi, görev yapılan ilçe, mezun olunan üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge, mezun olunan fakülte türü ve 7-17 yaş arasında yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, mezun olunan lise türü, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim alma durumları ile kurumsallaşmış kültürel sermaye düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aktaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ilköğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik algılarının cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, yaş değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin işlerinden memnuniyet durumları ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde sadece "Destek Kültürü" alt boyutunda işinden memnun olan öğretmenlerin memnun olmayan öğretmenlerden daha düşük okul kültürü algısına sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile işten memnuniyet değişkeni arasındaki farklılık anlamlı boyutta değildir.

Demir (2019) tarafından okul yöneticilerinin okullarda değişimi uygulama yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yöneticilerin değişimi uygulama yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu; okullarda oldukça yüksek düzeyde başarı, destekçi ve görev kültürüne; orta düzeyde de bürokratik okul kültürüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterlikleri ile destek kültürü ve başarı kültürü düzeyleri arasında çok güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkinin, bürokratik örgüt kültürü ile ise çok çok zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada, değer merkezli okul kültürünü ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen ölçek ile okulların değerlere dayalı bir okul kültürüne sahip olup olmadıklarının belirlenmesi ve bunun oluşturulması süreçlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kurşun (2019) tarafından yapılan çalışmada yönetici ve öğretmen algılarına göre

okul kültürünün incelenmesi amacıyla hazırlanan bu araştırmada, okul kültürü ile liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel güven, iş motivasyonu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 52 araştırma, örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak 22 araştırma, iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak 21 araştırma, örgütsel güven arasındaki ilişkiye dayalı olarak 6 araştırma, iş motivasyonu arasındaki ilişkiye dayalı olarak 7 araştırma ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 6 araştırma analize dahil edilmiştir.

Bilgin (2018) tarafından yapılan çalışmada lise öğretmenlerinin işyeri arkadaşlık ve okul kültürü algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise öğretmenlerinin "arkadaşlık fırsatı" algısının yüksek düzeyde olduğu, "egemen olan arkadaşlık" algısının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İş yeri arkadaşlığı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin egemen olan arkadaşlık algılarının, erkek öğretmenlerden anlamlı biçimde farklı olduğu bulunmuştur. Medeni durum değişkenine göre incelendiğinde ise evli öğretmenlerin egemen olan arkadaşlık ve genel arkadaşlık algısının, bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaman (2018) tarafından hazırlanan çalışmada ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda; inovasyon yeterlik düzeyi, değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim ve liderlik düzeyleri ile öğrenim durumu ve hizmet süresi arasında anlamlı sonuç elde edilmiştir. Okul kültürü ile inovasyon yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İnovasyonun değişmesiyle birlikte okul kültürü de değişmektedir.

Story (2010) tarafından yapılan çalışmada algılanan okul kültürünün öğrenci davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada varılan sonuçlara göre, okul kültürü çoğu öğrenci için problem çözme tekniklerinin uygulanmasını ve pozitif davranışları desteklemektedir.

Wayne (2018) tarafından yapılan çalışmada üç okulda okul kültürünün oluşumunu ve gelişimini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örnek olay yöntemi ile yürütülmüştür. Bu çalışma okul liderlerinin önemli ölçüde etkilediği bir değişim ortamı oluşturmada okul kültürünün merkezi rolünü doğrulamaktadır.

Vislocky (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenci başarısı ile okul kültürü arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul kültürünün üç kilit alanı (işbirliği, meslektaşlık ve kendi kaderini tayin / etkinlik) ile altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısı arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Daha fazla okul kültürü puanına sahip olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma başarısı da daha yüksek bulunmuştur.

Spicer (2018) tarafından hazırlanan çalışmada olumlu bir okul iklimi yaratmak için okul müdürlerinin izlemesi gereken adımları oluşturmak amacıyla okulun iklimini etkileyen ya da belirleyen müdürlerin neler yaptığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenci öğrenmesine odaklanma, öğretmenleri ve öğrencileri destekleme ve destek sağlama yeteneği okulun nerede olduğuna ve nereye gittiğine dair açık bir vizyon, öğretmenlerin sınıfta risk almaları konusunda onlara cesaret verme, olumlu bir okul ikliminde etkili olan unsurlardan bazılarıdır.

### **3.2 Motivasyon İle İlgili Araştırmalar:**

Karaca (2019) araştırmasında fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarını aile-çevre ile korku-endişe alt boyutlarının orta düzeyde etkilediği, psikolojik-kişisel nedenlerin ise etkilemediği tespit edilmiştir.

Tüter (2019) araştırmasında genç Türk ergen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, motivasyonlarını, bu tutum ve motivasyonlara yol açan faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmada çalışmanın sonuçları, 6. ve 7. sınıf genç ergenlerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının genel olarak birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Ancak, bu iki grubun bazı tutumları incelendiğinde, 7. sınıf genç ergenlerin 6. sınıf öğrencilerine göre İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu tutum ve motivasyonları vardır. Bunun nedeni, lise giriş sınavına (LGS) hazırlık sürecinde İngilizceye ihtiyaç duydukları inancı ve algısının olabileceği ifade edilmiştir.

Gürler (2020) okullardaki örgütsel öğrenme ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler okullarda örgütsel



öğrenmenin yüksek düzeyde olduğu algısına sahiptirler. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmazken, kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler örgütsel öğrenmenin daha düşük olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları aynı okulda çalışma süresi ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Okuldaki öğretmen sayısına göre ise öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları farklılık göstermektedir. Okullarda 31 ve üzeri sayıda meslektaşıyla görev yapan öğretmenler, örgütsel öğretmenin okullarda daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Karayığit (2019) araştırmasında okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre tespit etmek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Özellikle erkek öğretmenlerin bu konuda algıları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin branşlarına göre değişiklik göstermemiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları iyi düzeydedir. Kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının erkek öğretmenlerden biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önünde bulundurularak yapılan analizlerde motivasyon konusunda mesleğine yeni başlayan ve meslek hayatının son yıllarındaki öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü bir ilişki olmasıdır.

Özbey (2020) çalışmasında müdürlerin liderlik davranışlarını şekillendiren motivasyon unsurlarını tanımlamayı ve yorumlamayı amaçlamıştır. Araştırma; davranışlardaki gerçeği anlamlandırmamızı sağlayacak olan olgubilim (fenomonoloji) yaklaşımı ile gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda liderlik tarzları belirlenen okul müdürlerinin, liderlik davranışlarını şekillendiren motivasyon unsurları tanımlanmıştır. En fazla dikkat çeken motivasyon unsurlarının başarılı olma ihtiyacı ile şekillendiği, ekonomik şartlar ve güvenlik ihtiyaçları konusunda ise motivasyonun olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır.

Aydın araştırmasında (2019) motivasyon ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki

ilişki belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılık puanlarının yaşa göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Normatif bağlılık ve örgütsel bağlılık puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Motive olmama ve kişisel düzenleme alt boyut puanlarının işletmedeki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yaşar (2019) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul motivasyonu ve akran ilişkileri değişkenleri okula bağlanmanın istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Sınıf düzeyi ve ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı farkların oluştuğu görülmüştür.

Kusurkar (2012) tarafından yapılan çalışmada tıp öğrencilerinin motivasyon düzeyini ve etkileyen faktörleri, sonuçları ve uygulamaları ortaya koymak amaçlanmıştır. Sonuçlara göre tıp öğrencileri düşük motivasyon düzeyine sahiptirler. Motivasyon tıp eğitiminde bağımsız bir değişkendir ve yaş, cinsiyet, eğitim durumundan özellikle etkilenir. Öz motivasyon, öğrencilere özerklik, geri bildirim ve duygusal destek sağlayarak geliştirilebilir.

Knoll (2000) tarafından yapılan çalışmada motivasyon ve okuma arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama, iki değişken arasında gerçekten güçlü bir ilişki olduğunu) göstermiştir. Bu güçlü ilişki, düşük okuma puanı olan öğrencilerin motivasyonuna odaklanmanın bu bireyler için yararlı olacağını göstermektedir.

Rücker (2012) tarafından yapılan çalışmada motivasyon, algılanan stres ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, hem cinsiyet hem de anadil algılanan stres seviyesini etkilemektedir. Buna ek olarak, stres duygusu, derslerin başarısız olma oranı ile ilişkilidir. Ayrıca motive olmamanın daha yüksek stres seviyeleri ve daha düşük not ortalaması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

KassaFeye (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birarada kullanıldığı çalışmada bulgular, öğretmen motivasyonunu etkileyen birinci faktörün iş çevresi, ikinci faktörün öğrencilerin disiplin problemleri, üçüncü faktörün

yönetimsel problemler olduğunu göstermiştir.

### **3.3 Okul Kültürü, Okul Müdürleri ve Öğretmen Motivasyonu İlişkisi ile İlgili Çalışmalar**

Sarı (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediği ve yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonuna etkisinde okul ikliminin aracılık rolünün olup olmadığının tespit edilmesidir. Araştırmanın modeli ilişki taramadır. Araştırma sonucunda; yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algı yönetimi taktiklerinin okullarda kapalı iklim oluşmasına neden olduğu ve açık okul ikliminin algı yönetimi taktiklerinden yüksek düzeyde ve olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu etki hem doğrudan hem de okul iklimi aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modelinde tasarlanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre dışsal ve yönetsel faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak içsel faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul türüne göre içsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmezken, dışsal ve yönetsel boyutlarda ilkökul ile lise ve ortaokul ile lise arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Demir (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin ve okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil düzeylerinin yüksek olarak algılanmasına etki eden faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmanın nicel kısmında korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil öğretmen motivasyonunun % 27.4'ünü yordamaktadır. Araştırmanın nitel kısmında 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Nitel bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel bulguları, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımlarının öğretmenler tarafından yüksek düzeyde

algılanmasına etki eden faktörlerin aitlik oluşturuucu, cesaretlendirici ve yönlendirici dil olmak üzere üç dil edimini bir arada ne şekilde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin motivasyonel dil düzeylerinin yüksek algılandığı okullarda sadece yöneticiden öğretmenlere değil, öğretmenlerden de yöneticilere doğru bir iletişim söz konusudur.

Emirbey (2017) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Bulgulara göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ne derece sergilediklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını göstermelerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ortalamanın üstünde ve olumlu yönde çıkmıştır. Ölçekler kullanılarak elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan 340 kişinin demografik değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan bu fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Ugar (2019) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik uygulamaları düşük düzeyde, öğretmenlerin motivasyonları orta düzeydedir. Okul müdürlerin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Işık (2016) çalışmasında ilkökul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkökul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, cinsiyet ve karizmatik liderlik ilişkisi incelendiğinde; öğretmenlerin algıladıkları karizmatik liderlik davranış düzeyi, vizyon belirleme, kişisel risk, üye ihtiyaçlarına duyarlılık, çevresel

duyarlılık, sıra dışı davranış ve karizmatik liderlik genel düzeyi erkeklerin lehine farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları statükoyu sürdürmeme düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bilegt (2012) araştırmasında, bir işletmedeki örgüt kültürü ile çalışanların motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre örgüt kültürü ile çalışanların motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve orta derecede şiddetli bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışan motivasyonunun belirli bir derecede örgüt kültüründen etkilenmekte olduğu görülmüştür ve bu durum için motivasyonu etkileyen diğer faktörler de mevcut varsayılmaktadır.

