

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ**  
**DAVRANIŞLARI İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMEN**  
**PERFORMANSINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Dilek KELEBEK**

**İstanbul**

**Mart-2023**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ**  
**DAVRANIŞLARI İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMEN**  
**PERFORMANSINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Dilek KELEBEK**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Esra TÖRE**

**İstanbul**

**Mart-2023**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Doç. Dr. Esra TÖRE

Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Doç. Dr. Durmuş ÜMMET

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Erhan İÇENER  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okul Kültürünün Öğretmen Performansına Etkisi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**Dilek KELEBEK**

## ÖN SÖZ

Eğitim sistemimizin yapı taşlarından olan okulların değişen dünyaya uyum sağlama sürecindeki gelişimine katkı sağlayabilmek adına çıktığım yolculukta, bu araştırmayla amacım alanyazınına katkı sağlamaktır.

Çalışmanın her aşamasında destek olan, samimi ve içten yaklaşımıyla beni her zaman yüreklendiren değerli tez danışman hocam Sayın Doç. Dr. Esra TÖRE'ye katkılarından dolayı sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Araştırmamda katkılarını esirgemeyen meslektaşım Sayın Ekrem Çetin'e, araştırma sürecinde beni cesaretlendirerek motive eden hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gamze Gezginci'ye, azmini ve başarılarını örnek alarak yol aldığım Sayın Doç. Dr. Olcay Yavuz'a çok teşekkür ederim.

Bu araştırmayı; ellerinden tuttuğumda sevgileriyle azmimi arttıran öğrencilerime, çalışmalarımnda her zaman yanımda ve destek olan sevgili aileme, yoğun çalışma temposunda beni anlayışla karşılayan yüreklerinden öptüğüm canım kızlarım Beyza ve Bengisu'ya, beni hayatta güzel izler bırakmanın önemini öğreterek büyüten ve yolculuğuma manevi varlığıyla anlam katan canım anneme ithaf ediyorum.

**Dilek KELEBEK**

**İstanbul-2023**

## ÖZET

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ

**Dilek KELEBEK**

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esra TÖRE

Mart, 2023 - 97 sayfa

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performanslarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kültürü, öğretim liderliği özellikleri ve öğretmen performansları hakkında istatistiksel olarak çıkarımlarda bulunulması hedeflenmiştir. Bu çıkarımlar doğrultusunda okullardaki sosyal ve akademik başarıyı arttırmak için gereklilik duyulan öğretmen performansının, okul kültürü ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının önemlilik derecesi vurgulanabilecektir. Araştırma İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan, olasılıksız örnekleme yöntemi ile belirlenen 304 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretmen performansının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları ile başarı ve destek kültürleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu, öğretmenlerin sergiledikleri mesleki performansları ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gibi sonuçlar yer almaktadır. Ancak okul yöneticilerinin öğretim liderliği alt boyutlarından mesleki gelişim boyutu ile öğretmen performansı alt boyutlarından öğrenme öğretme sürecini hazırlama boyutu arasında çok zayıf ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim liderliği, öğretmen performansı, okul kültürü, okul yöneticisi

## ABSTRACT

# THE EDUCATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE EFFECT OF SCHOOL CULTURE ON TEACHER PERFORMANCE

**Dilek KELEBEK**

Master Thesis, Educational Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Esra TÖRE

March, 2023 – 97 Pages

In this study, which aims to examine the effects of school administrators' instructional leadership behaviors and school culture on teacher performances, it is aimed to make statistical inferences about school culture, instructional leadership characteristics and teacher performances of school administrators and teachers. In line with these inferences, the importance of teacher performance, school culture and instructional leadership behaviors of administrators, which are necessary to increase social and academic success in schools, can be emphasized. The research was carried out with 304 teachers who were working in public schools in Eyüpsultan district of Istanbul province, determined by the 'Probability (Unlikely) Sampling Method'. In the study, there are results such as teacher performance differs significantly according to the gender of teachers, there is a weak positive relationship between the teaching leadership behaviors of school administrators and success and support cultures, there is no significant relationship between the professional performances of teachers and the teaching leadership behaviors of school administrators. However, it has been observed that there is a very weak and positive significant relationship between the professional development dimension, which is one of the instructional leadership sub-dimensions of school administrators, and the dimension of preparing the learning-teaching process, which is one of the teacher performance sub-dimensions.

**Keywords:** Instructional leadership, teacher performance, school culture, school administrator

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>

<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Varsayımlar .....	3
1.5. Sınırlılıklar .....	3
1.6. Tanımlar .....	3

<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	<b>5</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>5</b>
2.1. Öğretmen Performansı .....	5
2.1.1. Performansın Tanımı ve Önemi .....	7
2.1.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler .....	8
2.1.3. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi .....	10
2.1.4. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar .....	12
2.2. Öğretim Liderliği .....	13
2.2.1. Öğretim Liderliğinin Tanımı .....	14
2.2.2. Öğretim Liderliğinin Önemi .....	15
2.2.3. Öğretim Liderliğinin Boyutları .....	16
2.2.3.1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme.....	16
2.2.3.2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi .....	17
2.2.3.4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	19

2.2.3.5.Olumlu Okul İklimi Geliştirme .....	20
2.2.3.6.Yönetim Becerileri .....	22
2.2.3.7.Öğretmen Geliştirme .....	23
2.2.2. Öğretim Liderliği ile İlgili Araştırmalar .....	24
2.3. Okul Kültürü .....	25
2.3.1.Okul Kültürünün Tanımı .....	25
2.3.2. Okul Kültürü Çeşitleri .....	26
2.3.3. Okul Kültürünün Örgütsel Süreçlere Etkisi .....	26
2.3.4. Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretim Liderinin Rolü .....	28
2.3.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Okul Kültürü .....	29
2.3.6. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar ile İlgili Araştırmalar.....	30
2.4. Okul Kültürü ve Öğretim Liderliğinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi ile İlgili Araştırmalar.....	31
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>33</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>33</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	33
3.2. Evren ve Örneklem .....	33
3.3. Veri Toplama Araçları .....	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	34
3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ).....	34
3.3.3. Öğretim Liderliği Envanteri (ÖLE).....	35
3.3.4. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği (ÖPDÖ).....	35
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	35
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>38</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>38</b>
4.1. Öğretmenlerin Performans, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Kültürü Düzeyleri .....	38
4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okula, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Cinsiyetine ve Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar .....	39

4.3. Okul Kültürünün Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Yaşına ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar .....	44
4.4. Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü, Mesleki Kıdemi, Öğrenim Durumu, Yaşı ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	49
4.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki.....	55
4.6. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Kültürü Boyutlarına Etkisi ile Okul Kültürü Boyutlarının Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	57
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	<b>60</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>60</b>
4.1. Tartışma ve Sonuç.....	60
4.1.1. Öğretmenlerin Performans, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Kültürü Düzeylerine Ait Sonuçlar ve Tartışmalar.....	60
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okula, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Cinsiyetine ve Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar .....	61
4.1.3. Okul Kültürünün Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Yaşına ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	62
4.1.4. Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü, Mesleki Kıdemi, Öğrenim Durumu, Yaşı ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Sonuç ve Tartışma .....	63
4.1.4.1. Yaş Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma.....	64
4.1.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki.....	64
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Kültürü Boyutlarına Etkisi ile Okul Kültürü Boyutlarının Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	65
4.2. Öneriler .....	67

4.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Tavsiyeler.....	67
4.2.2.Araştırmacılara Yönelik Tavsiyeler .....	67
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>69</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>76</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>85</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler .....	34
Tablo 3.2: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı Düzeyi .....	37
Tablo 4.1: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeyi .....	39
Tablo 4.2: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Kültürü Düzeyi .....	39
Tablo 4.3: Öğretmen Performans Düzeyleri .....	40
Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	41
Tablo 4.5: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	41
Tablo 4.6: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	42
Tablo 4.7: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 4.8: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	45
Tablo 4.9: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.10: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	47

Tablo 4.11: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	47
Tablo 4.12: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	48
Tablo 4.13: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	49
Tablo 4.14: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.15: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	52
Tablo 4.16: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 4.17: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	54
Tablo 4.18: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	55
Tablo 4.19: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı İle Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki .....	58
Tablo 4.20: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Kültürü Boyutlarına Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 4.21: Okul Kültürü Boyutlarının Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisini Belirlemek Üzerine Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları .....	60

## KISALTMALAR LİSTESİ

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**EARGED:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**Vb.:** Ve benzeri

**Vd.:** Ve diğerleri



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar/sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

### 1.1.Problem Durumu

Eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması ve uygulanması aşamasında en kritik sorumluluğu üstlenen okul yöneticileridir (Kesen vd., 2019:8).

Okul yöneticisi, okul içerisinde başarılı bir yönetici olmadığı takdirde iyi bir öğretim lideri de olamaz. Lider olmayı başarabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Öğretim liderliği, başarılı bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Çelik, 1999:43). Okul yöneticilerinin hem yönetim becerilerine hem de öğretim liderliği niteliklerine sahip olması beklenmektedir (Özdemir ve Sezgin,2002:270).

Toplumlar değişim ve gelişimi süreklilik gösteren şartlara uyum sağlamaya çalışırken, okul yöneticilerinin mevcut örgütlerinde bu değişim ve yenileşmeye uyumlu olmaları ve uygun yöntem teknikler geliştirmeye çalışmaları önemli bir unsurdur. Hızlı değişimde süreçlerin yönetilebilmesi klasik yöneticiliğin dışında gelişen çağa uygun yönetsel yetenekler gerektirmektedir. İlk koşul olarak okul kültürünün sağlam temellere atılması büyük önem arz etmektedir.

Örgütlerde bireyler ortak amaç, değer ve davranış etrafında bir araya gelerek, hedeflere ulaşabilmek için birlikte hareket eder (Berk, 2020:10). Okullar, günlük başarıdan ziyade örgütsel etkinliği ve verimliliği artıran ve kalıcı başarıyı sağlayan güçlü kültürle sahip olmalıdır. Kültürü güçlü olan okullarda bireyler arası ilişkilerin olumlu olması beklenir (Akpolat, 2020, s. 2).

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma yönelik sahip oldukları olumlu okul kültür algıları, okullarına duydukları inanç ve yükledikleri değer, öğretmenlerin yüksek performans sergilemeleri açısından önemlidir (Kafalı, 2022:50).

Okul yöneticilerinden beklenen yönetsel kabiliyetler, liderlik tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde eğitim alanının dinamik ve çağın gerekliliklerine yönelik dönüşüm içerisinde olması, eğitim sisteminin yürütücüleri olan öğretmenlerin performanslarını daha da görünür ve önemli hale getirmiştir. Bu noktada; performans

sürecine etki eden okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve bu davranışların oluşturmuş olduğu okul kültürü çerçevesinde, öğretmen performansı arasındaki ilişki anlaşılmalı çalışılacaktır.

### **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performanslarına etkisini olasılıksız örnekleme yöntemi ile incelemektir.

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde belirlenen alt amaç soruları şunlardır:

- a) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, okul kültürü ve öğretmen performansı ne düzeydedir?
- b) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, okul kültürü ve öğretmen performansı öğretmenlerin;
  - a) Cinsiyetlerine
  - b) Yaşlarına
  - c) Görev yapılan okul kademesine
  - d) Kıdem yılına
- e) Eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- c) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve okul kültürü ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve okul kültürü öğretmen performansını yordamakta mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Araştırma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kültürü, öğretim liderliği özellikleri ve öğretmen performansları hakkında istatistiksel olarak çıkarımlarda bulunmayı hedeflemektedir. Bu çıkarımlar doğrultusunda okullardaki sosyal ve akademik başarıyı arttırmak için gereklilik duyulan olan öğretmen performansının, okul kültürü ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının önemi

vurgulanabilecektir. Böylece bu çalışma örnek olabilir ve okullarda yapılacak çalışmalar ve hatta ilçe ve illerde verilecek hizmet içi eğitimlerde de bu değişkenlerin ilişkisine yer verilmesi sağlanabilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1) Okul yöneticilerinin sahip oldukları öğretim liderliği davranışlarının mevcut okul kültürüne ve öğretmen performanslarına etki ettiği görüşü varsayılmaktadır. Ortaya çıkan etkileşimin olumlu veya olumsuz yönde bir performans değişikliğine sebep olduğu varsayılmaktadır.

2) Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken öğretim liderliğine uygun davrandıkları varsayılmaktadır.

3) Öğretmenlerin okula ve okul kültürüne karşı psikolojik sahiplenme duygusu hissettikleri varsayılmaktadır.

4) Ölçme araçlarının öğretmenler tarafından samimi olarak cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma ulaşılabilirlik ve verimlilik göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Eyüpsultan’da görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında seçilen örneklem grubundan yola çıkarak ilçe içerisinde genelleme yapılmasına müsait bir yapı mevcuttur.

#### **1.6. Tanımlar**

**Öğretim Liderliği:** Öğretim liderliği kavramı, okul etkililiği ve okulda gerçekleştirilen öğretimin niteliğinin artırılması açısından tartışılan bir kavramdır (Çalık ve Kılınç, 2018:2). Öğretim liderliğinin temelini, daha etkili bir öğretimin daha güçlü bir öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanacağı varsayımından yola çıkarak sınıf içinde yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik liderlik davranışları oluşturmaktadır (Leithwood vd., 2004).

Günümüzde okullarda düzen ve düzensizlik çatışması “okul yönetimi” ve “öğretim liderliği” kavramları üzerinden yaşanmaktadır. “Okul yönetimi” kavramı okullarda düzen sağlanmasına yönelik bir sorumluluğu çağrıştırırken, “öğretim liderliği” terimi

barındırdığı özellikler nedeniyle sürekli yenilenme, değişim ve dönüşüm gerektirmektedir (Kesen vd., 2019).

**Okul Kültürü:** Okul kültürü, okulun tarihi içinde oluşan değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluşmaktadır (Deal & Peterson, 1999). Okul kültürü kavramı, okulun özelliklerini ve karakterini tanımlamak için kullanılır. Çünkü okul kültürü yıllar içerisinde şekillenen inançların, geleneklerin ve değerlerin derinlemesine örneklerini yansıtır (Gaziel'den akt. Özdemir, 1997).

**Öğretmen Performansı:** Performans, belli bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş bir faaliyetin sonucunda ortaya çıkanı, sayısal olarak ve kalite açısından betimleyen bir kavramdır. Performans kelimesi ortalamanın üzerindeki başarıyı ifade eder (Bilgin, 2004). Öğretmen performansı genel itibariyle öğretmenin bireysel olarak gösterdiği çaba, gayret, verimlilik, yeterlilik ve başarı gibi unsurlar tarafından oluşturulan, öğretmenin yapmış olduğu çalışmaların değerlendirildiği bir süreçtir (Akyol, 2008).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Öğretmen Performansı

Günümüzde birey, kendisine iletilen bilgileri sorgulamaksızın olduğu gibi kabul etmemektedir. Tam aksine kendisine iletilen bilgiyi yorumlayarak, anlamın oluşturulması sürecine aktif olarak katılım sağlamaktadır. Bu noktada bilgiyi en iyi biçimde yorumlayan öğretmen, bu yorumlardan anlam çıkararak sürece faal olarak katılım sağlayan ise öğrencilerdir. Bu anlama ve anlamlandırma sisteminin öznesi olan öğretmenin işlevselliğini performans olarak görmek mümkündür (Dedebali & Süral, 2022).