Shelnutt (2003) düşük ve yüksek başarılı okullarda öğretmen motivasyonunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma tarama modelinde hazırlanmıştır. Sonuçlara göre bu iki okul düzeyindeki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğrenci başarısına dair beklentileri arasında da önemli farklılıklar vardır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntem açıklanmış, araştırma modeli evren ve örnekleme hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin nasıl toplandığı, planlanan veri toplama araçları, veri toplama sürecine ilişkin açıklamalarla birlikte, verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliye betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2008). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi inceleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Çalışma kapsamında, Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerin okul kültürü algıları bir olgu olarak ele alınmış ve araştırma kapsamında belirlenen değişkenler bağlamında ilişkisel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle Kırşehir il merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri ve motive edilme durumları betimlenmiş ve ilişkisel araştırma yöntemi sürecinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için öğretmenlerin okul kültürü algıları ile araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenler incelenmiştir.

#### 3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın hedef evrenini 2019-2020 eğitim - öğretim yılında Türkiye’de görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacıların hedef evrene ulaşmada zaman, ekonomik vb zorluklarından dolayı bu evren soyuttur. Ulaşılabilen evren ise araştırmacının ulaşabildiği somut evrendir (Karasar, 2008). Bu araştırmanın ulaşılabilen evrenini, Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında ulaşılabilen evrenden tesadüfi yolla seçilen öğretmenler araştırmanın çalışma örneklemini oluşturmuştur. Çalışma örnekleme belirlenmeden önce Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar üç sosyo-ekonomik düzeye göre tabakalara ayrılmış ve her tabakada 3 okul yer alacak şekilde toplam 9 ortaokuldan tesadüfi

olarak seçilen 228 öğretmenden çalışma örnekleme oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2010).

Çalışma verilerini elde etmek için toplam 250 ölçme aracı öğretmenlere ulaştırılmış ve yüz yüze uygulama yapılmıştır. Ölçme araçlarının doldurulmasında öğretmenlerin gönüllü olarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Ulaştırılan ölçme araçlarından 22 tanesi hatalı kodlama, boş vb. nedenlerden dolayı veri analizine dahil edilmemiş ve toplam 228 öğretmenden elde edilen veriler analiz sürecine dahil edilmiştir. Veri Toplama Aracının geri dönüş oranı % 91,2'dir. Sağlıklı yorum yapabilmek için geri dönüş oranının % 70 - %80'nin üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmada, oranın % 91,2 olması sağlıklı yorum yapabilme ve verilerin ulaşılabilen evrene genellenebilirliği açısından yeterli sayıdadır.

Çalışma evrenine genelleme yapabilmek için .05 anlamlılık düzeyinde .05 sapma miktarı ile 500 kişilik bir evrene genelleme yapabilmek için en az 217 öğretmene ulaşmak yeterlidir (URL 2). Çalışma kapsamında örneklemin 228 kişi olması 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırşehir'de çalışmakta olan öğretmenlerden elde edilen sonuçların ulaşılabilen evrene genellenebileceğini göstermektedir. En son haliyle çalışma örnekleminde yer alan öğretmenlerinin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 3. 1.** Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Bağımsız değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	100	43,9
	Erkek	128	56,1
	Toplam	228	100,0
Branş	Sayısal	64	28,1
	Sözel	133	58,3
	Kültür, Sanat ve Spor	31	13,6
	Toplam	228	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	20	8,8
	6-10 yıl	39	17,1
	11-15 yıl	57	25,0
	16-20 yıl	67	29,4

		21 ve üzeri	45	19,7
		Toplam	228	100,0
Öğrenim durumu		Lisans	196	86,0
		Lisansüstü	31	13,6
		Toplam	228	100,0
Bulunduğu okulda çalışma süresi		1-5 yıl	137	60,1
		6-10 yıl	53	23,2
		11-15 yıl	22	9,6
		16-20 yıl	7	3,1
		21 ve üzeri	9	3,9
		Toplam	228	100,0
Okulun sosyo ekonomik düzeyi		Düşük	78	34,2
		Orta	73	32,0
		Yüksek	77	33,8
		Toplam	228	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışma örnekleminin % 56,1’ini (n=128) erkek öğretmenler oluşurken, % 43,9’unu (n=100) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma örneklemindeki öğretmenlerin yaklaşık % 29,40’si 16-20 yıl mesleki deneyime sahip iken, % 58,3’ü sözel branşlarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin % 86,0’sı lisans düzeyi mezuniyete sahiptir. Öğretmenlerin ise % 60,1’i 1-5 yıl süreyle bulunduğu okulda çalışmaktadır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE SÜRECİ

Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçeğin kullanımı için gerekli izinler (EK1) alındıktan sonra 2019-2020 eğitim öğretim yılında çalışmanın ulaşılabilen evreninde görev yapmakta olan öğretmenlere ölçme araçları yüz yüze uygulanarak veriler elde edilmiştir. Bu süreç özellikle ölçeğin geri dönüş oranının artmasını sağlamış ve ölçeklerin cevaplanması sürecinde oluşabilecek hataları en aza indirmiştir. Ölçme aracı Kırşehir ilinden belirlenen 9 ortaokuldan seçilen 250 öğretmene ulaştırılmış ve güvenilir olduğu belirlenen 228 ölçek analiz sürecine dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar;

- Kişisel Bilgi Formu (Ek2)
- Örgüt Kültürü Ölçeği (Ek3)



(1) *Kişisel Bilgi Formu*: Öğretmelerinin okul kültürü algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenlerin yer aldığı bu form, sınıflama düzeyinde yapılandırılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla cinsiyet, branş, meslekteki kıdem, öğrenim durumu, okulda görev yapılan süre ve okulun sosyo-ekonomik durumunu belirlemek amacıyla yapılandırılmıştır. Bunun yanında, Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin motive edilme düzeylerini belirlemek amacıyla iki soru sorulmuştur. Bu sorularla birlikte öğretmenlerin motive edilme durumları görevsel ve bireysel motive etme başlıkları altında beşli likert formu (Hiç-Az-Orta-Çok-Tam) belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu sorular;

- *Okul müdürünüzün sizleri görevsel amaçlara dönük olarak motive edebilme yeterliği ne düzeydedir?*
- *Okul müdürünüzün sizleri bireysel amaçlara dönük olarak motive edebilme yeterliği ne düzeydedir?*

(2) *Örgüt Kültürü Ölçeği*: İpek (1999) tarafından geliştirilen “Örgütsel Kültür Ölçeği”, öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. . Dört boyutlu olarak ve toplam 37 madde olarak geliştirilmiştir (EK3). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, İpek (1999) tarafından yapılmış ve ölçek dört boyutlu olarak oluşturulmuştur. Bu boyutlar;

- a. Güç Kültürü (7 önerme)
- b. Rol Kültürü (10 önerme)
- c. Başarı Kültürü (10 önerme)
- d. Destek Kültürü (10 önerme)’dir.

Alt boyutların Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları Güç boyutu için 0.60, Rol boyutu için 0.69, Başarı boyutu için 0.78 ve Destek boyutu için 0.90 olarak hesaplanmıştır. Her bir boyut için hesaplanan açıklanan varyans oranları %30 ile %53 arasında değişmektedir.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Bu araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde SPSS 21.00 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algılarını betimlemek için frekans (f), yüzde (%), ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. İlişkisel veri analizi işe koşulmadan önce elde edilen verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu süreçte örneklem büyüklüğü 50 ve üstü olduğundan

Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına bağlı olarak ilişkiisel veri analizi süreci oluşturulmuştur. Verilerin normal dağılımları ile ilgili bulgulara Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

**Tablo 3. 2. Verilerin Normal Dağılımları İle İlgili Bulgular**

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	p
Örgüt Kültürü	,070	228	,009
Alt Boyut 1. Güç Kültürü	,071	228	,007
Alt Boyut 2. Rol Kültürü	,080	228	,001
Alt Boyut 3. Başarı Kültürü	,075	228	,003
Alt Boyut 4. Destek Kültürü	,105	228	,000

Tablo 3.2 incelendiğinde elde edilen verilerin hem ölçeğin geneli hem de alt boyutlarında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu bulgu, araştırma verilerinin normal dağılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, cinsiyet ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlerin okul kültürü algıları incelenirken Mann Whitney U testi, üç ve fazla gözenekli değişkenler ile (brans, kıdem, görev yaptığı okulda çalışma süresi, okulun sosyo ekonomik düzeyi, görevsel motive edilme ve bireysel motive edilme) okul kültürü algıları incelenirken Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motive edilme durumları arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, hem örgüt kültürü ölçeğinde hem de motive edilme durumlarında yer alan maddeler için verdikleri cevaplar beşli likert tipindedir. Bu kapsamda değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; “ $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ ” formülü kullanılarak ranj aralıkları oluşturulmuştur (Taşdemir, 2003). Araştırma kapsamında elde edilen veriler Tablo 3.3 bağlamında değerlendirilmiştir.

**Tablo 3. 3. Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları**

Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
	Örgüt kültürü ölçeği/Motive edebilme	
5	Kesinlikle Katılıyorum / Tam	5.00- 4.20
4	Katılıyorum / Çok	4.19- 3.40
3	Kararsızım /Orta	3.39-2.60
2	Katılmıyorum / Az	2.59-1.80
1	Kesinlikle Katılmıyorum / Hiç	1.79-1.00

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

#### 4.1. BETİMSSEL BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel veriler, iki ayrı başlık altında ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin motive edilme durumları ve okul kültürü algıları incelenirken, ikinci bölümde ise öğretmenlerinin okul kültürü algıları bazı bağımsız değişkenler (cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu vb.) açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. Son bölümde ise öğretmenlerin motive edilme durumları ile okul kültürü algıları ölçeğinin geneli ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Motive Edilme Durumları İle İlgili Genel Bulgular

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin Motive Edilme Durumları İle İlgili Bulgular

		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{x}$	ss	Düzyey
Görevsel Motive Edilme	N	-	11	55	85	77	4,00	,880	Çok
	%		4,8	24,1	37,3	33,8			
Bireysel Motive Edilme	N	5	24	51	82	66	3,78	1,045	Çok
	%	2,2	10,5	22,4	36,0	28,9			

Tablo 4.1’de öğretmenlerin görevsel motive edilme durumları incelendiğinde sırasıyla en yüksek frekansların *çok* (n=85; %37,3) ve *tam* (n= 77; %33,8) düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel olarak, görevsel motive edilme durumlarına verilen cevapların ortalaması ise *çok* düzeyinde ( $\bar{x}$ = 4,00) oluşmuştur. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenleri yüksek düzeyde görevsel amaçlara dönük motive edebilme yeterliği içinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bireysel motive edilme durumları incelendiğinde en yüksek düzede cevapların *çok* (n=82; %36,0) ve *pek çok* (n=66; %28,9) düzeyinde verildiği görülmektedir. Genel ortalama ise *çok* düzeyinde oluşmuştur. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından bireysel ihtiyaçlarına dönük motive edildiğini ifade ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin hem görevsel motive edilme hem de bireysel motive edilme durumları incelendiğinde her iki boyutta da ortalamaların yüksek düzeyde oluşmuş olmasına karşın görevsel motive edilme durumunda ortalamanın görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, müdürlerin motive etme sürecinde öğretmenleri daha çok görevsel amaçlara

dönük motive ettiklerini göstermektedir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Okul Kültür Türleri İle İlgili Görüşleri

Öğretmelerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama değerler Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

*Tablo 4. 2. Okul Kültürü ve Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri*

	N	$\bar{x}$	ss	Düzye
Alt Boyut 1. Güç Kültürü	228	3,45	,605	Katılıyorum
Alt Boyut 2. Rol Kültürü	228	3,31	,558	Kararsızım
Alt Boyut 3. Başarı Kültürü	228	3,51	,693	Katılıyorum
Alt Boyut 4. Destek Kültürü	228	3,72	,832	Katılıyorum

Öğretmenlerin okul kültürü türleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların sırasıyla destek kültürü ( $\bar{x}=3,72$ ), başarı kültüründe ( $\bar{x}=3,51$ ) ve güç kültüründe ( $\bar{x}=3,45$ ) katılıyorum düzeyinde olduğu görülürken, en düşük ortalamaların rol kültüründe ( $\bar{x}=3,31$ ) kararsızım düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin okullarında daha çok destek ve başarı kültürlerinin geçerli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

#### 4.1.2.1. Öğretmenlerin Güç Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin güç kültürü boyutunda yer alan yedi maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama değerler Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

*Tablo 4. 3. Güç Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	N	$\bar{x}$	ss	Düzye
1) Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	228	3,81	1,092	Katılıyorum
2) Olup biten her şey yönetimin denetimindedir.	228	3,70	,965	Katılıyorum
3) Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır.	228	3,81	,920	Katılıyorum
4) Yöneticiler sadakati teşvik eder ve ödüllendirir.	228	3,63	,977	Katılıyorum
5) Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	228	3,29	1,132	Kararsızım
6)Ast-üst arasındaki ilişkiler çok resmidir (mesafelidir.)	228	2,65	1,190	Kararsızım
7) Anlaşmazlıklar yönetimin isteği doğrultusunda çözülür.	228	3,27	1,092	Kararsızım
GENEL- Güç Kültürü	228	3,45	,605	Katılıyorum

Tablo 4.3'te öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutu güç kültürü ortalamalarının katılıyorum düzeyinde ( $\bar{x}=3,45$ ) olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler incelendiğinde ise en yüksek ortalamalar, “Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez” ( $\bar{x}=3,81$ ) ve “Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır” ( $\bar{x}=3,81$ ) maddelerinde katılıyorum düzeyinde oluşmuştur. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin özellikle okul müdürleri ile ters düşmek istemediklerini ve değişimlerin/yeniliklerin okul yönetimi tarafından başlatıldığını ifade ettiklerini göstermektedir.

Güç kültürü boyutunu oluşturan “Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur” ( $\bar{x}=3,29$ ), “Ast-üst arasındaki ilişkiler çok resmidir” ( $\bar{x}=2,65$ ) ve “Anlaşmazlıklar yönetimin isteği doğrultusunda çözülür” ( $\bar{x}=3,27$ ) maddelerinde ise ortalamalar kararsızım düzeyinde oluşmuştur. Bu bulgular özellikle öğretmenlerin okullarında sıkı bir denetimin olduğu, yöneticileri ile ilişkilerinin şekli ve problemlerde yönetimin istekleri doğrultusunda kararlar alınması noktasında kararsız kaldıklarını göstermektedir.

#### 4.1.2.2. Öğretmenlerin Rol Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin rol kültürü boyutunda yer alan on maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama değerler Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4. 4. Rol Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{x}$	ss	Düzye
8)Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır.	228	3,86	,890	Katılıyorum
9)İşlerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir.	228	4,00	,839	Katılıyorum
10)Herkesin her anı planlanmıştır.	228	3,27	1,010	Kararsızım
11)Anlamsız kurallar ve prensipler yığını söz konusudur.	228	2,65	1,248	Kararsızım
12)Herkesin ve her şeyin yeri bellidir.	228	3,45	1,020	Katılıyorum
13)Resmi ilişkiler ön plandadır.	228	3,04	1,099	Kararsızım
14)Yönetim asıl işlerden çok ayrıntılarla uğraşır.	228	2,72	1,230	Kararsızım
15)Her şeyin bir standardı vardır.	228	3,57	,8794	Katılıyorum
16)Yöneticiler, sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.	228	3,38	1,082	Katılıyorum
17)İlişkilerde hiyerarşik yapı esas alınır.	228	3,14	1,084	Kararsızım

Tablo 4.4'te öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeği alt boyutu rol kültürü boyutundaki ortalamalarının kararsızım düzeyinde ( $\bar{x}=3,31$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların, “İşlerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir” ( $\bar{x}=4,00$ ) ve “Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır” ( $\bar{x}=3,86$ ) maddelerinde katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerden özellikle işlerin zamanında ve kurallara uygun yapılmasının istendiğini ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin detaylı bir şekilde planlanıp programlandığını ifade ettiklerini göstermektedir. Rol kültürünü oluşturan “Anlamsız kurallar ve prensipler yığını söz konusudur” ( $\bar{x}=2,65$ ), “Yönetim asıl işlerden çok ayrıntılarla uğraşır” ( $\bar{x}=2,72$ ), “Resmi ilişkiler ön plandadır” ( $\bar{x}=3,04$ ), “İlişkilerde hiyerarşik yapı esas alınır” ( $\bar{x}=3,14$ ) ve “Herkesin her anı planlanmıştır” ( $\bar{x}=3,29$ ) maddelerinde ise ortalamalar kararsızım düzeyinde oluşmuştur. Bu bulgular öğretmenlerin okullarında anlamsız kurallar ve prensiplerin olduğu, yönetimin ayrıntılarla uğraştığı, her şeyin planlandığı ve yönetsel süreçlerde hiyerarşik bir yapının olduğu konularında kararsız kaldıklarını göstermektedir.

#### 4.1.2.3. Öğretmenlerin Başarı Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin başarı kültürü boyutunda yer alan on maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama değerler Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

**Tablo 4. 5. Başarı Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddele İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{x}$	SS	Düzye
18)Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	228	3,51	1,080	Katılıyorum
19)Formalitelere çok sonuca önem verilir.	228	3,49	1,043	Katılıyorum
20)Başarı desteklenir ve teşvik edilir.	228	3,52	1,124	Katılıyorum
21)Ödüllendirmede başarı esas alınır.	228	3,36	1,046	Katılıyorum
22)Yanlış kimin yaptığı değil sonuçları tartışılır.	228	3,47	1,051	Katılıyorum
23)Herkes başarı düzeyinin yüksek olmasını ister.	228	3,87	,978	Katılıyorum
24)Herkes başarılı olmak için rahatlıkla risk üstlenebilir.	228	3,33	1,103	Kararsızım
25)Kişisel bilgi ve yetenekler ön planda tutulur.	228	3,45	1,042	Katılıyorum
26)Güçlü bir rekabet söz konusudur.	228	3,32	1,102	Kararsızım
27)Okulun başarı düzeyi velilerce de izlenir.	228	3,75	1,134	Katılıyorum
GENEL. Başarı Kültürü	228	3,51	,693	Katılıyorum

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutu başarı kültürü boyutundaki ortalamalarının katılıyorum düzeyinde ( $\bar{x}=3,51$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların, “Herkes başarı düzeyinin yüksek olmasını ister” ( $\bar{x}=3,87$ ), “Okulun başarı düzeyi velilerce de izlenir” ( $\bar{x}=3,75$ ) ve “Yanlış kimin yaptığı değil sonuçları tartışılır” ( $\bar{x}=3,47$ ) maddelerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin okullarında başarılarının yüksek düzeyde olunması hususunda beklentinin olduğu, okulların başarı düzeylerinin veliler tarafından izlendiği ve yanlış hususlarda sonuçların ele alındığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Başarı kültürünü oluşturan “Herkes başarılı olmak için rahatlıkla risk üstlenebilir” ( $\bar{x}=3,33$ ) ve “Güçlü bir rekabet söz konusudur” ( $\bar{x}=3,33$ ) maddelerinde ise öğretmenler kararsız kalmışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin okullarında risk alma ve okulda bir rekabet ortamının olması konularında kararsız kaldıklarını göstermektedir.

#### 4.1.2.1. Öğretmenlerin Destek Kültürü Alt Boyutu İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin destek kültürü boyutunda yer alan on maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama değerlere Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

**Tablo 4. 6.** Destek Kültürü Boyutunda Yer Alan Maddelelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	ss	Düzey
28)Alınan kararlar doğru ve yeterli bilgiye dayandırılır.	228	3,73	1,021	Katılıyorum
29)Eğitim ve öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır.	228	3,79	1,042	Katılıyorum
30) İşbirliği, rekabete tercih edilir.	228	3,59	1,120	Katılıyorum
31) Yönetim, her seviyeden gelen fikir ve önerilere açıktır.	228	3,82	1,034	Katılıyorum
32) Herkes birbirinin görüş ve önerilerine açıktır.	228	3,67	1,082	Katılıyorum
33) Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar.	228	3,75	1,027	Katılıyorum
34) Başarılar kadar başarısızlıklar da paylaşılır.	228	3,57	1,065	Katılıyorum
35) Herkes okuluyla gurur duyar.	228	3,74	,978	Katılıyorum
36) Herkes okulu dışı karşı korur ve savunur.	228	3,80	1,019	Katılıyorum
37) Herkes kendini okulun bir parçası olarak görür.	228	3,76	1,051	Katılıyorum
GENEL- Destek Kültürü	228	3,72	,832	Katılıyorum

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutu destek kültürü boyutundaki ortalamalarının katılıyorum düzeyinde ( $\bar{x}=3,72$ ) olduğu görülmektedir. Destek kültürünü oluşturan maddeler incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların, “Yönetim, her seviyeden gelen fikir ve önerilere açıktır” ( $\bar{x}=3,82$ ), “Herkes okulu dışa karşı korur ve savunur” ( $\bar{x}=3,80$ ), “Eğitim ve öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır” ( $\bar{x}=3,79$ ), “Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar” ( $\bar{x}=3,75$ ) ve “Herkes okuluyla gurur duyar” ( $\bar{x}=3,74$ ) maddelerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yönetimin fikirlere açık olduğunu, okulda herkesin okul ile ilgili sorumluluk alabildiğini, işbirliği halinde hareket edebildiğini, okulları ile gurur duydukları gibi destek kültürü bağlamında birçok olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir.

## 4.2. İLİŞKİSEL BULGULAR

Bu bölümde, okul kültür türlerine ilişkin bulgular, (güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü) sırasıyla verilmiştir. Her bir boyutta veriler; okul kültür türlerine ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu, bulunduğu okulda çalışma süresi ve okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine bağlı olarak Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden elde edilen sonuçlar ile verilmiştir.

### 4.2.1. Güç Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular

Güç kültürü boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.7 ile Tablo 4.14 arasında yer verilmiştir.

*Tablo 4.7. Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	P
Alt Boyut 1.	Erkek	128	112,55	14407,00	6151,000	-,505	,613
	Kadın	100	116,99	11699,00			
Güç	Toplam	228					

Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre güç kültürü algıları incelendiğinde; kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=116,99$ ), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=112,55$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=6151,000$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç, kadın öğretmenlerin güç kültürü algılarının görece daha yüksek olduğunu gösterse de cinsiyetin öğretmenlerin güç kültürü algılarında etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.