Öğretmen performansı genel itibariyle öğretmenin bireysel olarak gösterdiği çaba, gayret, verimlilik, yeterlilik ve başarı gibi unsurlar tarafından oluşturulan, öğretmenin yapmış olduğu çalışmaların değerlendirildiği bir süreçtir (Akyol, 2008:36). Öğretmen performansına ilişkin yapılan çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Medley'e göre (1982) öğretmen performansı, bir öğretmenin öğretim yapılan ortam ve bu ortamın şartlarına göre farklılık gösterebilen öğretime yönelik davranışların tamamıdır (Akt., Cheng ve Tsui, 1996). Amerika'da bulunan "National School Boards Association 1987 (Ulusal Okul Yönetim Kurulları Birliği)" öğretmenlerin performanslarına yönelik yükümlülükleri şu şekilde belirlemiştir:

1. Belirlenen mekân ve zamanlarda kendi sorumluluğuna verilen sınıflarda öğrencilerle bulunmak,
2. Öğrencilerin ilgi alanlarına, gelişim süreçlerine ve öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı oluşturmak,
3. Öğrencilerin becerilerini ve bireysel ihtiyaçlarını mümkün olduğu kadar karşılayacak ve dikkatlerini çekecek çalışmaların programlarını planlamak,
4. Sorumluluğuna verilen sınıflar için hazırlık yaparak çalışmalarını belgelemek,
5. Öğrencinin davranış kurallarını ve yaşamını kapsayan tüm yönergelerin uygulanmasında yönetime yardım etmek, sınıf davranışı, sınıf içi işleyişe yönelik kurallar geliştirmek, belirtilen tarzda sistemli bir şekilde sınıf düzenini oluşturabilmek,

6. Öğrencileri, sınıf içi davranışlarının belirli standartlara gelmesi ve devamlılığının sağlanması için teşvik etmek,
7. Program içerisinde belirlenen hedeflere ulaşılmasına yönelik, öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik ederek belirlenen görevlerle uyumlu olarak tüm derslerin, projelerin ve ünitelerin hedeflerini belirleyerek öğrencilerin belirlenen bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak,
8. Bölge politikaları, yönetim kuralları ve hukukun gerektirdiği kayıtları düzenli olarak tutmak ve birleştirmek,
9. Öğrencilerin hem kişisel hem de gruplar şeklindeki kabiliyetlerine, gereksinimlerine ve ortamın fiziki olanakları doğrultusunda çeşitli öğretim teknikleri ile öğretim araçlarını kullanmak,
10. Eğitim ve öğretim sisteminde, bölge eğitim felsefesini benimseyerek eğitim amaçlarını uygulamaya çalışmak,
11. Öğrencilerin sorumlulukları içerisinde yer alan görevlerini, ödevlerini yerine getirip getirmediğini düzenli ve güvenilir yöntemlerle değerlendirmek, gerektiği takdirde gelişme raporları düzenlemek,
12. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tespit ederek gerektiğinde bölge yetkililerinden yardım almak,
13. Profesyonel yeterliliği ve kapasitesini geliştirmek ve sürdürmek,
14. İhtiyaç duyulduğu veya istenilen hallerde “okul günleri dışında” öğrencilere ve velilere zaman ayrılmasına yönelik gereken planlamaları yapmak,
15. Profesyonel toplantılara katılmak ve gerektiğinde komite personeli olarak görev almak,
16. Çocukları, araç ve gereçleri korumak için gereken önlemleri almak,
17. Öğretmenler tarafından kullanılan materyalleri belirleyerek, uygulamalar gerçekleştirmek, bu uygulamalara katılacak olan gönüllüler için görevler belirlemek, öğretmenlerin iş performanslarını (meslekte aldıkları yolu) zümre veya bölüm başkanıyla iş birliği oluşturarak, değerlendirmek (Demirbaş & Eroğlu, 2001).

Örgütün kuruluş amaç ve hedeflerine ulaşma faaliyetleri ve bu doğrultuda sergiledikleri performans, öğretmenlerin örgütsel amaçlar çerçevesinde sarf ettikleri performansla doğrudan ilişki halindedir. Bu çerçevede öğretmen performansı farklı

bileşenlerden etkilenmektedir. Burada nitelenen örgütsel yapı birçok kavramı da bünyesinde barındırmaktadır. Örgütün kendi içerisinde belirlemiş olduğu amaçlarına ulaşma düzeyi ile okul çalışanlarının sergiledikleri performans arasında bir koşutluk yer almaktadır (EARGED, 2006: 35).

### **2.1.1. Performansın Tanımı ve Önemi**

Performans; Türk Dil Kurumuna göre “bir şeyin değerini belirleyen nitelikler, elde edilen en iyi sonuç” olarak tanımlanırken, Hall’a göre ise performans kavramı, belirli bir zaman dilimi içerisinde üretilen malın veya hizmetin miktarı olarak tanımlanmaktadır. Etkinlik, verimlilik ve çıktı kavramları olarak da tanımlanmaktadır (Torrington ve Hall, 1995, s. 316). Performans kavramı bir başka görüşe göre ise görev sınırları içerisinde önceden belirlenmiş olan ölçütlerin uygulanabilmesi için belirlenen amacın gerçekleştirilebilmesiyle ortaya çıkan düşünce, mal veya hizmettir (Pugh, 1991:7-8).

Genel olarak “performans kavramı”, önceden planlanmış ve amacı olan bir faaliyet ile elde edilen sonuçları nitel veya nicel olarak belirleyen bir yapıya sahiptir. Performans, çeşitli faktörlerin ya da boyutların bir araya gelerek oluşturduğu bir olgu olarak düşünülmelidir (Özer, 2009:4). Yapılan performans tanımları doğrultusunda tüm tanımlamaların ortak noktası olarak amacı olan bir faaliyet için tasarlanmış ve çalışandan bizzat beklenen davranışlar bütünü olduğunu söylemek mümkündür. Belirlenen hedef ve amaçlara ulaşabilmek için gerçekleştirilen faaliyetler “performans davranışı” olarak tanımlanmaktadır (Argon & Eren, 2004:226).

Bir çalışanın kurum veya kuruluş içerisinde görevini yerine getirirken sergilemiş olduğu performansı etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bu faktörler şöyledir (Öztürk, 2009:7):

1. Kişisel Faktörler: Bireysel beceri, yetkinlik, sorumluluk ve motivasyon
2. Takım Faktörü: İş arkadaşlarının desteği
3. Liderlik Faktörü: Teşvik, rehberlik, yol gösterme, yöneticilerin desteği ve takım lideri
4. Çevre Faktörü: İçeriden ve dışarıdan gelebilecek çevresel baskı ve değişim
5. Sistem Faktörü: İş sistemleri

Performansın belirlenebilmesi için gerçekleştirilen etkinliğin sonucunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Performans anlayışları tarihsel süreç içerisinde süreçleri gelişen ve değişen, dinamik bir yapı ortaya koymuştur.

### **2.1.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler**

Okul sisteminin beklentilerini karşılamaya çalışan öğretmenin performansını belirleyen üç temel unsur bulunmaktadır (Stronge, Tucker, Hindman, 2004: 8):

- Bilgi-beceri (öğretmenin nitelikleri tarafından belirlenen yeterliliği)
- Motivasyon (öğretmenin sergileyeceği eforu ve işe yönelik sahiplenme yetisini belirleyen istekliliği)
- İş çevresi (öğretmene işi yapabilmesi için gerekli iş koşullarını, araç, gereç, malzeme, ortam, imkân ve bilgiyi temin eden örgütsel destek)

Bu doğrultuda performansın bileşenlerinden biri eksik olduğu zaman öğretmen performansının sıfır olacağı belirtilmektedir. Bu sebeple hedeflenen yüksek performans seviyelerine ulaşılabilmesi için her çalışmada yukarıda belirtilen bu üç unsurun maksimum değerinde tutulması gerekmektedir (Akyol, 2008:36).

Etkin bir öğretmen performansı, okulun hedeflerine ulaşmasındaki süreçte en önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır (Bostancı & Kayaalp, 2011:129). Öğretmen performansının daha iyi ele alınabilmesi için öğretmen yeterliliklerinin de neleri kapsadığının belirlenmesi oldukça fayda sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilen, çeşitli uzman, akademisyen ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşen çalıştaylar sonucunda belirlenen öğretmen yeterlilikleri şöyle sıralanmıştır (MEB, 2017):

“Mesleki bilgi, Mesleki beceri, Tutum ve değerler”

Bir öğretmenin mesleği gereği sahip olması ve taşıması gereken tüm özellikleri barındırması da onun yüksek performans sergilemesinde tek başına yeterli olmamaktadır. Yeterliliklerin yanı sıra yüksek performans düzeyine ulaşılabilmesi için çalışmaya istekli ve çaba sarfetmeye yönelik dürtülerin ortaya çıkması gerekmektedir.

Hanushek'in (1989) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, “öğretmen deneyimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi” incelemek hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan 140 araştırmanın yalnızca %30'unda her iki kavram arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna benzer bir araştırma da Greenwald,

Hedges ve Laine (1996) tarafından yapılmış, 30 araştırma incelenmiştir. Çalışmada öğretmen deneyimi ile performansı arasında anlamlı bir ilişki oranının yalnızca %30 olduğu belirlenmiştir (Akt. Battal, 2022:78).

Öğretmen performansını etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yer alan bireysel faktörler öğretmenlerin değer yargıları, inançları, tutum ve algılama süreçleri, yetenekleri, bilgileri ve davranış faktörleri şeklinde sıralanabilir (Cheng ve Tsui, 1996:12). Tüm bu kavramların birbirleriyle uyumu ve eşgüdümü öğretmen performansını doğrudan etkileyen hatta öğretmen performansını oluşturan bir bütünün parçaları olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenlerin performansına etki eden bireysel faktörlerin yanısıra çevresel faktörler de oldukça etkilidir. Öğretmenlerin çalıştığı okul ortamı ve öğrencilerin akademik düzeyleri öğretmen performansı üzerinde etkiye sahip olan çevresel faktörler arasında yer almaktadır (Steinberg ve Garrett, 2016:301). Öğrencilerin aileleri de bu noktada öğretmen performanslarını etkileyen faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

Öğretmen performansına etki eden okul yöneticisi, meslektaş ve örgüt kültürü gibi faktörlerin dışında öğretmenlerin etkileşim halinde oldukları öğrenci ebeveynleri olan velilerin de öğretmen performansı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu konuda Kavas ve Hatipoğlu'nun (2016) "veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi" alanında gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarına göre, velilerin öğretmenlere karşı olumlu tutumları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Teel (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yönetici ve örgüt desteğinin öğretmen performansında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Niederriter (2003) de yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin sergiledikleri yüksek ya da düşük performanslarında etkili olduğunu hatta öğretmen gelişiminde ilk sorumlunun okul yöneticileri olduğunu, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini sağlayabilecek ilgili kişinin de okul yöneticisi olduğunu belirterek; düşük performanslı öğretmenlere yönelik yeterince yönetimsel desteğin verilmediğini ifade etmiştir. Cemaloğlu (2002) ise örgüt kültürünün bu noktada öğretmen performansı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen performansının oluşturulması ve sürekliliği konusunda önemli olan unsurların belirlenmesinin yanı sıra önem taşıyan bir diğer faktör de performansın ölçümü ve değerlendirilmesidir.

### **2.1.3. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi**

Geleneksel mesleki performans, örgütsel ve kültürel yapının teknolojik gelişmeleri, kuşak değişimleri ve bu değişimlerin sonucunda değişen insan doğası anlayışından eğitim sistemi de etkilenmiştir. İnsanların değişen beklentileri ve mesleklere yönelik algıları, eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenlere yönelik taleplerin de farklılaşmasına yol açmıştır. Öğretmenin performansına yönelik beklentiler tartışma konusu olmuştur. Kuşakların zamanla değişimi, algılama farklılıkları sonucu değişen veli profilleri de yine öğretmen performansının değerlendirilmesinde etkili olmaktadır.

Bilim ve teknoloji alanlarındaki ilerleme sebebiyle öğretmenlerden beklenen performans ve bu performansın ölçümlenebilmesi de etkilenmektedir. Bu sebeple; öğretim sisteminin her aşamasında öğrenme sürecini daha kaliteli, verimli ve belirli normlara uygun olarak yürütmeyi garanti altına almayı sağlayacak, bir performans değerlendirme programına sahip olmak gerekmektedir (Hajar ve Mukheri, 2017:48).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi süreçleri, eğitim alanında yönlendirici rol oynayan öğretmenlerin etkililiğini izlemek için kullanılmaktadır (Konan & Yılmaz, 2018:140). Öğretmenler, performanslarının değerlendirilmesinde yer alan ölçütlerin bakanlık tarafından belirlenmesi ve tüm öğretmen profillerinin organize edilen çalıştay, kongre, toplantı gibi yerlerde temsil edilemediği görüşü gibi çeşitli durumlar sebebiyle, performans değerlendirme ölçütlerine ve sürecine yönelik olumsuz tutum geliştirmektedir. Farklı çalışma şartları, çevresel koşullar, okul iklimi, sosyo-ekonomik yapılar gibi faktörler sebebiyle öğretmen performanslarının da değişim gösterdiğini düşünen öğretmenler, genel ölçütlerin oluşturulması için farklı okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasını beklemektedirler (Sayın ve Arslan, 2017:19-20).

Özellikle son yıllarda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme eylemlerine yönelik davranışlarını destekleyici rolü konusunda yoğun bir farkındalık ortaya çıkmış bu sebeple de öğretmenlerin ve çalışmalarının değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Okul faktörlerinden biri olan öğretim kalitesi, öğrencilerin “öğrenmesinde” temel bir parametre rolündedir. Bu gerekçelerden yola çıkılarak, uluslararası araştırmalar ve

somut değerlendirmeler açısından büyük ölçüde dikkat çeken unsurlardan biri, ğretmen performans değerlendirmesi olmuştur. Öğretmen faktörü, ğrenci başarisını etkileyen faktörlerden sadece biridir. Buna karşın, öğretmenlerin değerlendirilmesi önemli bir faktördür. Çünkü ğretmenlerin, ğrenci başarisında ve toplumun ilerlemesinde ne kadar önemli bir konuma sahip olduğu hususu giderek daha görünür hale gelmektedir (Norlund, Marzano, & Angelis, 2016:53).

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler günümüzde üzerinde sıkça durulan konular arasındadır. Bu sebeple MEB tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi amacıyla çalışmalar başlatılmış ve yeterlik alanları belirlenmiştir. Bu alanlar şunlardır (MEB, 2017):

- Mesleki gelişim - Kişisel ve mesleki değerler
- Öğrenciyi tanıma
- Öğretmen ve öğrenme süreci
- Okul, toplum ve aile ilişkileri
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Program ve içerik bilgisi

Öğretmen zellikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenin meslekî, kişisel yeterliliği için çok sayıda ölçütten söz etmek mümkündür. Bu da yine eğitim sisteminin birçok kavramı içinde barındıran etkileşimli doğası ile ilişkilidir. Toplumların kültürel yapıları ve eğitim sisteminin felsefi temelleri; öğretmenlerin beklentileri ve rolleri, ğretmen yeterlilikleri ile ilgili ölçütlerin tespit edilmesinde belirleyici rol oynamaktadır (etin, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı ğretmenlerin nitelik ölçütlerinin belirlenmesi konusunda gerekli gördüğü hizmet öncesi ğretmen eğitimi ile ilgili olarak Yükseköğretim Kurumu ile işbirliği yaparak öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilerek mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla hizmet içi faaliyetler organize etmektedir (Taşkaya, 2012:285).

Öğretmenin performans değerlendirmesinden beklenen amaçlar National School Boards Association (1987) raporuna göre şoyledir:

1. Öğrencilere nitelikli bir eğitim sağlamak

2. Öğretmen performansının üstünlüklerini tanımak
3. Kanun ve sözleşme gereksinimlerini karşılamak
4. Okul sistemi ve görevlilere hedefler, amaçlar ve performansla ilgili diğer konular hakkında iki yönlü iletişim sağlayan bir yol oluşturmak
5. Öğretmenlerin kendi profesyonel uzmanlıklarını geliştirmeleri için onlara fırsatlar sağlamak
6. Başarılı öğretmenlerin işlerini sürdürebilmeleri, gelişimleri ve işe alınmaları hakkında topluma bilgi sağlamak
7. Okul yönetim kurulları ve yöneticileri için öğretmenlerin terfilerini, işlerini sürdürebilmeleri ve atamaları ile ilgili kararlar vermeleri için gerekli bilgileri belgelendirmek ve dosyalamak

Öğretmen performansının önemi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla başta MEB olmak üzere bir çok çalışma ve araştırma yapılarak bu alanın geliştirilmesi konusunda farkındalık kazanılmıştır.

#### **2.1.4. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar**

Öğretmen performanslarının değerlendirilmesi süreci ve ölçütleri her meslek dalında farklı ilerlediği gibi öğretmenlik mesleğinin de öznel bir yapısı bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek performans değerlendirmesi, öğretmenlerin mesleki başarılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır (Balıkçı, vd., 2019).

Türkiye’de öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik araştırmalara 8., 9. ve 10. Kalkınma Planlarında dikkat çekilmiştir. Eğitimde “performansa dayalı bir sistem” oluşturulabileceğinden söz edilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2000; 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Bu karara yönelik çalışmaların başlatılacağına ifade edilmesi, değişen günün şartlarında da öğretmen performansının mesleğe yönelik standartların değişime ve yenilemeye uğradığının göstergesidir. Bu alanda literatür içerisinde öğretmen performansına ilişkin çalışmalar da varlığını göstermeye başlamıştır.

Demir (2008), gerçekleştirdiği çalışmasında ortaöğretim kurumlarında, öğretmen performansı üzerine okul ikliminin etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öksüz (2008), endüstri meslek ve teknik liselerde çalışan yöneticilerin göstermiş oldukları davranışların, öğretmenlerin performanslarını etkilediğini bulmuştur. Bektaş (2013), öğretmenlerin performansı ile öğrencilerin sahip oldukları nitelikleri arasında anlamlı

düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır. Öğretmenin sergilemiş olduğu performansın öğrencilerin sahip oldukları nitelikleri doğrudan uygulayabildiği belirlenmiştir.

Sürer (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “öğretmen performans değerlendirme kriterlerine göre kendilerini değerlendirmeleri” ele alınmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmada cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyleri ile öğretmen performansı arasında farklılık oluşmadığı sonucu yer almaktadır.

Bozan ve Ekinci (2018) yaptıkları araştırmalarında öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecine yönelik görüşleri ele almışlardır. Araştırma içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmışlardır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin performans değerlendirme süreçlerine yönelik olumlu görüş bildirdiği sonucunun elde edildiği araştırmanın diğer bulguları arasında okul yöneticilerinin farklı branşları değerlendirmeleri noktasında kendilerini yeterli bulmadıkları, öğretmenlerin de okul yöneticilerini aynı gerekçe sebebiyle performans değerlendirmesi noktasında yetersiz gördüğü yer almaktadır.

Seyidoğlu (2020), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı algısının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin performanslarıyla da yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarına yönelik ilişkinin de pozitif yönlü, orta düzeyli olduğu sonuçlar arasındadır.

## **2.2. Öğretim Liderliği**

Toplumlar sürekli olarak değişim ve gelişim sürecinde bulunan dinamik yapılardır. Bu aktif yapının toplumsal kurumu olarak addedilen eğitim sistemi ve okullar değişim ve dönüşüm sürecinden en çok etkilenenlerdir. Bir toplumun okulları ve eğitim sistemi her yönüyle değişime açık olmalı, değişim talebi ve ihtiyacını karşılayabilir olmalıdır (Çelik, 2013:45).

Toplumsal dönüşümün taşıyıcısı olan eğitim sisteminin yöneticilerine yönelik yöneticilik ve liderlik ayrımı konusunda farklı yorumlar geliştirilmiştir. Bir görüşe göre yöneticiliğin anlamı, sorumluluk üstlenmek, yerine getirmek ve yürütmek olarak tanımlanırken; liderlik ise, etkilemek, yönlendirmek konusunda rehberlik, aktif faaliyetler ve görünüş anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda örgütsel yapı içerisinde yer alan yöneticiler mevcut sistemin şartlarına ve kurallarına uyumlu bir biçimde

hareket etmeye özen göstermektedir. Bu çerçevede, mevcut olanı devam ettirene yönetici ancak değişimin gerçekleşmesi için gerekli eylemleri yapan ve başarıları ise lider olarak tanımlanmaktadır (Demir, vd., 2010:131).

Yapılan tanımlar doğrultusunda liderlik sürecinde bir kişinin, diğerlerini etkileyebilmesinin temel unsur olduğu görülmektedir. Liderler, örgüt içerisinde organizasyonların kurallara ve mevcut politikalara uygun olarak gerçekleştirilmesini sağlama yetkinliğine de sahiptir. Liderlik kavramı örgüt içerisindeki motivasyon süreçleri ile de ilişkilidir. Lider rolündeki yönetici diğer çalışanları motive eden rolündedir (Ferrell ve Fraedrich, 1994: 138). Bu durumda örgüt içerisinde örgütün kültürünü oluşturan, süreci yöneten ve çalışanların örgüte olan bağlılığını ve motivasyonunu sağlayan liderlik kavramı eğitim sistemi içerisinde öğretim lideri olarak tezahür etmekte ve aynı görev, sorumluluklar öğretim lideri için de geçerli olmaktadır.

### **2.2.1. Öğretim Liderliğin Tanımı**

Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme, öğretmenlere yönelik daha talep edilen öğrenme şartları sunma, okulun çalışma çevresini üretken ve verimli bir çevreye dönüştürmeye yönelik faaliyetleri ifade etmektedir (Çelik, 1999:41).

Eğitim sisteminin yeniden yapılanması için yapılan çalışmalarda okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü özellikle üzerinde durulan hususlardan birisidir. Çünkü okul yöneticisi örgütlerdeki liderin rolüyle aynı stratejik öneme sahiptir. Okulun başarısını etkileyen bazı norm, etkinlikler ve örgütsel yapılar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, bir okulda bulunan öğrencilerin başarılı olmalarında bireysel yeteneklerinin olduğu kadar örgütsel özelliklerin de etkisi görülmektedir. Okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü, okulun başarılı olmasında bireysel yetenekler ve örgütsel bir özellik olarak önem arz etmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002:271).

Öğretim liderliği kavramı, diğer liderlik türlerine göre farklılık göstermektedir. Çünkü öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmekle yükümlüdür. Öğretim lideri, öğretim sürecini vurgulayarak bu süreç içerisinde yer alan “öğretmen, öğrenci ve öğretim programı” arasındaki etkileşimin kolaylaştırılmasını sağlamaktadır. Okul üzerinde etkili ve güçlü olan üç önemli faktörden söz edilebilir. Bu unsurlar “çevre, okul personeli ve öğrenciler”dir. Öğretim liderleri okulun eğitim-öğretim ve diğer

etkinliklerinin oluşturulmasına, şekillendirilmesine, okulun belirlemiş olduğu hedeflerine ve böylelikle de başarıya ulaşmasına etkili olmaktadır. Bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin görevi, eğitim-öğretimin kalitesini yükseltecek şekilde bu unsurları bir arada yönetebilmektir (Chell, 1995).

Chell (1995), bir öğretim liderinin sahip olması gereken beş genel özelliği olduğunu belirtir. Bu genel özellikler şöyledir:

- Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılması için çalışır, belirlenen hedeflerin başarılması için uğraşır. Öğretimi, değerlendirmeyi ve müfredatı kontrol eder.
- Okulda işlerin nasıl işlediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını görür.
- Vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.
- Bilgiyi harekete geçirir. Gerekliğinde farklı öğretmen kişilikleri, tarzları ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlar.
- Destekleyici bir ortam oluşturarak, akademik becerilerin temel alındığı, amaca uygun ve düzenli bir okul iklimi geliştirir.

### **2.2.2. Öğretim Liderliğinin Önemi**

Bir okulu tanımlayan ve biçimlendiren öğrenciler, öğretmenler ve toplum olmak üzere üç önemli güç bulunmaktadır. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı çerçevesinde etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretim lideri olan okul yöneticilerinin temel sorumluluğu da öğretimin kalitesini yükseltmek için bu güçlerin, okulun amaçları çerçevesinde profesyonelce iş birliğini sağlamaktır (Findley ve Findley, 1992:103).

Öğretim liderliği kavramı 1980'lerin başında etkili okul hareketi olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ortaya çıkmıştır. Bu hareket sonucu yapılmaya başlanan araştırmalar, öğretim liderliğinin çocukların öğreniminde başarı için kritik önem taşıdığını ortaya koymuştur (Leithwood & Montgomery, The Role of The Elementary Principal in Program Improvement, 1982).

Günümüzde öğretim liderliği kavramının sınırları sadece okul müdürlerine yönelik değil aynı zamanda okul bünyesinde görev yapan personelleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Öğretim liderliği kavramı "kapsayıcı" bir yaklaşımı benimsemektedir. Özellikle, Marks ve Printy (2003), öğrenci performanslarının iyileştirilmesi için okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iş birliğinin önemine işaret etmişlerdir. Böylelikle ortaya konan bu kapsayıcı yaklaşımı “paylaşılan öğretim liderliği” olarak kavramsallaştırmış ve okul müdürlerinin rolünü “öğretim liderlerinin liderleri” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi öğretim liderliği kavramı ile ilişkilidir. Bu süreçlerin geliştirilmesi ve devamlılığı da okul başarılarının artırılması hususunda önemli rol oynamaktadır (Gedikoğlu, 2015:65).

### **2.2.3. Öğretim Liderliğinin Boyutları**

Öğretim liderliğinin boyutları; Çelik (1999), Gümüşeli(1996-2001), Şişman(2004), Hallinger (1985)’ e göre şöyle ifade etmiştir:

#### **2.2.3.1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme**

Vizyon kelime itibari ile öngörü ve gelecek tahayyülü anlamına gelmektedir. Kavram olarak da geleceğe yönelik bakış açısını ifade etmektedir. Bir örgütün gelecekte alacağı ideal durumu belirtmektedir (Özdemir, 2000: 37). Vizyon ve misyonun gerçekleştirilmesi için konulan hedefler anlamını taşır (Köksal, 1998: 10).

#### *Okulun misyonunu tanımlama*

Okul genelinde gerçekleştirilen faaliyetleri, birbirine bağlı paylaşılmış amaçlar hissi oluşturarak bir bütün şeklinde görmelerini ve bu misyonu iş görenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985:221). Belirlenen bu misyon, okul bünyesinde yer alan her bireyin amaçları doğrultusunda ilerlemesinde önemli rol oynamaktadır (Akdağ, 2002:1–7). Bu noktada okul içerisinde okul yöneticisine düşen görev ve sorumluluk ise öğretim lideri olarak okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlamasıdır. Ayrıca açık bir şekilde ortaya konması gereken bu planlanmış organizasyonun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir (Şişman, 2004: 76). Okulların asıl amacı, öğrencilere daha nitelikli, verimli ve etkili bir eğitim sunmaktır (Çelik, 2000: 209).

#### *Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama*

Okulun amaçları sürekli gelişen ve değişen dinamik bir yapıdır. Bu sebeple koşullara bağlı olarak gözden geçirilmesi, yenilenmesi ve gerektiği zaman yeniden belirlenip tanımlanması gerekmektedir. Öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, sosyal gelişimlerinin desteklendiği etkili okul anlayışında okul yöneticileri, okul amaçlarıyla özellikle de okulun akademik temelli amaçlarıyla bütünleşmiştir. Bu sebeple de eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Şişman, 2004: 78).

#### *Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma*

Bir okulun hedefleri ve amaçları, okulun varmak istediği hedefleri ve gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsayıcı olmalıdır. Benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklentisi, kültürel yapısı, sahip olunan olanakları, kaynakları vb. faktörler okulun amaçlarının oluşturulmasında doğrudan belirleyici konumdadır. Okul yöneticileri okulun amaçlarını oluştururken bu belirtilen faktörleri dikkate almalıdır (Şişman, 2004: 78). Belirlenen bu amaçların ilgili kişilere duyurulması da yine okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Bu şekilde okulla ilgili olanların okulun amaçları hakkında bilgilendirilmesi, benimsenmesi, desteklenmesi ve bu desteğin devamlılığı sağlanabilir (Açıkalm, 1994: 139).

#### **2.2.3.2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi**

Öğretim lideri olarak okul yöneticileri okulun eğitim sisteminin aksamadan, etkili bir biçimde devam etmesini sağlayan kişilerdir. Eğitim sisteminin var olmasının tek amacı da öğrencilerin eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda yetişmesini sağlamaktır. Öğrencilerin yetiştirilmesi de okulun eğitim programı doğrultusunda gelişmektedir. Okulu yönetmek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek anlamına gelmektedir (Başaran, 1994: 81). Öğretim liderliği kavramı temel olarak yöneticinin, okul programına, öğretim ve öğrenme sürecine liderlik etmesini ifade etmektedir (Şişman, 2004: 83). Gümüşeli, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin birbirleriyle ilişkili birkaç görevden oluştuğunu belirtir. Bunlar; “öğretimi denetleme, değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izleme”dir (Gümüşeli, 1996: 56).

#### *Öğretim zamanını etkili kullanma*

Okul bünyesinde zamanın örgütlenmesi ve zaman yönetiminin etkili bir biçimde sağlanması önemlidir. Öğrenme amaçlarının yeterli seviyeye getirilmesi, hedeflenene

ulaşma, öğretim yaşantılarına öğrencinin adapte edilebilmesi gibi eğitim sistemini oluşturan unsurlarda zamanın verimli kullanılmasının vurgulanması gerekmektedir. Okulun açılış, kapanış, dinlenme ve tatil zamanları, derslerin başlangıç ve bitiş saatleri, teneffüsler gibi planlamalar zamanla ilgili konulardır. Öğrenciye hitap etmeyen ders içi öğretim faaliyetlerinin varlığı öğrencinin ders süresini verimsiz geçirmesine yol açmaktadır. Öğretim lideri olarak okul yöneticisinin zaman kullanımını becerisi oldukça önemlidir. Okullarda planlama önceliklere göre belirlenmelidir. Zamanın etkili bir biçimde kullanımının yanı sıra yöneticinin kendine ait bir zaman plânı olması gerekmektedir (Şişman, 2004: 89).

#### *Eğitim programını eşgüdümleme*

Örgüt çalışanlarının güçlerini bir araya getirerek aynı amaca yönelik gerçekleştirmelerini ifade eden eşgüdümleme, eğitim sisteminde eğitim faaliyetlerinin dağılımını yapılırken okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biridir. Okul içerisinde etkinlikler arasında eşgüdümün sağlanmasıyla yükümlü olan okul yöneticisi, çalışanların birbirine kenetlenerek birbirlerini bütünlemelerini sağlamalıdır. Örgütsel güçlerin iş bölümü açısından birbirinden ayrılan süreçlerin bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi anlamına gelen eşgüdümleme, genel olarak iki şekilde yapılmaktadır. İlki aynı dersi veren öğretmenlerin hazırladıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. İkincisi ise aynı sınıfa ders veren öğretmenlerin hazırladıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Okul yöneticisi eşgüdümleme toplantılarına başkanlık etmelidir (Başaran, 1994: 89).

#### *Öğrencileri öğrenmeye motive etme*

Öğrencilerin hem içsel hem de dışsal kaynaklı gelişen motivasyon süreçleri başarıya ulaşma ve başarının sürekliliği için gereklidir. Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi için öğrenci başarıları sınıf, okul, aile ve çevre tarafından tanınmalıdır. Başarılı olan öğrencilerin desteklenmesi, bu öğrencilerin okul ve sınıf ortamında diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınması okul yöneticisi tarafından sağlanmalıdır. Böylelikle başarılı olan öğrenciler diğerleri için rol model olarak teşvik etmeyi sağlayabilir (Şişman, 2004: 94). Öğrencilerin çaba ve gayretlerinin topluluk içerisinde paylaşılarak, elde edilen başarının desteklenmesi, öğrencinin motivasyon süreçlerine pozitif yönlü katkı sağlamaktadır.

#### *Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlama*

Okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında mesleki açıdan gelişimi sağlayamaya yönelik olanaklardan öğretmenlerin haberdar edilmesi ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama bulunmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985: 223). Yapılan işin kalitesini arttırmak, sürekli değişim ve dönüşüm içerisindeki sistemlerin yeniliklerine uyum sağlayarak günceli takip etmek, hitap edilen kuşağın özelliklerini iyi tanımlayabilmek için mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi önem taşımaktadır. Okul içinde ve dışında yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarına gerekli katılımın sağlanması, okul içerisinde organize edilecek olan konferans, seminer vb. etkinlikler şeklinde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim olanaklarının öğretmenlere duyurulması öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik faaliyetler arasında yer almaktadır (Şişman, 2004: 99).

#### *Okul Kadrosunun Geliştirilmesi*

Okulda varlığını hissettirerek etki alanını oluşturmak isteyen öğretim liderleri kendi sorumluluğunda olan ödül ve ceza sistemini verimli ve aktif bir biçimde uygulamalıdır. Görevini ihmal eden personelin cezalandırılacağı, gayret ve emek harcayanların ise ödüllendirileceği bilinmelidir (Başar, 1993: 37). Başarının ödüllendirilmesi, başarıyı pekiştirmekle beraber çalışanların moral ve motivasyonu açısından da önemli rol oynar. Okul içerisinde öğretmenler tarafından bireysel ya da grup halinde elde edilen başarıların tanınması, bilinmesi ve kutlanması onların okulla bütünleşmelerini sağlayacak önemli etkinliklerdendir (Şişman, 2004: 101).