**Tablo 4.8.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 1. Güç	64	116,75	,105	2	,949	YOK
<sup>1</sup> sayısal	133	113,55				
<sup>2</sup> sözel	31	113,94				
<sup>3</sup> kültür, sanat ve spor	228					
Toplam						

Öğretmenlerin branşlarına göre güç kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek sayısal alanda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=116,75$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{x}=113,55$ ) oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=,105$ ;  $p>05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin branşlarına göre güç kültürü algılarının değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.9.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 1. Güç	20	143,78	7,730	4	,102	YOK
<sup>1</sup> 1-5 yıl	39	123,74				
<sup>2</sup> 6-10 yıl	57	100,81				
<sup>3</sup> 11-15 yıl	67	109,55				
<sup>4</sup> 16-20 yıl	45	118,19				
<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	228					
Toplam						

Öğretmenlerin kıdemlerine göre güç kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=143,78$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=100,81$ ) oluşmuştur. Genel olarak görevde yeni olan öğretmenlerin güç kültürü algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=7,730$ ;  $p>05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin güç kültürü algıları üzerinde kıdemin etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.10.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	p
Alt Boyut 1.	Lisans	197	112,76	22213,00	2710,000	-1,010	,313
	Lisansüstü	31	125,58	3893,00			
Güç	Toplam	228					

Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin güç kültürü algılarının ( $\bar{x}=125,58$ ), lisans seviyesinde öğrenime sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=112,76$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=2710,000$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenim seviyelerinin güç kültürü algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.11.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Süreleri	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 1.	<sup>1</sup> 1-5 yıl	137	116,87	2,779	4	,596	YOK
	<sup>2</sup> 6-10 yıl	53	107,07				
	<sup>3</sup> 11-15 yıl	22	111,52				
	<sup>4</sup> 16-20 yıl	7	99,21				
	<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	9	141,33				
Güç	Toplam	228					

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre güç kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 21 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=141,33$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=99,21$ ) oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=2,779$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgular, okulda görev yapılan sürenin güç kültürü algısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.12.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 1.	<sup>1</sup> Düşük	78	120,17	,961	2	,619	YOK
Güç	<sup>2</sup> Orta	73	109,99				

<sup>3</sup> Yüksek	77	113,03
Toplam	228	

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre güç kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Özellikle düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin güç kültürü algıları en yüksek düzeyde ( $\bar{x}=120,17$ ) oluşmuşken, gelir düzeyi orta olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının en düşük düzeyde ( $\bar{x}=109,99$ ) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $X^2=,961$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyinin güç kültürü algıları üzerinde önemli derecede etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.13.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Görevsel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 1. Güç	<sup>1</sup> Az	11	51,68	21,654	3	,000	
	<sup>2</sup> Orta	55	101,93				3>1
	<sup>3</sup> Çok	85	110,15				4>1
	<sup>4</sup> Tam	77	137,26				4>2
	Toplam	228					

Öğretmenlerin görevsel motive edilme düzeylerine göre güç kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Genel olarak görevsel motive edilme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sıra ortalamaları da yüksektir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=21,654$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, görevsel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile az ve orta düzeyinde olan öğretmenler arasında ve çok düzeyinde olan öğretmenler ile az olan öğretmenler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu durum görevsel motive edilme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin güç kültürü algılarının da yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

**Tablo 4.14.** Güç Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Bireysel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 1. Güç	<sup>1</sup> Hiç	5	58,30	13,158	4	,011	
	<sup>2</sup> Az	24	97,04				5>1
	<sup>3</sup> Orta	51	103,73				
	<sup>4</sup> Çok	82	113,24				

<sup>5</sup> Tam	66	134,99
Toplam	228	

Tablo 4.14'te öğretmenlerin bireysel motive edilme düzeylerine göre güç kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Genel olarak bireysel motive edilme düzeyleri çok ve tam düzeyinde olan öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksektir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=13,158$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, bireysel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile az düzeyinde olan öğretmenler arasında birinci lehine oluşmuştur. Bu bulgu, okul müdürleri tarafından yüksek düzeyde bireysel olarak motive edilen öğretmenlerin güç kültürü algılarının da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Rol Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular

Öğretmenlerin, rol kültürü boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.15 ile Tablo 4.22 arasında yer verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	p
Alt Boyut 2. Rol	Erkek	128	113,57	14536,50	6280,500	-,242	,809
	Kadın	100	115,70	11569,50			
	Toplam	228					

Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre rol kültürü algıları incelendiğinde; ölçeğin genelinde kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=115,70$ ), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=113,57$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=6280,500$ ;  $p>.05$ ). Bu durum cinsiyetin öğretmenlerin rol kültürü algılarında etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.16.** Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 2. Rol	<sup>1</sup> sayısal	64	122,68	8,319	2	,016	3>2
	<sup>2</sup> sözel	133	104,77				
	<sup>3</sup> kültür, sanat ve spor	31	139,37				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin branşlarına göre rol kültürü algı düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek kültür, sanat ve spor alanında görev yapan öğretmenlere

( $\bar{x}=139,37$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{x}=104,77$ ) oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin branşlarına göre rol kültürü algılarının değiştiğini göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ( $X^2=8,319$ ;  $p>05$ ). Anlamlı farkın kaynağını ise kültür, sanat ve spor alanında görev yapan öğretmenler ile sözel alanlarda görev yapan öğretmenler arasında birinci lehine oluşmuştur. Bu bulgu kültür, sanat ve spor alanlarında görev yapan öğretmenlerin rol kültürü algılarının diğer branşlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.17. Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
<sup>1</sup> 1-5 yıl	20	131,28	8,719	4	,069	YOK
<sup>2</sup> 6-10 yıl	39	104,31				
Alt Boyut 2. <sup>3</sup> 11-15 yıl	57	107,21				
Rol <sup>4</sup> 16-20 yıl	67	107,01				
<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	45	136,27				
Toplam	228					

Öğretmenlerin kıdemlerine göre rol kültürü algı düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 21 ve üzeri yıl ( $\bar{x}=136,27$ ) ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=131,28$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=104,31$ ) oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=8,719$ ;  $p>05$ ). Bu durum kıdemlerin rol kültürü algısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.18. Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	P
Lisans	197	112,65	22192,00	2689,000	-1,070	,285
Alt Boyut 2. Lisansüstü	31	126,26	3914,00			
Rol Toplam	228					

Tablo 4.18 incelediğinde; lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin okul kültürü algılarının ( $\bar{x}=126,26$ ) lisans seviyesinde öğrenime sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=112,65$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı

değildir ( $U=2689,000$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin rol kültürü algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.19.** Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okullarda Çalışma Süreleri	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 2. Rol	<sup>1</sup> 1-5 yıl	137	104,56	9,014	4	,061	YOK
	<sup>2</sup> 6-10 yıl	53	126,60				
	<sup>3</sup> 11-15 yıl	22	124,70				
	<sup>4</sup> 16-20 yıl	7	148,79				
	<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	9	142,89				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre okul kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 16-20 yıl ( $\bar{x}=148,79$ ) ve 21 ve üzeri yıl ( $\bar{x}=142,89$ ) görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=104,56$ ) oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=9,014$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgular, okullarında uzun süre görev yapan öğretmenlerin rol kültürü algılarının daha yüksek olduğunu gösterse de okulda görev yapılan sürenin rol kültürü algısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.20.** Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 2. Rol	<sup>1</sup> Düşük	78	112,92	1,224	2	,542	YOK
	<sup>2</sup> Orta	73	109,39				
	<sup>3</sup> Yüksek	77	120,95				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin rol kültürü algılarının, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{x}= 120,95$ ) daha yüksek düzeydedir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $X^2=1,224$ ;  $p<.05$ ). Bu durum okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin öğretmenlerin rol kültürü algıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.21.** Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Görevsel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	Sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 2. Rol	<sup>1</sup> Az	11	84,14	2,516	3	,472	YOK
	<sup>2</sup> Orta	55	117,68				
	<sup>3</sup> Çok	85	116,01				
	<sup>4</sup> Tam	77	114,90				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin görevsel motive edilme düzeylerine göre rol kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Görevsel motive edilme düzeyleri orta olan öğretmenlerin sıra ortalamaları en yüksek düzeyde oluşmuşken, görevsel motive edilme düzeyleri az olan öğretmenlerin rol kültür algıları en düşük düzeyde oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $X^2=2,516$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin görevsel motive edilme düzeylerinin rol kültürü algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.22.** Rol Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Bireysel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 2. Rol	<sup>1</sup> Hiç	5	68,50	4,263	4	,372	YOK
	<sup>2</sup> Az	24	108,27				
	<sup>3</sup> Orta	51	125,94				
	<sup>4</sup> Çok	82	113,35				
	<sup>5</sup> Tam	66	112,84				
	Toplam	228					

Bireysel motive edilme düzeyleri orta olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülürken, bireysel motive edilme düzeyleri hiç düzeyinde olan öğretmenlerin rol kültür algılarının en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $X^2=4,263$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel motive edilme düzeylerine göre rol kültürü algılarının değişmediğini göstermektedir.

#### 4.2.3 Öğretmenlerin Başarı Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular

Öğretmenlerin, başarı kültürü boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre yapılan

analiz sonuçlarına Tablo 4.23 ile Tablo 4.30 arasında yer verilmiştir.

**Tablo 4.23** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	p
Alt Boyut 3. Başarı	Erkek	128	115,38	14768,50	6287,500	-,228	,820
	Kadın	100	113,38	11337,50			
	Toplam	228					

Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre başarı kültürü algıları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=115,38$ ) kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=113,3$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=6287,500$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin başarı kültürü algılarında etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.24.** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 3. Başarı	<sup>1</sup> sayısal	64	121,73	3,311	2	,191	YOK
	<sup>2</sup> sözel	133	107,96				
	<sup>3</sup> kültür, sanat ve spor	31	127,61				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin branşlarına göre başarı kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek kültür, sanat ve spor alanında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=127,61$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalama ise sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{x}=107,96$ ) oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları branşlara göre başarı kültürü algılarının değiştiğini göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=3,311$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin branşlarına göre başarı kültür algıları değişse de istatistiksel olarak gruplar arası farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.25** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	Sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 3. Başarı	<sup>1</sup> 1-5 yıl	20	128,25	4,529	4	,339	YOK
	<sup>2</sup> 6-10 yıl	39	129,44				
	<sup>3</sup> 11-15 yıl	57	103,77				



<sup>4</sup> 16-20 yıl	67	112,95
<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	45	111,34
Toplam	228	

Öğretmenlerin kıdemlerine göre başarı kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 1-5 yıl ( $\bar{x}=128,25$ ) ve 6-10 yıl ( $\bar{x}=129,44$ ) kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=103,77$ ) oluşmuştur. Genel olarak görevde yeni olan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=94,529$ ;  $p>05$ ). Bu sonuç öğretmenlerin kıdemlerine göre başarı kültürü algılarının değiştiğini gösterse de istatistiksel olarak gruplar arası farkın anlamlı olmadığı, başka bir ifade ile kıdemin başarı kültürü algısı üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.26.** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Alt Boyut 3. Başarı	Lisans	197	113,44	22348,00	2845,000	-,612	,541
	Lisansüstü	31	121,23	3758,00			
	Toplam	228					

Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin başarı kültürü algılarının ( $\bar{x}=121,23$ ) lisans seviyesinde öğrenim durumu olan öğretmenlere ( $\bar{x}=113,44$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=2744,000$ ;  $p>05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre başarı kültürü algılarının değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.27.** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okullarda Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 3. Başarı	<sup>1</sup> 1-5 yıl	137	124,96	9,899	4	,042	
	<sup>2</sup> 6-10 yıl	53	99,03				
	<sup>3</sup> 11-15 yıl	22	90,41				1>2
	<sup>4</sup> 16-20 yıl	7	96,43				1>3
	<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	9	119,28				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre başarı kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 1-5 yıl görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=124,96$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=90,41$ ) oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $X^2=9,899$ ;  $p<05$ ). Anlamlı farkın kaynağını 1-5 yıl görev yapan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasında birinci lehine fark oluşmuştur. Bu bulgular okullarında daha kısa süre görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.28.** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 3. Başarı	<sup>1</sup> Düşük	78	138,03	18,376	2	,000	
	<sup>2</sup> Orta	73	112,23				1>3
	<sup>3</sup> Yüksek	77	92,82				1>2
	Toplam	228					

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin başarı kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Özellikle düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü algıları en yüksek düzeyde ( $\bar{x}=138,03$ ) iken gelir düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının en düşük düzeyde ( $\bar{x}=92,82$ ) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=18,376$ ;  $p<05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile gelir düzeyi orta ve yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında birinci lehine oluşmuştur. Bu bulgular, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin öğretmenlerin başarı kültürü algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle düşük gelire sahip okullarda öğretmenlerin başarı kültürü algıları daha yüksektir.