#### **2.2.3.4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi**

##### *Öğretim sürecini değerlendirme ve denetleme*

Eğitim ve öğretim programlarının etkili kullanımı, başarının ölçülmesi, değerlendirilmesi, uygulamaların sonuçlarının değerlendirilmesi gibi eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktılarının ölçülebilirliğini sağlayan faaliyetler değişimin meydana gelmesi için gereklidir. Okul hedef ve amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamak okul yöneticisinin temel görevidir Okul yöneticilerinin bu görevi, öğretmenlerin ders hedeflerini okulun misyonu ile eşgüdümlemeyi sağlayarak, onları öğretim açısından desteklemeyi ve habersiz olarak yapılan sınıf ziyaretleriyle sınıf öğretimini izlemeyi gerektirmektedir. Bu denetleme ve değerlendirmenin sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına dair somut geri bildirimlerde bulunmaktadır (Gümüşeli, 1996: 57). Öğretimi iyileştiren, program

değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına bizzat katılım sağlayarak beklentilerini açıklayan etkili okul sisteminde yöneticiler, beklentilerini açıklamakta böylelikle herkesin programı değerlendirme ve geliştirme sürecinin bir parçası haline gelmesi sağlanmaktadır (Şişman,2004: 88). Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde sürekli geliştirilen çalışma yaklaşımında değerlendirme ve denetleme sistemi önemli rol oynamaktadır.

### *Öğrenci başarısını izleme*

Okulu hedeflerine ulaştırmak isteyen okul yöneticisi, öğrencilerin performansını ve okulun başarı durumunu gözlemleyerek değerlendirmelidir. Bu ölçümler sonucunda da gereken önlemleri almalıdır (İlgar, 1996: 95). Öğrencilerin başarı oranlarının yükseltilebilmesi için öğretim lideri, okul içerisinde olumlu bir öğrenme-öğretme ortamını oluşturmaktadır. Çünkü okul başarısını arttırmak okul yöneticisinin öncelikli amacıdır. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok ederek, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı ve öğretim plânlarındaki bütünlüğü sağlamalıdır. (Özden, 1998: 146). Bu çalışmalara ek olarak yöneticiler, öğretmenlerin standart başarı testleri aracılığıyla öğrenci başarılarını izlemelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin öğretim programları içerisinde yer alan kazanımlarının düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen, öğrenci başarısını izleme araştırmaları sayesinde yönetici ve öğretmenler okul ve ders amaçlarına ne kadar ulaşabildiğini ölçümleyerek amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli düzenlemeleri gerçekleştirme olanağı elde ederler (Sergiovanni, 1984: 7).

### **2.2.3.5.Olumlu Okul İklimi Geliştirme**

Yaratıcılık ve paylaşım becerilerinin geliştirilmesine katkı sunarak etkili okul anlayışında yer alan olumlu okul iklimini büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumları oluşturmaktadır. Değişen ve sürekli gelişen günümüz eğitim sistemi anlayışında klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretim lideri olmayı tercih eden okul yöneticileri; öğretim zamanını etkin, verimli ve dikkatli bir şekilde planlayarak kullanmaktadır. Böylelikle yüksek nitelikli iş gören ile sık sık karşılaşma fırsatları oluşturulmaktadır. Okul içerisinde öğrencilerin beklentileri açık ve net bir biçimde belirlenmeli, beklentilere uygun bir okul ikliminin oluşturulması sağlanmalıdır. Ayrıca akademik başarıyı ve öğrencilerin sarf ettiği emeği, çabayı destekleyici bir ödül yapısı oluşturulmalıdır. Okul yöneticileri bu sayede öğrenci ve öğretmen tutumlarında etkileyici rol üstlenmektedir (Gümüşeli, 1996: 60).

### *Görünen varlık olarak varlığını hissettirme*

Öğretim lideri rolündeki okul yöneticisi okulu temsil eden kişidir. Bu sebeple görünen varlık olarak yönetici, öğrenci ve personel ile sınıfta ya da koridorda iletişim kurabilir. Öğretim lideri, zümre toplantılarına katılarak öğretmenlerle diyalog halinde kalır. Zamanının önemli bir bölümünü okul içerisinde geçiren çalışanlar için okul yöneticisi bu durumu zorunluluğun ötesine taşıyarak, kurumsal aidiyetlik oluşturmalıdır. Böylelikle yöneticinin varlığı, vizyon sahibi olarak okul içinde hissedilerek hem düzeni hem de birlikteliği sağlayıcı rol oynamaktadır (Wallace, 1996: 29).

### *Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme*

Geleceğin okul liderleri; öğrenciler ve okul kadrosuyla ilgili pozitif yönlü gelişim sağlanabilmesi için okulda değişimi ve yenilik sürecini başlatma, bu süreci etkili bir şekilde yönetme becerisine sahip olmalıdır. Okul bünyesinde yapılmak istenen değişim ve dönüşümlerin amacına ulaşabilmesi, okul içerisinde okul kültürünü oluşturan tüm üyeler tarafından belirlenen vizyonun benimsenerek uygulanmasına bağlıdır (Şişman, 2004: 104).

### *İletişim sağlama*

İletişim, toplulukların bir arada yaşaması için gerekli olan en önemli düzenleyici unsurlardandır. Öğretim liderinin okul içerisinde iletişim sağlayıcı olarak, başta öğretmenlerle ardından veliler ve üst yöneticilerle iletişim halinde olması gerekir. İletişim insan yaşamının vazgeçilmezi olduğu kadar örgütlerde de önemi oldukça büyüktür. Kurumsal iletişim süreçlerinin de var olduğu okul içi iletişimin sağlanmasında okul yöneticisinin iletişim becerileri birincil sırada yer almaktadır. Çünkü çalışanların davranış stillerinin de yönlendirilmesi gücüne sahip olan okul yöneticisinin iletişim kabiliyeti aynı zamanda rol model olacaktır. Bu sebeple okul yöneticisinin iletişim yönetimini etkin ve doğru bir strateji ile kullanması okulun amaçlarını, öğretmen performansını ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşmasını sağlamaktadır. Paylaşılan bu amaçlar herkesin aynı yönde ve bilinçli olarak hareket etmesine yardımcı olarak kurum içi oluşturulan okul kültürünün herkes tarafından benimsenmesine de olanak sağlamaktadır (Taş, 2000: 51). İletişim süreçlerinde mesajın açık ve net olması iletişimin sağlıklı bir süreç olarak işlenmesini sağlamaktadır. İletişim bilimlerinin işleyiş sistemi okul kültürü içerisinde de aynı şekilde karşılık bulmaktadır.

Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ilişkiler açık ve demokratik olduğu sürece öğretmenlerin okula olan bağlılıkları da artacaktır. Bu artan örgütsel bağlılık kurumsal aidiyetliği de saylayacak böylelikle çalışanların öğretim liderinin eğitim çalışmalarına istekli bir şekilde katılımları sağlanacaktır (Stimson, 1997: 142). Örgüt içi iletişim, okul içerisinde çalışanların birbirlerini anlamalarını, okul kültürünü, görev ve sorumluluklarını anlamlarını sağlayarak süreçleri sağlıklı bir şekilde devam ettirmektedir (Cafoğlu, 1994: 51). İletişim süreçlerinin verimli bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği geri bildirimler aracılığıyla ölçümlenmektedir. Bu sebeple yöneticinin görevlerinden biri de çalışanların ulaştığı sonuca yönelik doğrudan geri bildirim alacağı sistemleri oluşturmaktır (Scoot, 1997: 31).

Marsh (1992), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, dört temel boyutu olduğunu ifade eder. Bu boyutlar sırasıyla, “okulun misyonunun ve hedeflerinin geliştirilmesi, eğitimsel etkinliklerin yönetilmesi, akademik bir öğrenme ortamının oluşturulması ve destekleyici, pozitif bir okul ikliminin sağlanması” şeklindedir.

### **2.2.3.6.Yönetim Becerileri**

Yönetim kavramı, “kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatı” olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2004:13). Yönetim kavramının diğer bir tanımı ise “örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak” olarak karşılık bulmaktadır (Bursalıoğlu, 1994:178).

Çalık (2003) yönetim kavramını, kurumu amaçlarına uygun olarak yaşatma şeklinde ifade etmektedir. Yönetim kavramını bir yetenek işi olarak tanımlayan Atay (2001) ise bir yöneticinin bilgi ve becerisiyle yönetim yeteneğini birleştirmesi gerektiğini belirtir.

Ergin ise yönetim kavramını “Bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yöneticiler amaçlarına ulaşabilmek için çok çeşitli yönetim tarzlarını benimserler. Bu yönetim tarzlarının sonucunda yöneticiden beklenen, çalışanların üst düzeyde performansına dayanan bir verim” olarak açıklamaktadır (Ergin, 2008:1).

Bütün örgütlerde lider rolü bulunmaktadır. Liderlik rolünü, eğitim sistemi içerisinde okul yönetiminde de okul yöneticileri üstlenir. Okul yönetimine yönelik yaşanan değişim ve gelişmelerin 21.yüzyılda artarak devam edeceği, toplumun ihtiyaç ve

beklentilerine uygun bir şekilde biçimlendirecek olan örgütsel mimarlık, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı eğitsel ortamı oluşturabilecek yönetim becerileri geliştirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Aksoy ve Işık, 2008:239).

Okul yönetiminde ve okul kültürünün oluşmasında önemli bir rol oynayan okul yöneticisi, çalışanlara kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişime yönelik etkinliklere katılım sağlayarak etkileşimi artıran, öğretmenlerin hatalarını kabul ederek anlayışlı bir yaklaşım benimseyerek, öğrenmenin önemini vurgulayacak model davranışlar sergileyen, yetenekli ve bilgili bir yönetim becerisine sahip olmalıdır (Sagor ve Barnett, 1994:32).

Sergiovanni (1984) okul yöneticilerinin yönetim açısından sahip olması gereken gücü “insani, eğitsel, sembolik ve kültürel güç” olarak sınıflandırmıştır.

Günümüz çağdaş yönetim anlayışında öğretmenin okul yöneticisine yönelik “saygın” bir algı oluşturmasının temelinde, “uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren konularda uzman yeterliliğine dayalı takım çalışmalarının ön plana çıktığı bir yönetim anlayışı sergilemek” beklentisi yer almaktadır (Arpaçay, 2014:2).

### **2.2.3.7.Öğretmen Geliştirme**

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik istemleri ve çabaları kendi sorumluluğu olarak tanımlansa da öğretmenlerin gelişiminde okul yöneticisinin desteği ile sağlanabilmektedir. Bunun sebebinin Açıkalin “astların yetersizlikleri, üstleri ilgilendiren bir yönetim sorunudur” şeklinde ifade etmektedir (Açıkalin, 1999).

Öğretmenlerin gelişimlerinin devamlılığı, bu devamlılığın sağlanmasına yönelik önlemlerin alınması, planlama ve düzenlemelerin sağlanması okul müdürlerinin önemli sorumluluklarından birisidir. Etkili bir hizmetin gerçekleştirilmesi nitelikli iş görenler ile sağlanmaktadır (Aydın, 1994: akt: Gümüşeli, 1996, s. 47). Hizmet içi eğitimlere yönelik çalışmalar, mesleki gelişimin sağlanması için temin edilecek yeterli zaman, okul yöneticisinin de aralarında bulunduğu okul bünyesindeki sosyalleşme alanları hedeflenen geliştirme süreçleri açısından verim sağlamaktadır.

Öğretim lideri rolündeki okul yöneticisi kurum bünyesindeki öğretmenler için ideale ulaşma yolunda standartları ve gereklilikleri belirleyerek bunları temsil eden bir model yansıtmalıdır. Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğrenci ve öğretmenlerin aynı çatı altında istekle çalışmalarına ortam hazırlayacak gerekli olumlu öğretme-öğrenme

çevresi ve iklimini oluşturarak bunu sürdürmekle yükümlüdür. Öğrenci başarılarının ödüllendirilmesi, rol model şeklinde örnek olarak sunulması başarının bilinirliğinin sağlanması gibi motivasyon edici davranışlar, öğrencilerin okul ile bütünleşmelerini sağlamaktadır (Şişman, 2004).

### **2.2.2. Öğretim Liderliği ile İlgili Araştırmalar**

Türkiye’de öğretim liderliğini konu olarak hazırlanan ilk çalışma Çalhan (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğini konu alan çalışma sonucunda; öğretmenlerin algıları doğrultusunda, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme, denetleme, değerlendirme, çalışanları haberdar etme, süreçler hakkında bilgilendirme, eğitim programlarını eşgüdümleme, ulaşılabilir olma, zamanı verimli kullanma, öğrencileri öğrenmeye teşvik etme görevlerini büyük ölçüde yerine getirdikleri belirlenmiştir. Ancak öğrenci başarısını takip etme, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, çalışmaya yönelik teşvik ve özendirici etkinlikler, akademik ölçütler geliştirme ve uygulama gibi görevleri ara sıra gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Gümüş ve Bellibaş (2016) tarafından yapılan çalışmada yer alan tüm kontrol değişkenleri arasında, okulun ve cinsiyetin, sosyo-ekonomik düzeyinin müdürlerin algılanan öğretim liderliği rolünde önemli unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki okullarda çalışan okul yöneticilerinin ve kadın okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kazak ve Polat (2018) okul yöneticilerinin okullarda kuşaklar arası atmosfer ve kuşaklar arası öğrenme ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkisini incelemeyi hedefledikleri araştırmalarında, öğretim liderliği kavramı ile kuşaklar arası atmosfer arasında ve kuşaklar arası atmosfer ile kuşaklar arası öğrenme arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Dorukbaş (2022) öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu ilişkide öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolünü tespit etmiştir. Tarama modelinin uygulandığı betimsel çalışmada, “öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını ve öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı” bulgusu elde

edilmiştir. Çalışmada yer alan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin, öğretim liderliği ile öğretim uygulamaları arasında mesleki öğrenmelerinin aracı rolü taşıdığı yönündedir.

### **2.3. Okul Kültürü**

Okulların verimliliğinde, okul kültürü çok önemli bir rol oynamaktadır. Okulun hızlı ve yoğun çalışma temposundaki temel amaçlardan biri okul kültürünü oluşturmaktır. Okul kültürünün biçimlenmesinde ise en önemli öge okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin, okul içerisinde herkesin huzurlu bir şekilde çalışabileceği pozitif bir çalışma ortamı oluşturması “etkili okulu” tanımlamada üzerinde durulan hususlardan biridir. Düzenli bir okul kültürünün meydana getirilmesinde birçok sebebin etkili olduğu bilinmekle beraber araştırmalar, okul ikliminin ve çalışma ortamının oluşturulması, değiştirilmesi ve devamlılığında yöneticilerin liderlik davranışlarının önemli bir belirleyici etken olduğunu göstermektedir (Şişman, 2002, s.151).

Kurumsal aidiyetlik bağlamında okul bünyesindeki tüm çalışanların ortak kültür oluşturabilmesi için aynı inanç sisteminin etrafında toplanabilmesi gereklidir (Cafoglu, 1995). Oluşturulan olumlu okul kültürü çalışanlar arasında meslektaşlık kavramını, güveni, işbirlikçi ilişkileri geliştirerek çalışanların kendini yenilenen bir sürece odaklamalarına olanak sağlar (Hopkins, 2000). Bu doğrultuda şekillenen örgütsel kültür sıkı çalışmayı ve işbirlikçi anlayışı beslerken, olumsuz normlar ve negatif değerler okulların kültürünü olumsuz etkilemektedir.

#### **2.3.1.Okul Kültürünün Tanımı**

Bir kurumun kültürü, kurum çalışanları tarafından biçimlendirilen ortak paydaşlar etrafında oluşmaktadır. Diğer örgütler gibi eğitim sisteminde de var olan okul kültürü kavramı Leithussad (1999) tarafından kurallar, inançlar ve bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler şeklinde tanımlanmıştır (Richard’dan akt. Özdemir, 2006). Heckman (1993) okul kültürünü “yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlar” olarak ifade ederken, Gaziel (1997) ise okulun karakterini ve özelliklerini tanımlamak için kullanıldığını belirtmektedir. Geçmişten bu yana şekillendirilen değerlerin, geleneklerin ve inançların derinlemesine örneklerini okul kültürleri barındırmaktadır. Deal ve Peterson’a (1999) ise okulun tarihi süreci içerisinde

meydana gelen değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluşan sistem olarak ifade eder.

Okul kültürünü tayin eden faktörler şöyledir: “Okulun yaşı, okulun tarihî gelişim süreci, okulun amacı ve hedefleri, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kırsal ve kentsel alanlar, okulun tesisleri, okulda kullanılan teknoloji, okul ve sınıf büyüklüğü, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri, velilerin beklentileri.” (Özdemir, 2006:414).

Öğrencinin eğitim sürecini doğrudan etkileyen okul kültürü, bu sürecin en önemli faktörlerinden biridir. Aynı zamanda okul başarısında da belirleyicidir. Eğitim-öğretim amaçları belirlenirken okul kültürü bireysel yeteneklerini de kapsamaktadır (Balcı, 2007). Okul sadece eğitim ve öğretim verildiği bir kurum olarak düşünülemez. Öğrencilerin uzun bir vakit dilimini geçirdiği bu kurumlar aynı zamanda sosyalleşme ve bireysel gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Okul kültürü, aslında okulun niteliğini, karakterini ifade etmek için kullanılır. Çünkü okul kültürü, uzun bir sürecin sonucudur ve o zamana kadar sahip olunan değerlerin bir parçasını yansıtmaktadır (Özdemir, 2006).

### **2.3.2. Okul Kültürü Çeşitleri**

Her okulun kendine ait duyguları, kişiliği ve yapısı bulunmaktadır. Bu özerklik hali okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır. Kuruma girildiğinde duvarlarda yer alan tablolarla, koridorlarda dolaşan öğrencilerde okul kültürünün izleri görülmektedir. Ayrıca okul içerisinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle geliştirdikleri diyaloglardan okul kültürünün yansıması görülmektedir. “İklim” ya da “ethos” olarak isimlendirilen bu kişilik ve duygular okul kültürünü oluşturmaktadır (Deal ve Peterson, 1991; Akt: Pek, 1999). Okul kültürünün çeşitleri şöyledir (Yasan, 2020).

2. Demokratik yönetim ve katılım temelli okul kültürü
3. İş birliği, destek ve güven temelli okul kültürü
4. Bütünleşme ve aidiyet temelli okul kültürü
5. Okul kültürü ve okul yöneticisi ilişkisi

### **2.3.3. Okul Kültürünün Örgütsel Süreçlere Etkisi**

Her örgüt hizmet sunduğu alan, vizyon ve amaçları doğrultusunda farklılıklar gösterir. Örgütler; bir hizmeti sunarken, hizmeti üretirken içinde bulunulan toplumun geleneklerini, göreneklerini, sistemin veya zamanın gerekliliklerini, değerlerini, önceliklerini normlar ve felsefeleriyle kendi kültürlerini de beraberinde üretirler. Her örgüt kendi içerisinde kültürünü oluşturarak bunun devamlılığını sağlar. Eğitim kurumlarının diğer örgüt yapılarından farklı olarak kültür üretme ve yayma gibi amaçları bulunmaktadır. Toplumların kültürel miraslarının nesilden nesile aktarılmasında önemli taşıyıcı rol oynayan eğitim kurumları, aynı zamanda ortaya çıkardıkları örgütsel kültür yapılarıyla da okul personelinin ve öğrencilerin sosyalleşmelerine olanak tanımayı hedeflemektedir (Çelik, 2000).

Okulların tarihsel süreç olarak devamlılığı sağlandıkça oluşturmuş olduğu okul kültürünün de devamlılığı sağlanmakta, okulun kendisine ait oluşturmuş olduğu ekol ortaya çıkmaktadır. Örgüt kültürü sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde olan dinamik bir olgudur. Bir arada yaşayan insanların buldukları ortamı, hayatı ve dünyayı daha yaşanabilir hale getirmeleri için birlikte oluşturdukları ortak paydaşlardır. Belirli bir amaç veya görev doğrultusunda gönüllü veya zorunlu olarak bir araya gelmek zorunda olan insanların ortaya çıkarmış olduğu bu ortak kültür zaman içerisinde bireylerin davranışlarını da şekillendirmektedir. Örgüt kültürü, okullarda “ekol” olarak tanımlanan okulun standartlarını, hedeflerini ve kültürünü nitelendirmektedir. Bu ortaya çıkan örgüt kültürü, zaman içerisinde çalışanların davranış stillerine de etki ederek paylaşılan ortak değerler çerçevesinde yapılanmayı ve örgüt üyelerinin sosyal yaşamda kimliğini etkileyerek böylelikle sosyal yaşam içerisinde de örgütlenip, kenetlenmelerine olanak tanımaktadır. Gündelik hayat içerisinde aynı sosyal kimliğe sahip olan bireylerin ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek benzer şekilde davranış kalıpları ve düşünme stilleri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Örgütün devamlılığı güçlü bir örgütsel başarıdır. Bu örgütsel başarının da elde edilebilmesi için örgüt liderinin güçlü bir örgüt kültürü oluşturması gereklidir. Liderin bu vizyoner ve istikrarlı duruşu ile sağlanacak olan örgütsel kültür, çalışanlar arasında da aidiyetlik duygusu yaratacak böylelikle örgütün zaman içerisinde nesilden nesile aktarılacak olan kültürün oluşumu sağlanacaktır. Bu sebeple, eğitim örgütlerinin başarısındaki en önemli faktörlerden biri de okul kültürüdür (Güçlü, 2014:1).

Okulların fiziki ve teknik yapılanması da dahil olmak üzere okul bünyesinde yer alan tüm eylemler, iş, tutum ve davranış örüntüsü kapsamındaki ilişkilere bakıldığında

örgüt kültürünün önemi anlaşılmaktadır. Okul kültürü, “okuldaki davranış ve düşünce kalıplarını, okulun fiziksel yapılanmasını, tasarımını, uygulamalarını etkileyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler ile algı ve duygu birliği” olarak tanımlanabilir (Şahin, 2004:1913). Tüm bu unsurlar örgütün kişiliğini oluşturmaktadır. Amaç geliştirme, birlikte çalışma ve problem çözme gibi genellikle yazılı olmayan unsurlar da okul kültürünü yönlendirici unsurlardır (Peterson, 2002). Bu unsurlar örgüt içerisinde devinimi sağlayan gizli ve şekillendirici güçlerdir. En önemli örgütsel unsur, hedeflerin, amaçların ve faaliyetlerin akılcılık anlayışına uygun olmasının ötesinde kültürel nitelikte olması gerekmektedir (Hargreaves vd., 2001). Bu durum örgütsel süreçlerin “kâğıt üstünden” etkin bir biçimde sürdürülebilmesi anlayışına ters düşmektedir. Bu nedenle örgütsel süreçlerin faal ve etkili olabilmesi için kültürel örüntüye bağlı bir işlevsellik olması gerekmektedir (Şahin, 2004:1910).

#### **2.3.4. Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretim Liderinin Rolü**

Okul kültürü ve Öğretim liderliği kavramları 1970’li yıllar sonrasında önemi giderek artan ve araştırılan konular haline gelmiştir. Her iki kavramın da temelinde etkililiği sağlamak ve öğrenci başarısını artırmak amacı yer almaktadır (Şahin, 2004).

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği niteliklerine sahip olarak, gerekli tutum ve davranışları sergilemesi okullar için oldukça önemlidir. Okul bünyesinde gerçekleşen eylem, etkinlik, öğrenci gelişimi ve başarısı açısından düşünüldüğünde öğretim liderliği rolünün önemi de artmaktadır. Okul yöneticileri, kültürel yapının yeniden inşa edilmesi gücünü yetkilerinde barındırmaktadır. Bu kültürel sürecin içerisinde diğer bir önemli husus ise etkileşimdir. Etki ve iletişim kavramlarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkan ve özellikle son yıllarda varlığını daha da hissettiren etkileşim kavramı örgütsel süreçlerde oldukça etkilidir. Aynı niteliklere sahip okullar arasında başarı veya başarısızlık durumları okul yöneticisinin tutumları ve uygulamaları ile ilişki içerisindedir.

Örgütlerdeki lider konumunda olan yöneticinin yönetim süreçlerine hakimiyeti, başarılı süreç yönetimi, kurumu daha iyi bir seviyeye çıkarmak için gereken etkileşimi oluşturabilir. Okul kültürü içerisinde etkileşimin verimli bir biçimde sağlanması okul kültürünün yeniden yapılanmasını ve devamlılığında da önemli rol oynamaktadır. Okul kültürünü yeniden oluşturarak kültürünün şekillendirilmesinde okul yöneticilerinin başvurdukları bazı temel yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler şöyledir (Akdoğan, 2014: 86-87):

“Yöneticiler okulun temel değerlerini tüm hareket ve sözleriyle yayarlar, öğrencilere ve okulun amaçlarına hizmet edenleri fark edip ödüllendirirler, okulun kalbini ve ruhunu desteklemek için okulun adetlerini ve geleneklerini gözlemlerler, okulun kahramanlarını ve onların eşlik ettikleri çalışmalarını fark ederler, okulun derin görevlerinden söz ederler, çalışanların, öğrencilerin ve topluluğun katkılarını kutlarlar, başarı öykülerini tekrarlayarak öğrencilere odaklanırlar.”

Okul yöneticisi, okul içerisindeki mevcut kültürü değiştirebilir ve günün şartlarına uygun bir şekilde yeniden düzenleyebilir. Öğretmenlerin okul içerisinde ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim, iletişim, iş geliştirme, planlama, programlama gibi faaliyetlerde okul yöneticisi destek olmalıdır. Örgüt içerisinde tüm çalışanların güvenini kazanmayı temel amaç edinerek okulu başarıya ulaştırmak için tek hedef olmalıdır (Yasan, 2020:47).

### **2.3.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Okul Kültürü**

Okul kültürü ve liderlik stilleri arasında önemli bir ilişkinin olduğu yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Alig- Mielcarek, 2003; Haris, 2002; Şahin, 2004). Tüm örgütlerde var olan liderlik rolü okul içerisinde de öğretim lideri olarak varlığını sürdürmektedir. Okul kültürünün biçimlendiricisi ve sürdürücüsü olan okul yöneticisinin liderlik rolüne uygun davranış örüntülerine sahip olması beklenilmektedir. Deal ve Peterson’a (1998) göre okul lideri, öğretim alanında uygulanan yeniliklerle güçlü ve profesyonel okul kültürünün oluşmasında öncü rol oynamalıdır. Okul kültürünü yeniliklere ve değişime uyarlama, dönüştürme ve geliştirmede etkili olan bu liderler, “var olan hikâye, sembol, mit ve törenleri yerinde kullanır ve gerektiğinde inanç ve değerleri” tekrar yapılandırır. Bu noktada liderin hakimiyeti; çalışanların güvenini kazanmış olması, örgüt içerisinde diğer çalışanlar tarafından rol model alınması açısından önem taşımaktadır (Handy, 1993; Haris, 2002; Sergiovanni, 1986).

Bu doğrultuda Fullan’a (1992) göre öğretmenlerin okul içerisindeki önem sıralaması okul yöneticilerinin davranışları ile şekillenmektedir. Şöyle ki okul kültürünün de yönlendiricisi olan okul yöneticisinin davranış, tutum ve yaklaşımlarıyla örgüt içerisinde yer alan diğer çalışanların davranış kalıpları benzerlik göstermektedir. Okul içerisindeki değer yargıları, eylemler, öncelik sıralamaları yine okul yöneticisi

doğrultusunda çalışanlara yerleşen kalıplardır. Öğrencilerin öğretmenlerini gözlemlemeleri ve rol model almaları ile aynı psikolojik süreçlere öğretmenler ve yöneticileri arasında da rastlamak mümkündür. Örgüt içerisindeki diğer çalışanlar, okul yöneticisinin tepki ve davranışlarını sürekli gözlemleyerek zaman içerisinde bu doğrultuda tutum ve davranış kalıpları geliştirmektedir.

Mintzberg'e (1998) liderliğin "bireysel düzeyde rehberlik ve güdüleme, grup düzeyinde takım oluşturma ve çatışmaları çözümüleme, örgütsel düzeyde kültür oluşturma" olmak üzere üç farklı seviyede uygulandığını belirtmektedir. Bir liderin örgüt içerisindeki hakimiyeti, verimliliği ve etkililiği büyük ölçüde oluşturacağı örgütsel kültür ile ilişkilidir.

### **2.3.6. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar ile İlgili Araştırmalar**

Doğan (2017), çalışmasında nitel yöntem kullanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenci başarısı ve öğrenci kültürünün doğrudan okul kültürü ve okul kültürünün etkililiğini temsil ettiği sonucu yer almaktadır. Ayrıca eğitimcilerin ve yöneticilerin bilgilendirilmesinin okullarda güçlü bir okul kültürünün oluşması için önem arz ettiği de çalışma sonuçları arasında yer almaktadır. Öğrenci etkililiğinde de sadece öğretmenin değil, okul kültürü ve okul yöneticisinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karadağ ve Özdemir (2015), okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarındaki kültürel unsurları, okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda irdelemişlerdir. Çalışmada okul kültürünün zayıf yönleri tanımlanırken çoğunlukla öğretmen ve öğrenci üzerinden kaynaklanan zayıf kültürel unsurlara ve fiziksel yapının olumsuz etkileri, okul bütçesinin yetersizliği gibi hususlara vurgu yaptıkları görülmektedir.

Eyüpoğlu (2006) yaptığı çalışmada, okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolünü araştırmıştır. Çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin okul kültürünü oluşturmadaki rolleri belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bulguları arasında, özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla sosyal aktivitelere daha fazla katılım sağlayarak kültürel aktiviteler için daha çok çaba gösterdiği, özel okul öğretmenlerinin okul kültürünün oluşturulmasında fikirleri ile daha çok katkıda buldukları yer almaktadır.

Şimşek (2003) tarafından yapılan çalışma, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada “okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ancak eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi ve görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterdiği” sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### **2.4. Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliğinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi ile İlgili Araştırmalar**

Kahveci (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “öğretmenlerin mesleki performansları ve okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki” ele alınmıştır. Betimsel tarama modelinin uygulandığı çalışmada 300 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Okul yöneticisinin benimsediği liderlik stilinin öğretmenlerin performansına etki düzeyinin öğretmen algılarına yönelik yüksek bir düzeyde olduğu sonucu elde edilirken, serbest bırakan liderlik stilinin öğretmen performansına etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Böylelikle okul müdürünün liderlik stilinin öğretmen performansına olumlu ya da olumsuz yönlü etkisinin varlığı görülmüştür.

Tankut (2021) tarafından yapılan araştırma okullardaki örgüt kültürünü öğretmen liderliği ve bazı değişkenler açısından ele almıştır. İlişkisel tarama yöntemine uygun olarak gerçekleşen çalışmada “öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile okul kültürü algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürünün bir yordayıcısı olduğu ancak bürokratik kültürün yordayıcısı olmadığı” bulguları yer almaktadır. Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre okul kültürüne yönelik algılarda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu ve görevde bulunma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların gözlemlenmediği de araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Akcakoca ve Bilgin (2016) tarafından okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansı ile ilişkisine yönelik basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, eğitim örgütü olarak okullardaki etkililiği belirleyen önemli değişkenin öğretmen performansı olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin geleneksel olanı sürdürmeye çalışması durumunda öğretmenlerden yüksek performans elde edilmesinde yetersiz kaldığı, bu sebeple liderlerin

geleneksel beklenti ve görevlerin dışında çağın gerekliliklerine uyarlanmış yeni bir stratejik süreç yapılandırmasına yönelik beklenti yer almaktadır.