**Tablo 4.29.** Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görevsel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 3. Başarı	<sup>1</sup> Az	11	66,95	65,249	3	,000	3>2
	<sup>2</sup> Orta	55	67,76				4>1
	<sup>3</sup> Çok	85	112,58				4>2

<sup>4</sup> Tam	77	156,80	4>3
Toplam	228		

Öğretmenlerin görevsel motive edilme düzeylerine göre başarı kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Görevsel motive edilme düzeyleri çok ( $\bar{x}=112,58$ ) ve tam ( $\bar{x}=156,80$ ) düzeyinde olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=65,249$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası anlamı farkın kaynağı ise, görevsel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile az, orta ve çok düzeyinde olan öğretmenler arasında ve çok düzeyinde olan öğretmenler ile orta olan öğretmenler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu bulgu, okullarında müdürleri tarafından yüksek düzeyde görevsel olarak motive edilen öğretmenlerin başarı kültürü algılarının da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.30. Başarı Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Bireysel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 3. Başarı	<sup>1</sup> Hiç	5	70,50	66,672	4	,000	
	<sup>2</sup> Az	24	61,38				4>2
	<sup>3</sup> Orta	51	77,70				5>2
	<sup>4</sup> Çok	82	118,35				5>1
	<sup>5</sup> Tam	66	160,81				4>3
	Toplam		228				

Bireysel motive edilme düzeylerine göre öğretmenlerin başarı kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Genel olarak bireysel motive edilme düzeyleri çok ( $\bar{x}=118,35$ ) ve tam ( $\bar{x}=160,81$ ) düzeyinde olan öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksektir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=66,672$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, bireysel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile hiç ve az düzeyinde olan öğretmenler ve çok düzeyinde olan öğretmenler ile az ve orta düzeyinde olan öğretmenler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu sonuç, okullarında bireysel motive edilme düzeyleri daha yüksek olan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.4 Öğretmenlerin Destek Kültürü Alt Boyutu İle İlgili İlişkisel Bulgular

Destek kültürü boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.31 ile Tablo 4.38 arasında yer verilmiştir.

**Tablo 4.31. Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Alt Boyut 4. Destek	Erkek	128	113,48	14525,50	6269,500	-,264	,791
	Kadın	100	115,81	11580,50			
	Toplam	228					

Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre destek kültürü algıları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=115,81$ ), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=113,48$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=6269,500$ ;  $p>.05$ ). Bulgular, kadın öğretmenlerin destek kültürü algılarının yüksek olmasına karşın öğretmenlerin destek kültürü algılarının cinsiyet özelliklerine göre anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.32. Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Branş	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 4. Destek	<sup>1</sup> sayısal	64	115,56	1,092	2	,579	
	<sup>2</sup> sözel	133	111,52				YOK
	<sup>3</sup> kültür, sanat ve spor	31	125,10				
	Toplam	228					

Öğretmenlerin branşlarına göre destek kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek kültür, sanat ve spor alanında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=125,10$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{x}=111,52$ ) oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin branşlarına göre destek kültürü algılarının değiştiğini göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $X^2=1,092$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu öğretmenlerin branşlarının destek kültürü algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.33. Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 4. Destek	<sup>1</sup> 1-5 yıl	20	153,73	14,751	4	,005	
	<sup>2</sup> 6-10 yıl	39	135,59				1>5
	<sup>3</sup> 11-15 yıl	57	105,39				1>3
	<sup>4</sup> 16-20 yıl	67	106,63				

<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	45	102,03
Toplam	228	

Öğretmenlerin kıdemlerine göre destek kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=153,73$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=102,03$ ) oluşmuştur. Genel olarak görevde yeni olan öğretmenlerin destek kültürü algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $X^2=14,751$ ;  $p<05$ ). Anlamlı farkın kaynağını ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine oluşmuştur. Bu bulgu, görevde yeni olan öğretmenlerin destek kültürü algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.34.** Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	p
Alt Boyut 4.	Lisans	197	114,12	22482,00	2979,000	-,219	,827
	Lisansüstü	31	116,90	3624,00			
Destek	Toplam	228					

Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin destek kültürü algılarının ( $\bar{x}=116,90$ ) lisans seviyesinde öğrenime sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=114,12$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=2979,000$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre destek kültürü algılarının değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.35.** Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okullarda Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 4.	<sup>1</sup> 1-5 yıl	137	128,74	16,934	4	,002	
	<sup>2</sup> 6-10 yıl	53	94,12				
	<sup>3</sup> 11-15 yıl	22	86,16				1>2
	<sup>4</sup> 16-20 yıl	7	85,79				1>3
	<sup>5</sup> 21 ve üzeri yıl	9	109,39				
Destek	Toplam	228					

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre destek kültürü algıları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 1-5 yıl görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=128,74$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x}=85,79$ ) oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $X^2=16,934$ ;  $p<0,05$ ). Anlamlı fark ise görev yaptıkları okullarda 1-5 yıl çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan öğretmenler arasında 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine oluşmuştur. Bu bulgular, genel olarak okullarında daha kısa süre görev yapan öğretmenlerin destek kültürü algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.36.** Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 4. Destek	<sup>1</sup> Düşük	78	150,30	45,884	2	,000	1>3
	<sup>2</sup> Orta	73	114,08				1>2
	<sup>3</sup> Yüksek	77	78,64				2>3
	Toplam	228					

Tablo 4.36’da öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre destek kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Özellikle düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin destek kültürü algıları en yüksek düzeyde ( $\bar{x}=150,30$ ) iken gelir düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının en düşük düzeyde ( $\bar{x}=78,64$ ) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=45,884$ ;  $p<0,05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile gelir düzeyi orta ve yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenler lehine oluşmuştur. Bu durum, öğretmenlerin destek kültürü algıları üzerinde görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyinin etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre, daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar, öğretmenlerin destek kültürü algılarının daha yüksek olduğu okullardır.

**Tablo 4.37.** Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Görevsel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görevsel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 4.	<sup>1</sup> Az	11	71,68	83,491	3	,000	3>2

Destek	<sup>2</sup> Orta	55	60,09		4>1
	<sup>3</sup> Çok	85	111,64		4>2
	<sup>4</sup> Tam	77	162,64	/	4>3
	Toplam	228			

Öğretmenlerin görevsel motive edilme düzeylerine göre destek kültürü algılarının değiştiği görülmektedir. Genel olarak görevsel motive edilme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=83,491$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, görevsel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile az, orta ve çok düzeyinde olan öğretmenler arasında ve çok düzeyinde olan öğretmenler ile orta olan öğretmenler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu bulgu, okullarında yüksek düzeyde görevsel motive edilen öğretmenlerin destek kültürü algılarının da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.38.** Destek Kültürü Boyutunda Öğretmenlerin Bireysel Motive Edilme Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Bireysel Motive Edilme	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Alt Boyut 4. Destek	<sup>1</sup> Hiç	5	79,30	82,854	4	,000	4>2
	<sup>2</sup> Az	24	57,52				4>3
	<sup>3</sup> Orta	51	74,95				5>1
	<sup>4</sup> Çok	82	114,12				5>2
	<sup>5</sup> Tam	66	168,92				5>3

Tablo 4.38’de öğretmenlerin bireysel motive edilme düzeyleri çok ve tam düzeyinde olan öğretmenlerin destek kültürü sıra ortalamaların da yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları farkı ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $X^2=82,854$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, bireysel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile hiç, az ve orta düzeyinde olan öğretmenler ve çok düzeyinde olan öğretmenler ile az ve orta düzeyinde olan öğretmenler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu bulgu müdürleri tarafından daha fazla bireysel motive edilen öğretmenlerin destek kültürü algılarının da yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

### 4.3 Okul Kültürü ve Motive Edilme Durumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.39.** Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Motive Edilme Yeterlikleri İle Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı İle İlgili Bulgular

		1	2	3.1	3.2.	3.3.	3.4
1. Görevsel motive edilme algısı	R	1,000	,858	,281	,026	,533	,598
	P	.	,000	,000	,692	,000	,000
	N	228	228	228	228	228	228
2. Bireysel motive edilme algısı	R		1,000	,226	-,004	,540	,596
	P		.	,001	,948	,000	,000
	N		228	228	228	228	228
3.1. Alt Boyut: Güç	R			1,000	,574	,422	,369
	P			.	,000	,000	,000
	N			228	228	228	228
3.2. Alt Boyut: Rol	R				1,000	,311	,186
	P				.	,000	,005
	N				228	228	228
3.3. Alt Boyut: Başarı	R					1,000	,765
	P					.	,000
	N					228	228
3.4. Alt Boyut: Destek	R						1,000
	P						.
	N						228

Tablo 4.39 incelendiğinde öğretmenlerin motive edilme durumları ile okul kültürü ölçeği alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin görevsel ve bireysel motivasyon algıları ile güç ve rol kültürü algıları arasında daha düşük korelasyon varken; görevsel ve bireysel motivasyon algıları ile başarı ve destek kültürü algıları aralarında daha yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular, hem görevsel hem de bireysel motive edilme algıları yüksek olan öğretmenlerin başarı ve destek kültürü algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak determinasyon katsayıları ise her bir ilişki için yaklaşık  $r^2=,357$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin görevsel ve bireysel motivasyon algılarının yaklaşık %13'ünün başarı ve destek kültürü algıları tarafından açıklandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin, görevsel ve bireysel motivasyon algıları arasında pozitif yönlü mükemmel düzeyli bir ilişki oluşmuştur ( $r_{\text{BMA-GMA}}=,858$ ;  $p<.01$ ). Bu bulgu, görevsel motive edilen öğretmenlerin bireysel olarak da motive olabileceğini göstermektedir. Determinasyon katsayıları ise her bir ilişki için yaklaşık  $r^2=,736$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin bireysel motivasyon algılarının yaklaşık %74'ününün Görevsel Motivasyon Algıları tarafından açıklandığını göstermektedir.

Okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin başarı kültürü ile destek kültürü arasında olduğu saptanmıştır ( $r_{\text{başarı-destek}}=,765$ ;  $p<.01$ ). Bu



bulgu özellikle başarı kültürü algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin destek kültürü algılarının da yüksek olabileceğini göstermektedir. Başarı kültürü algısı üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %58'5'i destek kültürü algısı tarafından açıklanmaktadır.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının betimlendiği ve farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin motive edilme durumları, ikinci bölümde öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları incelenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin okul kültürü algıları ölçeğın alt boyutlarında öğretmenlerin motive edilme durumları ve bazı bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, branş, okulun sosyo-ekonomik düzeyi vb.) açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. Son bölümde ise öğretmenlerin motive edilme durumları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda çalışma sonuçları ile ilgili ve yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin Motive Edilme Durumları İle İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin hem görevsel hem de bireysel motive edilme durumları çok ve tam düzeyindedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürleri tarafından hem görevsel hem de bireysel ihtiyaçlarına dönük motive edildiği söylenebilir. Öğretmenlerin hem görevsel motive edilme hem de bireysel motive edilme durumları yüksek düzeyde olmasına karşın görevsel olarak motive edilme ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okul müdürlerinin öğretmenleri daha çok görevsel amaçlara dönük motive ettiklerini göstermektedir. Şentürk (2006) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda da araştırma bulgularımıza benzer şekilde örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan görevsel amaçlara yönelik güdüleme yöntemleri, en fazla kullanılan güdüleme yöntemidir. Psiko-sosyal boyut yani bireysel amaçlara yönelik boyut ise yöneticiler tarafından ikinci sırada kullanılan güdüleme yöntem ve davranışdır. Barlı vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimde görev yapan müdürlerin psiko-sosyal motivasyon yaklaşımlarını çok düzeyinde kullandıkları görülmüştür. Çiçek (2002), araştırmasında yöneticilerin, örgütsel-yönetsel motivasyon yaklaşımlarını öğretmenleri motive etmede sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir. Güdücü ise (2008) genel lise müdürlerinin öğretmenleri güdüleme stratejilerini değerlendirdiği çalışmasında müdürlerin güdüleme stratejilerini kullanma düzeyini “çok sık” olarak tespit etmiştir. Ölçek maddelerine öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre ilk üç sırada yer alan maddeler aşağıda verilmiştir. Ölçekte yer alan “Okul müdürümüz duyuruların tüm öğretmenlere ulaşmasını sağlar.” “Okul müdürümüz iletişim kurarken öğretmenleri dikkatle dinler.” “Okul müdürümüz ortaklaşa alınan kararların uygulanmasında öğretmenlere örnek

olur.” Son üç maddenin ise, “Okul müdürümüz başarılı öğretmenleri yazılı olarak ödüllendirir”, “Okul müdürümüz başarılı çalışmaların nasıl ödüllendirileceği konusunda öğretmenlere ön bilgi verir”, “Okul müdürümüz denetim sonrasında başarılı öğretmenleri ödüllendirir” şeklinde sıralandıkları ortaya çıkmıştır. Candoğan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinden yüksek düzeyde yönetsel motivasyon yaklaşımlarını ve psiko-sosyal motivasyon yaklaşımlarını bekledikleri belirlenmiştir. Yıldırım’ın (2002) ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmelerine yönelik aktivitelerini incelediği çalışmasında bu aktiviteleri genellikle her zaman ve çoğu zaman yerine getirdikleri görüşünde olmaları, öğretmenlerin müdürlerini değerlendirme yaklaşımlarının araştırmamızda olduğu gibi pozitif değerler taşıdığını göstermektedir. Baygut da (2007) araştırmasında öğretmenlerin; okul müdürlerinin, sorun çözme, karara katılma, öğretmene yardımcı olma, öğretmenin ihtiyaçlarını tanıma, araç-gereç ve fiziki şartlarını uygun hale getirme, iletişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, denetleme, eşitlik ve demokratik davranma, görev ve sorumluluğunu bilme, yüceltme, haklarını koruma, ödül kullanma davranışlarını genellikle “çoğu zaman” gösterdiği düşüncesinde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bütün bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel ve görevsel motive edilme durumları arasında pozitif yönlü mükemmel düzeyli bir ilişki oluşmuştur. Bu sonuç, görevsel motive edilen öğretmenlerin bireysel olarak da motive olduğunu göstermektedir. Karakuş’un araştırmasında da (2016) benzer şekilde örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları algıları ile psikososyal motivasyona yönelik algıları arasında oldukça yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yönetsel motivasyona yönelik algıları arttıkça, psikososyal motivasyona yönelik algıları da artmaktadır.

### **5.1.2. Okul Kültürü İle İlgili Sonuçlar**

Okul kültürü ve alt boyutları arasında en yüksek ilişki okul kültürü ile başarı ve destek kültürü arasında oluşmuştur. Özellikle bu toplam varyansın yaklaşık % 72’sini açıklamaktadır. Okul kültürü alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki başarı kültürü ile destek kültürü arasındadır. Elde edilen bu sonuçlar, özellikle başarı kültürü algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin destek kültürü algısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Okul kültürü ve alt boyutları arasındaki en zayıf ilişki ise okul kültürü ile rol kültürü arasında oluşmuştur.

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların destek kültürü ve başarı kültüründe oluştuğu belirlenmiştir. En düşük ortalamalar ise rol kültüründe oluşmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre okul kültürü türlerine ilişkin algıları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Pulat'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, kıdemleri, görev yaptıkları okullarda çalışma süreleri ve branşları okul kültürü türü algıları üzerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Bu sonuç; cinsiyetin, eğitim düzeyinin, kıdem, okulda çalışma süresinin ve branşın öğretmenlerin okul kültürü algılarında etkili olmadığını göstermektedir.

Sertel'in araştırmasında (2016) öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının eğitim düzeyi ne olursa olsun farklılık göstermediği bulunmuştur. Çevik ve Köse'nin (2017) araştırmasından elde edilen bulgular öğretmenlerin kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri ile okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermektedir. İpek'in (1999) araştırmasının sonuçlarına göre aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin örgüt kültürü algıları üzerinde etkili olmadığı sonucu çıkmıştır. Yine araştırma bulgularımıza paralel olarak Aktaş'n (2019) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algıları ile çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgin'in (2018) araştırmasında lise öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev süresi ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fırat'ın (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerinin örgütsel kültür algılarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yaman'ın (2018) araştırmasında da okul kültürü ölçeği alt boyutları puanı ile hizmet süresi durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Aktaş'ın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin okul kültürü türlerine ait algıları ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Lal'in (2012) araştırmasında ise eğitim düzeyine göre öğretmenlerin okul kültürü algıları değişmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul kültürü algıları değişmektedir. Özellikle düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin destek ve başarı kültürü türlerinde ortalamaları daha yüksektir. Bu durum okulların sosyo-ekonomik düzeyinin öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### *Güç Kültürü İle İlgili Sonuçlar*

Öğretmenlerin güç kültürü ortalamaları *katılıyorum* düzeyinde oluşmuştur.

Öğretmenler okul müdürleri ile ters düşmek istemediklerini ve değişimlerin/yeniliklerin okul yönetimi tarafından başlatıldığını ifade etmişlerdir. Parker'in (2014) araştırmasında ise “*ast üst arasında ilişkiler çok resmidir.*” ifadesi en yüksek ortalama sahiptir.

Bunun yanında öğretmenlerin okullarında sıkı bir denetimin olup olmadığı, yöneticileri ile ilişkilerinin şekilsel olup olmadığı ve problemlerde yönetimin istekleri doğrultusunda kararlar alınıp alınmadığı maddelerinde kararsız kaldıkları saptanmıştır.

Güç kültürü algıları bağımsız değişkenler bağlamında ele alındığında, ölçeğin genelinde kadın, sayısal alanında görev yapan, 1-5 yıl kıdeme ve lisansüstü eğitime sahip, görev yaptıkları okullarda çalışma süresi 21 ve üzeri yıl olan ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güç kültürü algısı ortalamaları en yüksek düzeyde oluşmuştur. Taşdemir'in (2020) yaptığı çalışmada da aynı okulda daha az çalışma süresine sahip öğretmenlerin güç kültürü algısı ortalamaları daha fazla görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Karaduman'ın (2014) çalışmasında kadın öğretmenlerin güç kültürü alt boyutunda ortalama puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Terzi (2005), ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada bürokratik kültür boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuştur. Kadınların çalıştıkları örgütü erkeklere göre daha bürokratik bulduğu ortaya çıkmıştır. Her bir bağımsız değişken için ortalamalar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar, bu değişkenlerin öğretmenlerin güç kültürü algılarında etkili birer değişken olmadığını göstermektedir.

#### *Rol Kültürü İle İlgili Sonuçlar*

Öğretmenlerin örgütsel kültür algılarına ilişkin en düşük ortalama rol kültüründe ve *kararsızım* düzeyinde oluşmuştur. Bu bulgu Taşdemir'in (2019) bulgusu ile örtüşmektedir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler incelendiğinde en yüksek ortalamalar özellikle *işlerin zamanında ve kuralların uygun zamanında yapılması istenir ve eğitim-öğretim faaliyetleri detaylı bir şekilde planlanıp programlanır* maddelerinde oluşmuştur. Kaçar'ın (2014) çalışmasında da "*programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.*" ifadesi en yüksek ortalama sahiptir. Bunların yanında, özellikle "*öğretmenlerin okullarında anlamsız kurallar ve prensiplerin olduğu, yönetimin ayrıntularla uğraştığı, her şeyin planlandığı*" ve "*yönetimsel süreçlerde hiyerarşik bir yapının olduğu*" maddelerinde öğretmenlerin kararsız kaldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin rol kültürü algıları bağımsız değişkenler bağlamında incelendiğinde; kadın, lisansüstü eğitime sahip, kültür, sanat ve spor alanında görev yapan ve 21 ve üzeri yıl

kıdeme sahip öğretmenlerin rol kültürü algısı ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdem ve branşın öğretmenlerin rol kültürü algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Esinbay'ın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin rol kültürü algılarında cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ise gruplar arası ortalamalar anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin rol kültürü algılarının da yüksek düzeyde oluşmasına sebep olmaktadır.

#### *Başarı Kültürü İle İlgili Sonuçlar*

Öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeği alt boyutu başarı kültürü boyutundaki ortalamaları *katılıyorrum* düzeyindedir. Öğretmenler tarafından okullarda ikinci sırada en yüksek algılanan kültür alt boyutu başarı kültürü olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgu Lal (2012) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler isimli çalışmasında destek kültüründen sonra başarı kültürünün en fazla algılanan okul kültürü olarak belirlenmesi bulgusu ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Taşdemir'in (2020) çalışmasında da başarı kültürü ikinci sırada en çok algılanan okul kültürüdür. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler incelendiğinde öğretmenlerin özellikle "okullarında başarılarının yüksek düzeyde olunması noktasında beklentinin olduğunu, okulların başarı düzeylerinin veliler tarafından izlendiğini ve yanlış hususlarda sonuçların ele alındığını" ifade ettikleri maddelerde ortalamaların en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin okullarında risk alma ve okulda bir rekabet ortamının olması konularında kararsız kaldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin başarı kültürü türüne yönelik algıları değerlendirildiğinde erkek, kültür, sanat ve spor alanında görev yapan, lisansüstü eğitime sahip, görev yaptıkları okullarda çalışma süreleri 1-5 yıl olan ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksektir. Gruplar arası ortalamalar farkı ise anlamlı değildir. Bu sonuç özellikle cinsiyet, kıdem, branş, eğitim düzeyi ve okulda çalışılan süre değişkenlerinin öğretmenlerin başarı kültür algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Işık'ın (2017) yaptığı çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin çalıştıkları okulda bulunma süreleri incelendiğinde, başarı kültürü alt boyutunda en fazla 5 yıl ve daha az aynı okulda çalışan öğretmenlerin algıları en yüksek seviyede çıkmıştır. Ancak, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmenlerin başarı kültürü algıları anlamlı derecede değişmektedir. Özellikle düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü algıları en yüksek düzeyde iken

gelir düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları en düşük düzeyde oluşmuştur.