Can (2006), öğretmen liderliği ve engellerini irdelediği araştırmasında “ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini” saptamayı hedeflemiştir. Çalışmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğinde okul yöneticisinin kendilerini güdülemesini ve destek ortamı sunmasını çok önemsedikleri sonucu yer almaktadır. Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin resmi yükü, diğer öğretmenlerin birbirlerine yönelik yetersiz desteği, mesleki gelişim ortamının yetersizliği, etkinlik ve kazanımların tam olarak değerlendirilememesi, mesleğe yönelik sevgi ve heyecanda azalma, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği gibi faktörlerin öğretmen liderliği ile ilişkili olması da çalışmada elde edilen diğer sonuçlardır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performansına etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kapsamında belirlenen ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli; belirlenen evrenden seçilmiş örneklem üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla mevcut evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlamaktadır (Cresswell, 2012: 376). İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, ‘Olasılıksız (İhtimali Olmayan) Örneklem Yöntemi ile belirlenen 304 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemde araştırmacı var olan unsurlar içinden kolay ulaşabileceği ve yeteri kadar ögeyi örneklem olarak belirlemektedir. Örneklem yöntemi, araştırmacının çevresinde veya araştırma bölgesinde bulunan ulaşılabilir çevresinden seçilen uygun örneklem yöntemidir (Aziz, 1990: 48). Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler**

Değişken	Tanıtıcı Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	146	51 %
	Erkek	143	49 %
Yaş	20-30 Yaş	61	21 %
	31-40 Yaş	92	32 %
	41-50 Yaş	102	35 %
	50 +	34	12 %

Öğrenim Durumu	Lisans	213	74 %
	Lisansüstü	76	26 %
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	48	17 %
	6-10 Yıl	52	18 %
	11-15 Yıl	40	14 %
	16-20 Yıl	82	28 %
	21 +	67	23 %
Okul Türü	İlkokul	150	52 %
	Ortaokul	79	27 %
	Lise	60	21 %

Tablo 1.1'deki bilgilere göre, araştırmaya katılanların %51'ü kadın, %35'i 41-50 yaş aralığında, %26'sı lisansüstü mezunu, %28'i 16-20 yıl arası kıdeme sahiptir. Katılımcıların %52'si ilkokulda görev yapmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Okul Kültürü Ölçeği, Öğretim Liderliği Envanteri ve Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kişisel verilerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan form, 5 sorudan oluşmaktadır. Bilgi formu yardımıyla öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü ve mesleki kıdemleri hakkında veri toplanmıştır.

#### 3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Terzi'nin (2005) geliştirdiği Okul Kültürü Ölçeği'nde 29 madde ve 4 alt faktör bulunmaktadır. Alt faktörler; destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürüdür. Ölçek; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğunlukla (4), her zaman (5) şeklinde 5'li Likert olarak derecelendirilmiştir. Okul Kültürü Ölçeği'nin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Örgütsel Kültür Ölçeği bağımsız olan 4 alt boyuttan oluşmakta ve her alt boyut kendi içinde değerlendirilmektedir ve ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Güç Faktörü alt boyutun iç tutarlılığı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .60'tır. Rol Faktörü alt boyutun iç tutarlılığı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .69'dur. Başarı Faktörü alt boyutun iç tutarlılığı için hesaplanan güvenilirlik

katsayısı .78'dir. Destek Faktörü alt boyutun iç tutarlılığı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .90'dır.

### **3.3.3. Öğretim Liderliği Envanteri (ÖLE)**

Alig-Mielcarek (2003) tarafından geliştirilen ölçeği, Şahin (2011) Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek 23 madde ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; mesleki gelişme, amaç paylaşma, geribildirimdir. Ölçek; çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4), çok iyi (5) şeklinde 5'li Likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik algı düzeyleri de artmaktadır. Ölçeğin puanlamasına ilişkin bilgiler veri analizi bölümünde verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlılıkları Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Birinci alt boyutun Cronbach Alpha katsayısı .88, ikinci alt boyutun Cronbach Alpha katsayısı .82 , üçüncü alt boyutun Cronbach Alpha ise .76, dördüncü alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

### **3.3.4. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği (ÖPDÖ)**

Özgenel (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinde 34 madde ve 5 alt faktör bulunmaktadır. Alt faktörler; alan bilgisi, öğrenme-öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler olarak belirlenmiştir. Ölçek; çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4), çok iyi (5) şeklinde 5'li Likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha genel güvenilirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puan ile değerlendirilebileceği gibi alt boyutların puanları da ayrı ayrı hesaplanarak değerlendirme yapılabilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan en az 34; en yüksek puan 170'tir. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenin performansının yüksek; düşük puan alınması ise öğretmenin performansının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

## **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanması aşamasına başlamadan önce, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını geliştiren veya uyarlayan araştırmacılardan e-posta ile gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler araştırmacı

tarafından alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması esnasında ilgili kişilere verilerin gizli kalacağı belirtilmiş ve gönüllülük esası ile katılım sağlanmıştır.

Ölçekler toplanıp araştırmacı tarafından incelenmiş ve eksik veya hatalı doldurulan 15 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin kontrolleri araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde sosyal bilimler istatistik programı kullanılmıştır. Analiz aşamasında tanımlayıcı istatistikler, normal dağılım gösterdiği varsayılan verilerin ikili karşılaştırmaları için t-Testi, çoklu karşılaştırmaları için ise ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon testi yapılmıştır. Değişkenlerin birbirine olan etkisini belirlemek üzere regresyon analizi yapılmıştır.

Ölçekler eşit aralıklı olduğu için aralık değerleri hesaplanmış ve 1.00-1.80 arası olan değerler çok düşük; 1.81- 2.60 arası olan değerler düşük; 2.61- 3.40 arası olan değerler orta; 3.41- 4.20 arası olan değerler yüksek; 4.21- 5.00 arası olan değerler çok yüksek olarak belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilen çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2: Ölçeklerin Normalliğine İlişkin Veriler**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Çarpıklık	Basıklık
ÖLE	289	-0.45	-0.71
Mesleki Gelişim	289	-0.43	-0.82
Amaç Paylaşma	289	-0.44	-0.70
Geribildirim	289	-0.46	-0.55
Destek Kültürü	289	-0.69	0.39
Başarı Kültürü	289	-0.65	0.08
Bürokratik Kültür	289	0.17	-0.03
Görev Kültürü	289	-0.56	-0.02
ÖPDÖ	289	-0.76	0.14
Alan Bilgisi	289	-0.67	0.01
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	289	-1.07	1.38
İletişim	289	-1.01	1.03

Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	289	-0.86	0.83
Mesleki Tutum ve Değerler	289	-1.33	0.53

---

Tabloda 3.2'deki verilere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklere verilen cevapların analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Performans, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Kültürü Düzeyleri

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretim liderliği, okul kültürü ve öğretmen performans düzeylerine ve aralarında ilişki olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyi Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.: Okul Yöneticilerinin Algılanan Öğretim Liderliği Düzeyi**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma	Düzye
ÖLE	289	3.38	1.03	Orta
Mesleki Gelişim	289	3.46	1.16	Yüksek
Amaç Paylaşma	289	3.41	1.10	Yüksek
Geribildirim	289	3.28	0.90	Orta

Tablo 4.1.’deki verilere göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği envanteri puan ortalaması düzeylerinin orta ( $x=3.38$ ) olduğu sonucu bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretim liderliği envanteri alt boyutlarından mesleki gelişim boyutu ( $x=3.46$ ) ve amaç paylaşma boyutu (3.41) yüksek; geribildirim boyutu ( $x=3.28$ ) olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü düzeyi Tablo 4.2’te verilmiştir.

**Tablo 4.2.: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Kültürü Düzeyi**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma	Düzye
Destek Kültürü	289	3.94	0.75	Yüksek
Başarı Kültürü	289	3.84	0.65	Yüksek
Bürokratik Kültür	289	3.35	0.63	Orta
Görev Kültürü	289	4.17	0.57	Yüksek

Tablo 4.2.'deki verilere göre, okul kültürü alt boyutlarından destek kültürü boyutu ( $x=3.94$ ), başarı kültürü boyutu (3.41), görev kültürü boyutu ( $x=4.17$ ) yüksek; bürokratik kültür boyutu ( $x=3.35$ ) orta olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler performans değerlendirme ölçeği düzeyi sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretmen Performans Düzeyleri**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma	Düzye
ÖPDÖ	289	4.51	0.41	Çok Yüksek
Alan Bilgisi	289	4.32	0.56	Çok Yüksek
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	289	4.40	0.59	Çok Yüksek
İletişim	289	4.55	0.47	Çok Yüksek
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	289	4.40	0.56	Çok Yüksek
Mesleki Tutum ve Değerler	289	4.75	0.34	Çok Yüksek

Tablo 4.3'deki verilere göre, öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği puan ortalaması düzeylerinin çok yüksek ( $x=4.51$ ) olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının da çok yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

#### **4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okula, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Cinsiyetine ve Yaşına Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar**

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
------------------------	---------	---	----------	----	---	---

ÖLE	Kadın	146	3.27	1.03	-1.78	0.075
	Erkek	143	3.49	1.02		
Mesleki Gelişim	Kadın	146	3.35	1.16	-1.57	0.118
	Erkek	143	3.56	1.14		
Amaç Paylaşma	Kadın	146	3.30	1.10	-1.80	0.073
	Erkek	143	3.53	1.09		
Geribildirim	Kadın	146	3.18	0.90	-1.90	0.059
	Erkek	143	3.38	0.88		

Tablo 4.4'deki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Aynı şekilde ölçek alt boyutları puan ortalamalarının da öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
ÖLE	Lisans	213	3.50	0.99	3.44	.00
	Lisansüstü	76	3.03	1.06		
Mesleki Gelişim	Lisans	213	3.59	1.11	3.23	.00
	Lisansüstü	76	3.10	1.22		
Amaç Paylaşma	Lisans	213	3.55	1.05	3.69	.00
	Lisansüstü	76	3.02	1.14		
Geribildirim	Lisans	213	3.37	0.87	3.17	.00
	Lisansüstü	76	3.00	0.91		

Tablo 4.5'deki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderlik puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=3.50$ ) lisansüstü

öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.03$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Aynı şekilde ölçek alt boyutları puan ortalamalarının da öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur. Tüm boyutlarda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının lisansüstü öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	
ÖLE	0-5 Yıl	48	3.58	0.95				
	6-10 Yıl	52	3.13	0.99	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	3.12	1.11	G. Arası	284	2.11	.08
	16-20 Yıl	82	3.49	0.97	Toplam	288		
	21 +	67	3.44	1.10				
Mesleki Gelişim	0-5 Yıl	48	3.70	1.12				
	6-10 Yıl	52	3.16	1.09	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	3.12	1.28	G. Arası	284	2.70	.03
	16-20 Yıl	82	3.59	1.07	Toplam	288		
	21 +	67	3.55	1.20				
Amaç Paylaşma	0-5 Yıl	48	3.62	1.01				
	6-10 Yıl	52	3.19	1.06	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	3.15	1.18	G. Arası	284	1.74	.14
	16-20 Yıl	82	3.51	1.04	Toplam	288		
	21 +	67	3.47	1.19				
Geribildirim	0-5 Yıl	48	3.43	0.80	G. İçi	4		
	6-10 Yıl	52	3.06	0.87	G. Arası	284	1.80	.13

11-15 Yıl	40	3.11	0.95	Toplam 288
16-20 Yıl	82	3.38	0.86	
21 +	67	3.31	0.97	

Tablo 4.6'daki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Ancak mesleki gelişim alt boyutunda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur ( $F=2.70$ ;  $p=.03$ ). Diğer alt boyutlar puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle yapılan Tukey testi sonucunda mesleki gelişim alt boyutunda, gruplar arasındaki puan farklarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	
ÖLE	a. 20-30 Yaş	61	3.45	0.95	G. İçi 3	4.49	.00	b<d
	b. 31-40 Yaş	92	3.12	1.13	G. Arası 285			
	c. 41-50 Yaş	102	3.41	0.96	Toplam 288			
	d. 51 +	34	3.83	0.94				
Mesleki Gelişim	a. 20-30 Yaş	61	3.56	1.09	G. İçi 3	5.25	.00	b<d
	b. 31-40 Yaş	92	3.15	1.28	G. Arası 285			
	c. 41-50 Yaş	102	3.49	1.04	Toplam 288			
	d. 51 +	34	4.01	1.03				
Amaç Paylaşma	a. 20-30 Yaş	61	3.50	0.98	G. İçi 3	4.26	.00	b<d
	b. 31-40 Yaş	92	3.14	1.21	G. Arası 285			

	c. 41-50 Yaş	102	3.46	1.04	Toplam	288			
	d. 51 +	34	3.87	1.03					
Geribildirim	a. 20-30 Yaş	61	3.33	0.84	G. İçi	3			
	b. 31-40 Yaş	92	3.08	0.96	G. Arası	285	3.51	.01	b<d
	c. 41-50 Yaş	102	3.30	0.86	Toplam	288			
	d. 51 +	34	3.64	0.83					

Tablo 4.7'deki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur ( $F=4.49$ ;  $p=.00$ ). Ölçek alt boyutlarında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle yapılan Tukey testi sonucunda; 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin ölçeğin toplam puan ( $x=3.12$ ) ve alt boyutu puan ortalamalarının 51 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.83$ ) anlamlı olarak düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

**Tablo 4.8: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
ÖLE	a. İlkokul	150	3.44	1.06	G. İçi	2		
	b. Ortaokul	79	3.18	1.00	G. Arası	470	1.95	.14
	c. Lise	60	3.48	0.97	Toplam	472		
Mesleki Gelişim	a. İlkokul	150	3.53	1.20	G. İçi	2	1.80	.16
	b. Ortaokul	79	3.25	1.12				

	c. Lise	60	3.54	1.06	G. Arası	470		
	a. İlkokul	150	3.46	1.13	G. İçi	2		
Amaç Paylaşma	b. Ortaokul	79	3.26	1.07	G. Arası	470	1.02	.36
	c. Lise	60	3.50	1.07	Toplam	472		
	a. İlkokul	150	3.33	0.91	G. İçi	2		
Geribildirim	b. Ortaokul	79	3.06	0.89	G. Arası	470	3.45	.03 b<c
	c. Lise	60	3.42	0.84	Toplam	472		

Tablo 4.8'deki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Ancak geri bildirim alt boyutunda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur (F=3.45; p=.03). Diğer alt boyutlar puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle yapılan Tukey testi sonucunda geri bildirim alt boyutunda, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının (x=3.06) lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından (x=3.42) anlamlı olarak düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

### 4.3. Okul Kültürünün Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Yaşına ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Destek Kültürü	Kadın	146	3.90	0.81	-0.97	0.33

	Erkek	143	3.99	0.67		
Başarı Kültürü	Kadın	146	3.74	0.69	-2.41	0.01
	Erkek	143	3.93	0.60		
Bürokratik Kültür	Kadın	146	3.33	0.64	-0.53	0.59
	Erkek	143	3.37	0.61		
Görev Kültürü	Kadın	146	4.11	0.60	-1.96	0.05
	Erkek	143	4.24	0.53		

Tablo 4.9'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Ancak başarı kültür boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı; erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=3.93$ ) kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.74$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Destek Kültürü	Lisans	213	3.99	0.74	1.81	.07
	Lisansüstü	76	3.81	0.77		
Başarı Kültürü	Lisans	213	3.89	0.61	2.21	.02
	Lisansüstü	76	3.69	0.74		
Bürokratik Kültür	Lisans	213	3.35	0.64	-0.11	.91
	Lisansüstü	76	3.36	0.60		
Görev Kültürü	Lisans	213	4.19	0.56	0.95	.34
	Lisansüstü	76	4.12	0.59		

Tablo 4.10'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Ancak başarı kültür boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre

anlamli olarak farklılaştığı; lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=3.39$ ) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.69$ ) anlamli olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.11’da verilmiştir.

**Tablo 4.11: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	
Destek Kültürü	0-5 Yıl	48	4.07	0.77				
	6-10 Yıl	52	3.86	0.84	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	3.79	0.91	G. Arası	284	0.98	.41
	16-20 Yıl	82	3.96	0.55	Toplam	288		
	21 +	67	3.98	0.76				
Başarı Kültürü	0-5 Yıl	48	3.84	0.63				
	6-10 Yıl	52	3.81	0.71	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	3.73	0.77	G. Arası	284	0.41	.80
	16-20 Yıl	82	3.87	0.57	Toplam	288		
	21 +	67	3.88	0.65				
Bürokratik Kültür	0-5 Yıl	48	3.32	0.63				
	6-10 Yıl	52	3.52	0.62	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	3.46	0.70	G. Arası	284	2.08	.083
	16-20 Yıl	82	3.33	0.61	Toplam	288		
	21 +	67	3.22	0.59				
Görev Kültürü	0-5 Yıl	48	4.15	0.55				
	6-10 Yıl	52	4.14	0.60	G. İçi	4		
	11-15 Yıl	40	4.05	0.56	G. Arası	284	0.80	.52
	16-20 Yıl	82	4.22	0.54	Toplam	288		
	21 +	67	4.23	0.61				

Tablo 4.11’deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
Destek Kültürü	20-30 Yaş	61	3.97	0.78	G. İçi 3 G. Arası 285 Toplam 288	0.24	.86
	31-40 Yaş	92	3.90	0.86			
	41-50 Yaş	102	3.94	0.63			
	51 +	34	4.02	0.71			
Başarı Kültürü	20-30 Yaş	61	3.87	0.65	G. İçi 3 G. Arası 285 Toplam 288	0.69	.55
	31-40 Yaş	92	3.77	0.75			
	41-50 Yaş	102	3.83	0.58			
	51 +	34	3.94	0.59			
Bürokratik Kültür	20-30 Yaş	61	3.44	0.60	G. İçi 3 G. Arası 285 Toplam 288	1.76	.156
	31-40 Yaş	92	3.43	0.69			
	41-50 Yaş	102	3.26	0.58			
	51 +	34	3.29	0.61			
Görev Kültürü	20-30 Yaş	61	4.18	0.60	G. İçi 3 G. Arası 285 Toplam 288	1.96	.12
	31-40 Yaş	92	4.06	0.54			
	41-50 Yaş	102	4.23	0.57			
	51 +	34	4.27	0.57			

Tablo 4.12’deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

**Tablo 4.13: Okul Kültürünün Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Destek Kültürü	a. İlkokul	150	4.10	0.71	G. İçi 2	7.09	.00	a>b a>c
	b. Ortaokul	79	3.75	0.75	G. Arası 286			
	c. Lise	60	3.81	0.77	Toplam 288			
Başarı Kültürü	a. İlkokul	150	3.92	0.62	G. İçi 2	2.62	0.07	
	b. Ortaokul	79	3.72	0.70	G. Arası 286			
	c. Lise	60	3.79	0.64	Toplam 288			
Bürokratik Kültür	a. İlkokul	150	3.26	0.64	G. İçi 2	5.25	.00	a<c
	b. Ortaokul	79	3.38	0.56	G. Arası 286			
	c. Lise	60	3.56	0.64	Toplam 288			
Görev Kültürü	a. İlkokul	150	4.14	0.58	G. İçi 2	2.64	0.07	
	b. Ortaokul	79	4.11	0.57	G. Arası 286			
	c. Lise	60	4.32	0.52	Toplam 288			

Tablo 4.13’deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan başarı kültürü ve görev kültürü puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Ancak, destek kültürü (F=7.09; p=00) ve bürokratik kültür (F=5.25; p=.00) boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle yapılan Tukey testi sonucunda; destek kültürü boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının (x=4.10) ortaokul (x= 3.75) ve lisede (x=3.81) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu

bulunmuştur. Bürokratik kültür boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=3.56$ ) ilkokulda ( $x=3.26$ ) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

#### 4.4. Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü, Mesleki Kıdemi, Öğrenim Durumu, Yaşı ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
ÖPDÖ	Kadın	146	4.58	0.38	2.85	.00
	Erkek	143	4.45	0.42		
Alan Bilgisi	Kadın	146	4.35	0.55	1.00	.32
	Erkek	143	4.28	0.58		
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	Kadın	146	4.48	0.54	2.19	.02
	Erkek	143	4.33	0.63		
İletişim	Kadın	146	4.63	0.45	3.24	.00
	Erkek	143	4.46	0.48		
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	Kadın	146	4.47	0.55	2.32	.02
	Erkek	143	4.32	0.56		
Mesleki Tutum ve Değerler	Kadın	146	4.81	0.31	2.94	.00
	Erkek	143	4.69	0.35		

Tablo 4.14’deki verilere göre, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından alan bilgisi puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunurken diğer alt boyutlar puan ortalamalarının öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur.

Kadın öğretmenlerin toplam ölçek puan ortalamalarının ( $x=4.58$ ) erkek öğretmenlerin ( $x=4.45$ ) toplam ölçek puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini hazırlama boyutu ( $x=4.48$ ), iletişim ( $x=4.63$ ), öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ( $x=4.47$ ) ve mesleki tutum ve değerler ( $x=4.81$ ) puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini hazırlama boyutu ( $x=4.33$ ), iletişim ( $x=4.46$ ), öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ( $x=4.32$ ) ve mesleki tutum ve değerler ( $x=4.69$ ) puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

**Tablo 4.15: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
ÖPDÖ	Lisans	213	4.53	0.41	1.06	.28
	Lisansüstü	76	4.47	0.39		
Alan Bilgisi	Lisans	213	4.34	0.56	0.99	.32
	Lisansüstü	76	4.26	0.57		
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	Lisans	213	4.43	0.59	1.33	.18
	Lisansüstü	76	4.33	0.58		
İletişim	Lisans	213	4.54	0.48	-0.47	.64
	Lisansüstü	76	4.57	0.46		
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	Lisans	213	4.41	0.58	0.68	.54
	Lisansüstü	76	4.36	0.48		
Mesleki Tutum ve Değerler	Lisans	213	4.77	0.33	1.61	.11
	Lisansüstü	76	4.70	0.35		

Tablo 4.15’deki verilere göre, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının tümünde de puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

**Tablo 4.16: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
ÖPDÖ	a. 0-5 Yıl	48	4.42	0.46			
	b. 6-10 Yıl	52	4.57	0.39	G. İçi 4		
	c. 11-15 Yıl	40	4.53	0.34	G. Arası 284	0.98	.41
	d. 16-20 Yıl	82	4.52	0.39	Toplam 288		
	e. 21 +	67	4.53	0.43			
Alan Bilgisi	a. 0-5 Yıl	48	4.09	0.66			
	b. 6-10 Yıl	52	4.33	0.55	G. İçi 4		
	c. 11-15 Yıl	40	4.36	0.47	G. Arası 284	2.49	.04
	d. 16-20 Yıl	82	4.40	0.52	Toplam 288		a<d
	e. 21 +	67	4.35	0.57			
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	a. 0-5 Yıl	48	4.33	0.64			
	b. 6-10 Yıl	52	4.42	0.57	G. İçi 4		
	c. 11-15 Yıl	40	4.43	0.51	G. Arası 284	0.38	.82
	d. 16-20 Yıl	82	4.45	0.53	Toplam 284		
	e. 21 +	67	4.38	0.68			
İletişim	a. 0-5 Yıl	48	4.47	0.50			
	b. 6-10 Yıl	52	4.65	0.42	G. İçi 4		
	c. 11-15 Yıl	40	4.60	0.37	G. Arası 284	1.34	.25
	d. 16-20 Yıl	82	4.49	0.49	Toplam 288		
	e. 21 +	67	4.56	0.51			
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	a. 0-5 Yıl	48	4.24	0.64			
	b. 6-10 Yıl	52	4.47	0.55	G. İçi 4		
	c. 11-15 Yıl	40	4.45	0.46	G. Arası 284	1.27	.28
	d. 16-20 Yıl	82	4.42	0.49	Toplam 288		

Mesleki Tutum ve Değerler	e. 21 +	67	4.39	0.63				
	a. 0-5 Yıl	48	4.73	0.38				
	b. 6-10 Yıl	52	4.81	0.29	G. İçi	4		
	c. 11-15 Yıl	40	4.68	0.34	G. Arası	284	1.25	.28
	d. 16-20 Yıl	82	4.72	0.36	Toplam	288		
	e. 21 +	67	4.79	0.30				

Tablo 4.16'deki verilere göre, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Ancak, alan bilgisi boyutunda öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=2.49$ ;  $p=.04$ ). Diğer alt boyutlarda, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle yapılan Tukey testi sonucunda; 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=4.09$ ) 16-20 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.40$ ) anlamlı olarak düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

**Tablo 4.17: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	
ÖPDÖ	20-30 Yaş	61	4.50	0.44				
	31-40 Yaş	92	4.55	0.39	G. İçi	3		
	41-50 Yaş	102	4.52	0.37	G. Arası	285	0.83	.48
	51 +	34	4.43	0.48	Toplam	288		
Alan Bilgisi	20-30 Yaş	61	4.22	0.65				
	31-40 Yaş	92	4.34	0.55	G. İçi	3	1.64	.18

	41-50 Yaş	102	4.40	0.52	G. Arası	285		
	51 +	34	4.21	0.54	Toplam	288		
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	20-30 Yaş	61	4.37	0.63	G. İçi	3		
	31-40 Yaş	92	4.42	0.60	G. Arası	285	0.47	.70
	41-50 Yaş	102	4.43	0.54	Toplam	288		
	51 +	34	4.31	0.64				
İletişim	20-30 Yaş	61	4.56	0.47	G. İçi	3		
	31-40 Yaş	92	4.61	0.43	G. Arası	285	1.49	.21
	41-50 Yaş	102	4.52	0.45	Toplam	288		
	51 +	34	4.42	0.62				
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	20-30 Yaş	61	4.37	0.61	G. İçi	3		
	31-40 Yaş	92	4.48	0.51	G. Arası	285	1.36	.25
	41-50 Yaş	102	4.37	0.53	Toplam	288		
	51 +	34	4.28	0.66				
Mesleki Tutum ve Değerler	20-30 Yaş	61	4.77	0.34	G. İçi	3		
	31-40 Yaş	92	4.74	0.35	G. Arası	285	0.24	.87
	41-50 Yaş	102	4.76	0.32	Toplam	288		
	51 +	34	4.72	0.35				

Tablo 4.17'deki verilere göre, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının tümünde de puan ortalamalarının öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

**Tablo 4.18: Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
ÖPDÖ	a. İlkokul	150	4.55	0.38	G. İçi	2	2.12	.12

	b. Ortaokul	79	4.53	0.40	G. Arası	286			
	c. Lise	60	4.42	0.46	Toplam	288			
Alan Bilgisi	a. İlkokul	150	4.33	0.55	G. İçi	2			
	b. Ortaokul	79	4.33	0.58	G. Arası	286	0.27	.76	
	c. Lise	60	4.27	0.58	Toplam	288			
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	a. İlkokul	150	4.44	0.55	G. İçi	2			
	b. Ortaokul	79	4.40	0.59	G. Arası	286	0.96	.38	
	c. Lise	60	4.31	0.67	Toplam	288			
İletişim	a. İlkokul	150	4.58	0.45	G. İçi	2			
	b. Ortaokul	79	4.59	0.42	G. Arası	286	3.74	.02	a>c
	c. Lise	60	4.40	0.56	Toplam	288			b>c
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	a. İlkokul	150	4.46	0.52	G. İçi	2			
	b. Ortaokul	79	4.37	0.56	G. Arası	286	2.43	.09	
	c. Lise	60	4.27	0.64	Toplam	288			
Mesleki Tutum ve Değerler	a. İlkokul	150	4.76	0.33	G. İçi	2			
	b. Ortaokul	79	4.78	0.31	G. Arası	286	1.51	.22	
	c. Lise	60	4.69	0.38	Toplam	288			

Tablo 4.18'deki verilere göre, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Ancak, iletişim boyutunda öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=3.74$ ;  $p=.02$ ). Diğer alt boyutlarda, öğretmen performansı puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle yapılan Tukey testi sonucunda; ilkokulda ( $x=4.58$ ) ve ortaokulda ( $x=4.59$ ) görev yapan

öğretmenlerin puan ortalamasının lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.40$ ) 16-20 anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

#### **4.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki**

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve okul kültürü ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.



**Tablo 4.19: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki**

	ÖLE	Mesleki Gelişim	Amaç Paylaşma	Geribildirim	Destek Kültürü	Başarı Kültürü	Bürokratik Kültür	Görev Kültürü
Destek Kültürü	0.27***	0.29***	0.26***	0.23***				
Başarı Kültürü	0.29***	0.29***	0.28***	0.28***				
Bürokratik Kültür	-0.16**	-0.19**	-0.17**	-0.11				
Görev Kültürü	0.13*	0.13*	0.14*	0.13*				
ÖPDÖ	0.07	0.08	0.06	0.06	0.34***	0.34***	0.06	0.33***
Alan Bilgisi	-0.03	-0.02	-0.04	-0.01	0.22***	0.24***	0.12*	0.24***
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	0.11	0.12*	0.10	0.10	0.36***	0.36***	0.06	0.33***
İletişim	0.03	0.03	0.03	0.04	0.28***	0.27***	0.04	0.23***
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	0.09	0.09	0.08	0.08	0.30***	0.32***	0.09	0.29***
Mesleki Tutum ve Değerler	0.03	0.05	0.03	0.00	0.23***	0.18**	-0.07	0.26***

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tablo 4.19'daki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderlik davranışları ile; destek kültürü ( $r=.27$ ;  $p=.00$ ) ve başarı kültürü ( $r=.29$ ;  $p=.00$ ) arasında zayıf düzeyde pozitif yönde; görev kültürü ( $r=.13$ ;  $p=.05$ ) arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönde; bürokratik kültür ( $r= -.16$ ;  $p= .01$ ) çok zayıf düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur. Ancak okul yöneticilerinin öğretim liderliği alt boyutlarından mesleki gelişim boyutu ile öğretmen performansı alt boyutlarından öğrenme öğretme sürecini hazırlama boyutu arasında çok zayıf ve pozitif yönde bir anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur ( $r= .12$ ;  $p= .05$ ). Ölçeklerin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur. Destek kültürü ( $r= .34$ ;  $p= .00$ ), başarı kültürü ( $r= .34$ ;  $p= .00$ ) ve görev kültürü ( $r= .33$ ;  $p= .00$ ) ile öğretmen performansları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bürokratik kültür ile öğretmen performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur. Ancak bürokratik kültür ile öğretmen performansları alt boyutlarından alan bilgisi boyutu ( $r= .12$ ;  $p= .05$ ) arasında çok zayıf ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

#### **4.6.Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Kültürü Boyutlarına Etkisi ile Okul Kültürü Boyutlarının Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları**

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının okul kültürü boyutlarını anlamlı olarak etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4.20: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Kültürü Boyutlarına Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları**

<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>B</b>	<b>SH</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Öğretim Liderliği	Sabit	<b>3.29</b>	<b>.15</b>		<b>22.50</b>	<b>.00</b>
	Destek Kültürü	<b>.19</b>	<b>.04</b>	<b>.27</b>	<b>4.70</b>	<b>.00</b>
	<b>R=.27, R<sup>2</sup>= .07</b>		<b>F=22.06 p=.00</b>			

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Öğretim Liderliği	Sabit	3.22	.13		25.48	.00
	Başarı Kültürü	.18	.04	.29	5.08	.00
	R=.29, R <sup>2</sup> = .08	F=25.83	p=.00			
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Öğretim Liderliği	Sabit	3.68	.13		29.37	.00
	Bürokratik Kültür	-.10	.04	-.16	-2.75	.00
	R=.16, R <sup>2</sup> = .03	F=7.58	p=.00			
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Öğretim Liderliği	Sabit	3.92	.11		34.30	.00
	Görev Kültürü	.07	.03	.13	2.28	.02
	R=.13, R <sup>2</sup> = .02	F=5.22	p=.00			

Tablo 4.20'deki verilere göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının destek kültürünü pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .27$ , R<sup>2</sup>= .07, p= .00) %7 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının başarı kültürünü pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .29$ , R<sup>2</sup>= .08, p= .00) %8 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının bürokratik kültürü negatif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = -.16$ , R<sup>2</sup>= .03, p= .00) %3 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının görev kültürünü pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .13$ , R<sup>2</sup>= .02, p= .00) %2 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin performansını anlamlı olarak etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

**Tablo 4.21: Okul Kültürü Boyutlarının Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Destek Kültürü	Sabit	3.79	.12		31.34	.00
	ÖPDÖ	.18	.03	.34	6.14	.00

		R=.34, R <sup>2</sup> = .12		F=37.70 p=.00		
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Başarı Kültürü	Sabit	3.71	.13		27.54	.00
	ÖPDÖ	.21	.03	.34	6.07	.00
		R=.34, R <sup>2</sup> = .11		F=36.90 p=.00		
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Görev Kültürü	Sabit	3.53	.17		21.13	.00
	ÖPDÖ	.24	.04	.33	5.93	.00
		R=.33, R <sup>2</sup> = .11		F=35.20 p=.00		

Tablo 4.21'deki verilere göre, okul kültürü boyutlarından destek kültürünün öğretmen performansını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .34$ ,  $R^2 = .12$ ,  $p = .00$ ) %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Okul kültürü boyutlarından başarı kültürünün öğretmen performansını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .34$ ,  $R^2 = .11$ ,  $p = .00$ ) %11 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Okul kültürü boyutlarından görev kültürünün öğretmen performansını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .33$ ,  $R^2 = .11$ ,  $p = .00$ ) %11 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ulaşılan sonuçlar, sonuçlara ilişkin tartışmalar ve öneriler bulunmaktadır.