### *Destek Kültürü İle İlgili Sonuçlar*

Öğretmenlerin destek kültürü boyutundaki ortalamaları *katılıyorum* düzeyindedir ve öğretmenler tarafından okullarda en yüksek düzeyde algılanan kültür alt boyutu olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgu, İpek (1999) tarafından özel ve resmi liselerde yapılan öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemeye yönelik çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Koşar (2008) tarafından yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgütsel kültür arasındaki ilişki isimli araştırmanın sonucu da ilkokullarda destek kültürünün diğer kültür türlerinden daha yüksek düzeyde algılandığı sonucunu vermiştir. Taşdemir (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel kültür algılarına ilişkin sonuçlar, araştırma bulgularımızla benzer şekilde en yüksek destek kültürü boyutunda tespit edilmiştir. Destek kültürünü oluşturan maddelerde sıklıkla öğretmenlerin yönetimin fikirlere açık olduğunu, okulda herkesin okul ile ilgili sorumluluk alabildiğini, işbirliği halinde hareket edebildiğini, okulları ile gurur duydukları şeklinde destek kültürü bağlamında birçok olumlu durumu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin destek kültürü algıları bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde; en yüksek ortalamaların erkek, kültür, sanat ve spor alanında görev yapan, görev yaptıkları okullarda çalışma süreleri 1-5 yıl olan, 1-5 yıl kıdeme ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ise öğretmenlerin destek kültürü algılarının anlamlı derecede değişmesini sağlamıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin destek kültürü algıları en yüksek düzeyde iken sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları en düşük düzeyde oluşmuştur.

### **5.1.3. Motive Edilme Durumları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar**

Örgüt kültürü ölçeği ve motive edilme düzeyleri ile örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönlü ilişkiler oluşmuştur.

Okul kültürü algıları ile öğretmenlerin motive edilme yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzeyli ilişki oluşmuştur. Her bir ilişkide öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaklaşık %24'ünün bireysel ve görevsel motive edilme yeterlikleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hem bireysel motive edilme hem de görevsel motive edilme

düzeylerine göre güç kültürü algıları ise anlamlı derecede değişmektedir. Motive edilmeye yönelik algılarına ait ortalamaları yüksek olan öğretmenlerin güç kültürü algıları da yüksektir.

Hem görevsel motive edilme hem de bireysel motive edilme düzeyi ortalamaları yüksek olan öğretmenlerde rol kültürü algıları daha yüksek olsa da, gruplar arası sıra ortalamaları anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Bu sonuçlar, hem görevsel hem de bireysel motive edilme düzeylerinin rol kültürü algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin hem görevsel motive edilme hem de bireysel motive edilme düzeylerine göre başarı kültürü algıları anlamlı derecede değişmektedir. Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı tam düzeyinde olan öğretmenler ile az, orta ve çok düzeyinde olan öğretmenler arasında ve çok düzeyinde olan öğretmenler lehine oluşmuştur. Bu durum hem görevsel hem de bireysel motive edilme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının da yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin görevsel motive edilme düzeyleri ve bireysel motive edilme düzeylerine göre destek kültürü algıları değişmektedir. Genel olarak hem bireysel hem de görevsel motive edilme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise hem görevsel hem de bireysel motive edilme düzeyi tam düzeyinde olan öğretmenler ile az, orta ve çok düzeyinde olan öğretmenler arasında tam düzeyine sahip öğretmenler lehine oluşmuştur. Bu sonuç, okul müdürleri tarafından hem görevsel hem de bireysel motive edilen öğretmenlerin destek kültürü algılarının da yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak yöntem, örneklem vb. hususlara ilişkin yapılabilecek yeni araştırmalar konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yeterlikleri ile okul kültürü algıları ilişkisel tarama yöntemi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ya da okul müdürlerinin motive etme yeterliklerinin örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm gibi örgütsel özelliklerle ilişkisel olarak inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma öğretmenler üzerinde nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin yanında yöneticileri ve diğer okul paydaşlarını da kapsayacak şekilde karma



ya da nitel yöntemlere dayalı araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin öğretmenleri görevsel motive etme yeterlikleri bireysel motive etme yeterliklerinden daha iyi düzeydedir. Okul yöneticilerine öğretmenlerin bireysel motivasyonlarını artırıcı daha fazla etkinlikler yapmaları önerilebilir.

Bu araştırma Kırşehir il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Okul kültürü ve okul müdürlerinin motive etme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak, daha geniş evren ve örneklem üzerinde tüm eğitim kademelerini kapsayacak yeni araştırmalar yapılabilir.

Örgütsel kültür ve motivasyon algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin karşılaştırılacağı araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada dikkat çeken bir sonuç, kadın öğretmenlerin güç kültürü algıları ortalamalarının en yüksek düzeyde oluşmuş olmasıdır. Bu durma yol açan nedenler üzerinde ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre ise okul kültürü algılarının değiştiği görülmüştür. Özellikle düşük gelire sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları en yüksek düzeyde oluşmuştur. Bu durum özellikle okulların gelir düzeylerinin görev yapan öğretmenlerin okul kültürleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun nedenleri üzerine daha geniş araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkaşoğlu, H.N., (2015). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri Ve Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksel, N., Elma, C. (2018). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1252-1268.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan. M.C. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitapevi.
- Aydın, H. (2013). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler İstanbul Büyükşehir Belediyesi Avrupa Yakasına Bağlı Sosyal Tesislerde Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: (G. Kitabevi, Ed.) (10th ed.).
- Aydın, S. (2019). *Örgütsel Bağlılık İle Motivasyon İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Gelişimi ve Sorunları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bakan, D. (2004). *Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Bakan, İ., Erşahan, B. ve Büyükbeşe, T. (2013). Katılımcı Karar Verme ile Çalışanların İşe Yönelik Davranışları Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 2013,.107-139.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul. Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A., (1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik ve S., Bayrakçeken, S.,(2010). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 05, 01, 391- 417.
- Başaran, İ. E. (1992) *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Anakara: Kadioğlu Matbaası.
- Battal, A. (2007). *Örgütsel Değerlerin Örgüt Kültürü Öğelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Baygut, T. (2007). *İzmir İli Gaziemir İlçesi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilegt, E. (2012). *Örgüt Kültürü İle Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bilgin, Y.N. (2018). *Lise Öğretmenlerinin İş Yeri Arkadaşlık ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Candoğan, H. R. (2015). *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklediği Motivasyon Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde Örgütsel Yenileşme Ve Öğretmenlerin Güdülenmesi. *Aktif Eğitim Dergisi*, 2, 50-65.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 180-192.
- Çelik, M. E. (2019). *Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, S. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Motivasyonu Ve İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik.*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004) Örgütsel Hikayeler ve Okul Kültürünün Analizi, XIII. Ulusal. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 6-9 Temmuz,
- Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini., *Eğitim ve*

- Çevik, A., Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi, *İnsani ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6, 2. 996-1014.
- Çevik, E. (2013). *Küçükçekmece İlçesi Temel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algı Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, A. (2013). *Değerler Felsefesi ve Psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Çınar, H. (2018). *Örgüt Kültürünün Eğitsel Risk Algısına Etkisi (Kastamonu İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Rize ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek-Sağlam, A. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demir, G. (2019). *Okul Yöneticilerinin Değişimi Uygulama Yeterlilikleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dolgun, U. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi Ve Motivasyon Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekinci, Kadir (2006). *Örgütsel İletişim ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Emirbey, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erdem, F. (1996). *İşletme Kültürü*. Ankara: Fredrich-Naumann Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul:Sistem Yayıncılık.

- Erdoğan, S. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayımları.
- Ergül, H. F., (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 8, 14, 67-79.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt Kültürü*, İstanbul: Beta Basım.
- Ermert. M. (2000) Kurumsal Kültür Olarak İletişim. *Executive Excellence*, 3, 13.
- Ertürk, A. (2003) Örgütsel İletişim ve Adalet Algularının Örgütsel Kimlik Üzerindeki Etkisi, *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, Ankara, 3,2, 147-170.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayımları.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Essays, U. (2013). The Factors Affecting Teacher Motivation, 5–7. <https://www.ukessays.com/essays/education/the-factors-affecting-teachersmotivation-education-essay.php?vref=1> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fletcher, C. (1996). The 250lb in an Alley. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No.5, sf.36 – 42.
- Genç. N. ( 2008). *Yönetim ve Organizasyon*. 2.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gönen, D. (1994). “Kariyer Planlama Sürecinde İnsan Kaynakları Bilgi Sistemlerinden Yararlanılması ve Bir Model”, 2. Yönetim Kongresi Tebliği, Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları:1, Kuşadası.
- Göral, R. (2006). *Büro Yönetimi. Mesleki ve Teknik Yayınlar Serisi*. 2. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güçlü. M. (2017). Örgütsel İletişim: Eğitim Kurumlarındaki Yeri ve Önemi Açısından Bir Değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 7,(7),13.
- Güdücü, F. (2008). *Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 3.
- Gül, S. K. (2008). Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 72-94.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış* (Cilt 4. basım). İstanbul: Nobel.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürler, E. (2020). *Okulların Örgütsel Öğrenmeleri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güven, Y. (2015). *Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Handy, C. (1995). *Süper Yönetim* (Çev. Seden Hatay). İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- Harrison, R., Stokes, H. (1992). *Diagnosing Organizational Culture*, JosseyBass/Pfeiffer, San Francisco, CA.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi. *Sayıştay Dergisi*, 52, s. 43-60.
- Hoy, W.K. ve Hannum, J.W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290.
- Hoy, W.K. ve Miskel C. G.(2015). *Eğitim yönetimi*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Işık, A., N. (2010). *Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü; Etnografik Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Işık, B. (2016). *İlkokul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri Ve Okullarındaki Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Işık, H. (2017). *Ortaokullarda Okul Kültürünün İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür Ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Ö. F. & Timuroğlu, M. Ş. (2007). Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Kaçar, Ö. (2014). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul

Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

- Kapusuzoğlu, Ş. (2001). Yönetimde Motivasyon Süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 277, 37-41.
- Karaca, B. (2019). *Fen Bilimlerinde Motivasyonsuz Olan Öğrencilerin Motivasyonsuz Olmalarına Neden Olan Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Karadeniz, D. (2010). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Ve Örgütte Kalma Niyeti Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karaduman, P. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Algılanan Liderlik Tarzları Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, S. (2016). *Öğretmenlerin Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karaman, F. (2010). *İşletmelerde Motivasyon ve Verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe S. (2005). Ödüllendirme Yönetimi: Örgütlerde Güdülemeye Duyarlı Bir Yaklaşım, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60, 4, 117- 132.
- Karayiğit, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Etkili İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- KassaFeye, J. (2018.) *Factors Affecting Teachers' Motivation and Performance in Secondary Schools*, (Unpublished master's thesis). *Northern Showa Zone, Oromia Regional State*. Addis Ababa University School of Graduate Studies.
- Kavi, E. (2007). Bankacılık ve Özel Finans Kurumlarında Çalışanların Çift S Modeli Çerçevesindeki Örgüt Kültürü Algılamalarının Motivasyon Düzeyleri İle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma., *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5-1, s. 170-193.
- Kavrakoğlu, İ. (1996) *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Keenan, K. (1996). *Yöneticinin Kılavuzu, Motivasyon*. Engin Koparan (çev). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Akademi Yayınları.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişisel İnsiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Knoll, C., L. (2000). *The Relationship Between Motivation and Reading Comprehension*. (Unpublished master's thesis). Grand Valley State University. Graduate Faculty of the School of Education.
- Koçel, T. (1995). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği* (13. Basım). İstanbul: Beta Yayım.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kozlu, C., M.(1998). *Kurumsal Kültür*. 2. Basım. İstanbul: Bilkom Yayınları.
- Kurşun, A.T. (2019). *Okul Kültürünün İncelenmesi Bir Meta Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kusurkar, R. (2012). Motivation in Medical Students. *Perspect Med. Education*. 1:155–157.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Miller, K.I. & Monge, P.R. (1986). Participation, Satisfaction, and Productivity: A Meta-Analytic Review. *The Academy of Management Journal*, 29(4), pp. 727-753.
- Nwagwu E. C. (1998). How Community College Administrators Can Improve Teaching Effectiveness. *Community College Journal of Research and Practice*, Jan/Feb 98, 22, 1-6.
- Okay. A. ve Okay. A. (2002). *Halka İlişkiler ve Medya*. İstanbul: Media Cat Kitapları.
- Özbey, N. (2020). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Şekillendiren Motivasyon Unsurları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, T., Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları, *Turkish Journal of Educational Studies*, Mayıs, 1 (2).
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt Kültürü Tipleri İtibariyle Bireylerin Algıladıkları Mağduriyet Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Özgün, V. (2018). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin*



- Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özgüner, M. (2016). Örgüt Kültürü İle Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Bozok Üniversitesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 92-110.
- Öztay, F.E. (2006). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi İle Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. (2003), *Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim*, İstanbul: Papatya
- Paker, A. V. (2014). *Çeşitli Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Phesey, D. C. (1993). *Organizational cultures: types and transformations*. London: Routledge.
- Pulat, İ (2010). *Denizli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Önemine İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Robbins, S. P. (1998), *Organizational Behavior*, Eighth Edition, New Jersey: Prentice Hall,.
- Robbins, S.P. (1996). *Organizational behavior: Cooncepts, controversies, applications* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rucker, J. (2012). *The relationship between motivation, perceived stress and academic achievement in students*. Enschede: University of Twente.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Sabuncuoğlu, Z.,Tüz. M, (2001).*Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sakarya, N. (2015). *Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, E. (2008). *Kültür Kimlik ve Politika: Mardin’de Kültürlerarasılık*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Savaş, A. C. ve Demirkol, A.Y. (2012). Okul Müdürlerinin Örgüt Kültürü Algılarının İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 259-272.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Akademi Yayın.
- Sertel, G. (2016). *Okullarda Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonuna Etkisi*(

- Denizli İli Honaz İlçe Örneği*). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Seymen, O. T. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Shelnutt, S. K. (2003). *Teacher Motivation In Selected High And Low Achieving Elementary Schools*. Graduate Faculty of The University of Georgia, Georgia.
- Spector, P. (1996). *Industrial And Organizational Psychology: Research And Practice*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Spicer, F., V. (2016). *School Culture, School Climate and the Role of the Principal*. (Unpublished doctoral dissertation) Georgia State University. Atlanta.
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *Eric Digest*, 91, 1-7.
- Story, L., C. (2010). *A Study of the Perceived Effects of School Culture on Student Behaviors*. (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, Tennessee.
- Sünbül, M.A. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Demirel, Ö ve Kaya, Z) içinde *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik* (245-276). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, R. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etmede Kullandıkları Yöntemler ve Davranışlara İlişkin Öğretmen Alguları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2010), *Davranış Bilimleri*. Ankara: Özbaran Ofset.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Alguları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli, Esenyurt İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi Y. Özden, (Ed.). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (ss. 99–146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşçı, D., Eroğlu, E., (2008). Kurumsal İletişim Kalitesinin Oluşmasında Yöneticilerin Geri Bildirim Verme Becerilerinin Etkisi, *Selçuk İletişim*, Konya, (5), 26-34.

- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşdemir, R. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Kültür ve Motivasyon Alguları (Nevşehir Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, A. R. (2003). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43,43 423-442.
- Toker, B. (2006). *Konaklama İşletmelerde İşgören Motivasyonunu ve Motivasyonun İş Doyumuna Etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turhan, M. (1959). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. (2017). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tüter, İ. (2019). Attitudes And Motivation Of Young Turkish Adolescents Towards Learning English. (*Unpublished master's thesis.*) Çağ University Institute Of Social Sciences. Mersin.
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- URL 2 Sample size calculator. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm> adresinden 15.02.2020 tarihinde indirilmiştir.
- URL1 <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 16.03.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Uysal, Uğur (2014). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Vislocky, K. L. (2005). *The Relationship Between School Culture And Student Achievement In Middle Schools*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Central Florida. Florida, Orlando.
- Walker-Wied, Judith K. (2005). The role of a school's culture in the induction and socialization of two special education teachers in an alternative certification program. (Unpublished doctoral dissertation) The University of Wisconsin, Madison.
- Wayne, B. (2018). *To Compare The Creation And Development Of School Culture In Amalgamated Schools And Multi-Academy Trusts From A Teacher Perspective; A Longitudinal, Mixed Methods Multiple Case Study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Cambridge and Faculty of Education. University of Cambridge.
- Yalçın, H., Korkmaz, M.E. ( 2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 26.

- Yaman, M. (2018). *Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, D., E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeyleri İle Akran İlişkileri ve Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yenihan, B. ( 2015). Örgüt Kültürünün Motivasyona Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Araştırma, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4, 10.
- Yıldırım, N. (2002). *Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, O. (2015). Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlilikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Zorkun, E. (2010). *Hizmetiçi Eğitim Enstitülerinin Hizmet Kalitesinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

**EK 1. Resmi Yazışmalar**

T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.24688477  
Konu : Rüya CAN'ın Araştırma izni

12/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.12.2019 tarih ve 206119 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Rüya CAN'ın "Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki" konulu anket formu uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Rüya CAN'ın söz konusu araştırmasını, merkezdeki ortaokul öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
12/12/2019

Adnan KAYIK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Yenice Mahallesi 182. Sokak No2 / P.K.40100  
Merkez/KIRŞEHİR  
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr  
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Sevim AKGÜL Şef

Tel: 0 (386) 213 51 50  
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c612-3586-3995-bb23-a696 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

### ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN GÖREVSSEL VE BİREYSEL MOTİVE ETME DÜZEYLERİ İLE ALGILANAN OKUL KÜLTÜRÜ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ VE KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli okul yöneticileri ve öğretmenler,

Bu anket, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etmede sergiledikleri yaklaşımları değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın, Türk milli eğitiminin geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

*Rüya CAN Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

#### BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

##### 1) Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

##### 2) Branşınız

( ) Sayısal ( ) Sözel ( ) Kültür Sanat ve Spor

##### 3) Mesleki Kıdeminiz:

( ) 1 -5 yıl ( ) 6 – 10 yıl ( ) 11 – 15 yıl ( ) 16 – 20 yıl ( ) 21 ve üzeri

##### 4) Öğrenim durumunuz:

( ) Ön lisans ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

##### 5) Bulduğunuz okulda çalışma süreniz:

( ) 1-5 yıl ( ) 6 – 10 yıl ( ) 11 – 15 yıl ( ) 16 – 20 yıl ( ) 21 ve üzeri

6) Okul müdürünüzün sizleri görevsel amaçlara dönük olarak motive edebilme yeterliği ne düzeydedir? ( ) Hiç ( ) Az ( ) Orta ( ) Çok ( ) Tam

7) Okul müdürünüzün sizleri bireysel amaçlara dönük olarak motive edebilme yeterliği ne düzeydedir? ( ) Hiç ( ) Az ( ) Orta ( ) Çok ( ) Tam

Aşağıda okulların sahip olduğu örgütsel kültürün zayıf ve kuvvetli yönlerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Maddeleri dikkatli okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Sol sütundaki maddelere ne derece katılıyorsunuz?				
	Kesnikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesnikle katılmıyorum
1) Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.					
2) Olup biten her şey yönetimin denetimindedir.					
3) Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır.					
4) Yöneticiler sadakati teşvik eder ve ödüllendirir.					
5)Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.					
6)Ast-üst arasındaki ilişkiler çok resmidir (mesafelidir.)					
7)Anlaşmazlıklar yönetimin isteği doğrultusunda çözülür.					
8)Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır.					
9)İşlerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir.					
10)Herkesin her anı planlanmıştır.					
11)Anlamsız kurallar ve prensipler yığını söz konusudur.					
12)Herkesin ve her şeyin yeri bellidir.					
13)Resmi ilişkiler ön plandadır.					
14)Yönetim asıl işlerden çok ayrıntılarla uğraşır.					
15)Her şeyin bir standartı vardır.					
16)Yöneticiler, sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.					
17)İlişkilerde hiyerarşik yapı esas alınır.					
18)Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.					
19)Formalitelere çok sonuca önem verilir.					
20)Başarı desteklenir ve teşvik edilir.					
21)Ödüllendirmede başarı esas alınır.					
22)Yanlış kimin yaptığı değil sonuçları tartışılır.					
23)Herkes başarı düzeyinin yüksek olmasını ister.					
24)Herkes başarılı olmak için rahatlıkla risk üstlenebilir.					
25)Kişisel bilgi ve yetenekler ön planda tutulur.					
26)Güçlü bir rekabet söz konusudur.					
27)Okulun başarı düzeyi velilerce de izlenir.					
28)Alınan kararlar doğru ve yeterli bilgiye dayandırılır.					
29)Eğitim ve öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır.					
30)İşbirliği, rekabete tercih edilir.					
31)Yönetim, her seviyeden gelen fikir ve önerilere açıktır.					
32)Herkes birbirinin görüş ve önerilerine açıktır.					
33)Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar.					
34)Başarılar kadar başarısızlıklar da paylaşılır.					
35)Herkes okuluyla gurur duyar.					
36)Herkes okulu dışı karşı korur ve savunur.					
37)Herkes kendini okulun bir parçası olarak görür.					

#### **EK 4. Ölçek Kullanım İzni**

Sayın Rüya CAN

Tarafımdan geliştirilen ve Prof. Dr. Ali BALCI'nın danışmanlığında hazırladığım "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" başlıklı doktora tezimde kullanmış olduğum Örgütsel Kültür Ölçeğini referans göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

12301/2020

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Kırşehir



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Rüya CAN  
Doğum Yeri ve Yılı : Nevşehir/1989  
Yabancı Dili :İngilizce  
E-posta : ruyaaclk@hotmail.com

Taranmış  
Fotoğraf (isteğe bağlı)  
(3.5cm x 3cm)

### Eğitim Durumu

Lisans : Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

### Mesleki Denevim

İcik İlkokulu (Nevşehir-Merkez) 2012-2013  
Sıdıklı İlkokulu (Kırşehir-Merkez) 2013-(Halen)

**Yayımlar** : Baloğlu, N., Can, R. (2019) *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Sosyal Adalet Algıları ve Uygulamaları*, 3 rd International Congress of Eurasian Social Sciences, 18-21 April / Nisan 2019 Muğla, s:1247-1256. Erişim Adresi: [http://www.icoess.com/Content\\_Files/Content/indirilecek%20dosyalar/ICOESS%202019%20tam%20metin%20kitab%C4%B1-%C4%B1sbn.pdf](http://www.icoess.com/Content_Files/Content/indirilecek%20dosyalar/ICOESS%202019%20tam%20metin%20kitab%C4%B1-%C4%B1sbn.pdf)