#### 4.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlar alt amaçlara göre kategorize edilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Performans, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Kültürü Düzeylerine Ait Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmada öğretim liderliği envanteri puan ortalaması ve geri bildirim düzeyleri orta olarak belirlenmiş, öğretim liderliği envanterinin alt boyutlarından olan mesleki gelişim ve amaç paylaşma boyutları ise yüksek olarak belirlenmiştir. Tutan vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ölçek genelinde “çoğu zaman” yerine getirdiği sonucu yer almaktadır.

Öğretmenler tarafından algılanan okul kültürü düzeyine ilişkin olarak; okul kültürünün devamlılığının sağlanması için en önemli öğelerden biri olan öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerinde okul yöneticisi tarafından destek, başarı ve görev kültürü boyutlarında yüksek düzeyli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından algılanan bürokratik kültür düzeyi ise orta olarak karşılık bulmuştur.

Tutan (2020) vd.’nin araştırmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında zaman, “Okul amaçlarının gerçekleşmesi için gerekirse risk almaya isteklidir.” maddesini desteklemedikleri sonucu yer almaktadır.

Örgüt kültürünün oluşmasında ve öğretim liderinin etkililiğini sağlamasında en önemli faktörlerden olan başarıya ulaşma, destekleyici ve motivasyon geliştirici olma sorumluluklarının bu sonuçlar doğrultusunda desteklendiği görülmektedir.

Öğretmen performans düzeylerine göre yer alan altı alt boyutun da düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu da yine okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünü destekleyici nitelik oluşturmaktadır.

#### **4.1.2. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okula, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Cinsiyetine ve Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar**

Öğretmenlerin cinsiyetine yönelik okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğine yönelik örneklem testinde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin örneklemin yer aldığı bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğrenim durumunun öneminin bulunmadığı görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu dikkat çekici bir sonuçtur. Özellikle son yıllarda lisansüstü eğitime yönelik destekleyici girişim ve çalışmaların okul içerisindeki verimliliğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca okul yöneticilerinin öğretim liderliği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre ise yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda mesleki kıdem ve öğretmenin yaşına yönelik boyutların sonucu arasında da tutarlılık gözlenmektedir. Her sektörde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de deneyimin avantaj sağlayıp sağlamadığı yapılacak daha detaylı araştırmalara konu olabilir.

##### **4.1.2.1. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılık görülmediği sonucu elde edilmiştir. Ancak Güneş (2020) araştırmasında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretim liderinin okul kültürü içerisinde öğretmen performansı ve motivasyonu üzerine etkisi göz önüne alındığında elde edilen sonuç için daha detaylı çalışmalar önerilmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin okul müdürleri tarafından fark edilmesi, tükenmişlik hissiyatının ortadan kaldırılması için gerekli olan uygulama ve

düzenlemeleri gerçekleştirmelerini söyleyen Sağlam ve Bal (2018) çalışmalarında okul iklimi, öğretim lideri ve okul türü arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

Okul türlerine bağlı olarak değişen öğrenci yaş gruplarıyla çalışmanın da bu noktada zorluk veya kolaylık bağlamında herhangi bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonucunu elde edebiliriz. Ancak geribildirim boyutunda okul türünün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.1.3. Okul Kültürünün Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne, Öğrenim Durumuna, Mesleki Kıdemine, Yaşına ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Çevik ve Köse (2017) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürünün alt boyutlarına yönelik algıları ile kıdem, eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul kültürü arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okul kültürüne yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucu yer almaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cinsiyete bağlılık sonuçlarına göre destek, bürokratik ve görev kültürü boyutlarında anlamlı bir farklılık sonucu ortaya çıkmazken başarı kültürü alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu sonucu yapılacak daha sonraki çalışmalarda daha detaylı olarak üzerinde çalışılabilecek konular olabilir. Genel itibariyle cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığı düşünülse de başarı kültürü boyutunda cinsiyet farklılığı, okul kültürleri içerisinde ataerkil yapıların varlığı algısına yol açıp açmadığı araştırılması gereken konulara öneridir.

Okul kültürünün öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre alt boyutlarda mesleki kıdem her hangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Toplum genelinde mesleki deneyimin önemli olduğuna yönelik algının aksine bir biçimde ortaya çıkan bu sonuç dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma durumunun bulguları ile okul kültürünün öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmasının bulguları arasında bir paralellik gözlemlenmiş olup, tüm alt boyutlarda öğretmenin yaşına göre anlamlı bir farklılık gözlemlendiği sonucu yer almaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşma durumunun yer aldığı bulgular ile okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmasına yönelik bulgular arasında uyumlu bir sonuca sahip olarak, görev yapılan okul türünün okul kültürünün farklılaşmasına yönelik anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Ancak bürokratik kültür ve destek kültürü boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu dikkat çekicidir. Okul kültürünün politikalarının izlenmesi, hiyerarşi, sistematik süreçler ve planlamanın içerisinde yer aldığı bürokratik kültürün ilkokul ve lise düzeyinde aynı, ortaokul düzeyinde ise diğer iki aşamaya göre daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Destek kültürünün de ortaokul ve liselerde ilkokullara göre daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin ilk etabı olan ilkokullarda çalışan öğretmenlerin destek kültürüne yönelik düşük oranı dikkat çekicidir.

#### **4.1.3.1. Öğrenim Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma**

Okul kültürünün öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin verilerde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Başarı kültürü ile öğrenim durumunun arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması, lisansüstü mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak yüksektir. Bu da uzmanlaşmanın okul kültürü içerisinde önemi olup olmadığına yönelik daha detaylı çalışmalar gerektiren bir alandır. İletişim boyutunda lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin farklılık yaratmayacak derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.1.4. Öğretmen Performansının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü, Mesleki Kıdemi, Öğrenim Durumu, Yaşı ve Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen performansının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız örneklemin sonuçlarına göre; öğretmen performansının cinsiyete dayalı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Alt boyutlarda ise alan bilgisi düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kahveci (2022) tarafından yapılan çalışmada bu sonucun aksine bir bulgu elde edilerek öğretmen performansında cinsiyete dayalı olarak anlamlı bir farklılaşma görüldüğü belirtilmektedir.

Öğretmenlerin performansının aldıkları lisansüstü eğitim ile ilişkili olmadığı sonucu görülmektedir. Lisansüstü eğitimin okullarda desteklenmesi ve öğretmen performansına yönelik ilişki daha sonraki çalışmalarda daha detaylı olarak ele alınabilir.

Öğretmen performansının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılaşma sonucu ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Ancak alan bilgisi boyutunda mesleki kıdem ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur.

Öğretmen performansı ile öğretmenin görev yaptığı okulun türüne yönelik farklılaşma bulgularında yalnız iletişim alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu diğer boyutlarda farklılaşma olmadığı sonucu elde edilmiştir.

#### **4.1.4.1. Yaş Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma**

Tutan vd. (2020) araştırmasında, öğretmenlerin öğretim liderliği ve performans düzeylerinde yaş değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucu yer almaktadır.

Ancak Öztürk (2015) araştırmasında, öğretmenlerin yaş değişkenleri ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucu yer almaktadır. Yaş değişkenine bağlı olarak tükenmişliğin ve kişisel başarı düzeyinin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin yaşı ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki görülmediği sonucu gözlemlenmiştir. Özellikle günümüzde nesillerin özelliklerinin değişimi, beklenti ve davranış modellerinin değişimi, değişen veli profilleri gibi durumlar göz önüne alındığında öğretmen performansının öğretmenin yaşına bağlı farklılık oluşturmaması dikkat çekici bir bulgudur.

#### **4.1.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki**

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile destek ve başarı kültürü arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir farklılaşma görülmektedir. Görev kültürü arasında ise çok zayıf pozitif yönde, bürokratik kültür ile çok zayıf düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunduğu sonucu görülmüştür.

Sönmez (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin desteklenmesi, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması gibi faktörlerin öğretim liderliği rollerinin yerine getirilmesinde başarı unsuru olduğu yer almaktadır.

Tankut (2021) araştırmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile okul kültürü algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna yer vermiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürünün bir yordayıcısı olduğu ancak bürokratik kültürün yordayıcısı olmadığı sonucu yer almaktadır. Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre okul kültürüne yönelik algılarda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu ve görevde bulunma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların gözlemlenmediği de araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Can (2006) araştırmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliğinde okul yöneticisinin kendilerini güdülemesini ve destek ortamı sunmasını çok önemsedikleri sonucu yer almaktadır. Okul kültürüne ilişkin olarak ise mesleksi yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman yetersizliği, öğretmenin resmi yükü, çalışanların birbirlerine olan desteğinin ve mesleki gelişim ortamının yetersizliği gibi faktörlerin öğretmen liderliği ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### **4.1.6. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Kültürü Boyutlarına Etkisi ile Okul Kültürü Boyutlarının Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları**

Yılmaz (2009) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürünün performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş (2010) tarafından yapılan çalışmada olumlu okul kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair gelişmiş tutumları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Güçlü vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin sağlıklı bir kültür geliştirmesinin öğretmenler üzerinde destekleyici ve samimi ilişkiler geliştirdiği görüşüne yönelik veriler yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının destek kültürünü pozitif yönde anlamlı olarak etkilemesi, öğretim liderliği rolünün öğretmenlerin mesleki gelişim ve

motivasyonlarının desteklenmesine yönelik süreçlerde yönlendirici rolde bulunmasını destekler niteliktedir.

Teknolojik gelişmelerin hızı, toplumsal yapının sürekli olarak bu gelişmeler neticesinde dönüşüm içerisinde olması toplumsal yapılardan olan eğitim sistemini de doğrudan etkilemektedir. Her örgüt kendi içerisinde değişim yaşadığı gibi eğitim sisteminin yürütücüsü olan okullarda da günün şartlarına uyumluluk esas olmaktadır. Çağdaş eğitim ve etkili okul anlayışında okul yöneticileri öğretim lideri rolünü üstlenmektedir.

Okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi bulgularına göre okul kültürü boyutlarından destek, başarı ve görev kültürünün; öğretmen performansını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği, okul kültürü ve öğretmen performansında öğretim lideri rolünün önemi destekleyici bir sonuç olmuştur.

Öğretmenlerden alan bilgisiyle birlikte öğrenim ortamlarını düzenleme, motivasyonu sağlama vb. gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Eğitim öğretim sürecinin başarıya ulaşması için öğretmenlerin sahip olması gereken en temel becerilerden birisi de sınıf yönetimi becerisidir (Bozgeyikli & Gözler, 2016). Bu çalışma kapsamında da öğrenme, öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sonuç olarak örgütlerin belirlenen hedeflerine ulaşmasını sağlayan yönlendirici ve yönetici erk olarak lider, eğitim sistemi içerisinde öğretim lideri olarak karşılık bulmaktadır. Birçok paradigmayı bir arada yürütmekle görevli olan okul yöneticisinin liderlik rolüne ilişkin davranışları okul kültürünün oluşmasında doğrudan etkilidir. Çalışma içerisinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından destek, başarı, görev ve bürokratik kültür boyutlarında olumlu yönde etkilediği sonucu elde edilmiş, öğretim lideri olarak okul yöneticisinin lisans veya lisansüstü eğitime sahip olmasının öğretmen performansı ile ilişkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Yeni dünya düzeninin liderlik davranışlarından beklenen mesleki yardımlaşmaya ve eğitim politikalarına önem vererek, yenilikçi anlayışı benimseyen okul yöneticileridir. Okul içerisindeki etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak tanıyan, teşvik eden, katılım sağlayarak yönlendiren okul yöneticisi günümüzde öğretim lideri olarak okul içi faaliyetlerle daimî olarak etkileşim halinde olmalıdır.

## **4.2. Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler dikkate alınarak uygulayıcılara ve konuyla ilgili araştırma yapacak olanlara yönelik tavsiyeler verilmiştir.

### **4.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Tavsiyeler**

1. Mesleki gelişimi kapsayan lisansüstü eğitim sürecinin öğretmen performansına yönelik anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi yerine mesleki gelişimine yönelik alternatif eğitim programları düzenlenebilir.
2. Başarı kültürü boyutunda erkeklerin daha yüksek bir farklılık oluşturmasına yönelik toplumsal cinsiyet bağlamındaki dinamikler gözetilerek kadınlara yönelik çalışmalar ve motivasyon artırıcı etkinlikler düzenlenebilir.
3. Meslekte kıdem arttıkça performansın arttığı sonucu elde edilmiştir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin adaptasyonlarının sağlanması ve performanslarının artırılması için meslekte kıdemli öğretmenlerle eşleştirilmelerinin yapılması ve birlikte hareket edilmesi sağlanabilir.

### **4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Tavsiyeler**

1. Özellikle son yıllarda ülkemizde lisansüstü eğitime yönelik yönlendirici ve teşvik edici uygulamaların sahada performansa ilişkin bir farklılık sonucu ortaya çıkarmaması bu alanda araştırmacıların daha detaylı bir çalışma yapmasını gerektirmektedir.
2. Okul kültürlerinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının iletişim becerilerine yönelik daha detaylı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Genel itibariyle öğretim liderliğinin cinsiyete dayalı farklılık oluşturmaması ancak okul kültürü alt boyutlarında başarı kültüründe erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde farklılık oluşturması toplum cinsiyet bağlamı ile başarı kültürü boyutundaki algılara yönelik daha detaylı bir çalışma yapılması önerilmektedir.
3. Okul türünün öğretmen performansı üzerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Ancak Karayaka (2019) özel okullarda görev yapanların resmi okullara göre daha düşük motivasyon eksikliği sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple özel

ve resmi okullarda motivasyon, okul kültürü ve öğretim liderliği bağlamlarında daha detaylı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

4. Mesleki kıdemin okul başarısına etki etmediği sonucu elde edilmiştir. Sanılanın aksine meslekte yeni öğretmenlerin performans düzeyinin yüksek olabileceği algısı, meslekte uzun yıllar çalışan bir öğretmene göre farklılık göstermemektedir. Polat (2019), öğretmenlerin iş performansı düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 1-10 ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre mesleki kıdem arttıkça iş performansının arttığı gözlenmektedir. Ertürk ve Aydın (2016) kıdem ile motivasyonun arttığını böylelikle iş performansında da yükselme görüldüğünü belirtmiştir. Buna karşın Bostancı, Yolcu ve Şap (2010) çalışmasında ve Büyükgöze ve Özdemir (2017) çalışmasında kıdemin iş performansında etkili olmadığı saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre öğrenci başarısı boyutunda daha detaylı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akdağ, B. (2002). Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*(9), 1-7.
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 235-249.
- Akyol, B. (2008). Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi. İstanbul: editepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2018). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 1(15), 131-148.
- Argon, T., & Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2010). *Armstrong's Handbook Of Human Resource Management Practice*. United Kingdom: Kogan Page Limited.
- Arpaçay, A. E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ve İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Saygın Okul Müdürü Algısı Arasındaki İlişki, (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Atay, K. (2001). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükgoze, H., & Özdemir, M. (2017). İş Doyumu ile Öğretmen Performansı İlişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 1(18), 311-325.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi: Rollerini, Yeterlilikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bakanlığı, M. E. (tarih yok). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* : [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden alındı
- Balıkçı, A., Yılmaz, E., & Yıdırım, R. (2019). Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 154-176.
- Battal, B. (2022). *Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Berk, N. (2020). *Öğretmen algularına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi: memur hak ve yükümlülüklerinin performansa etkisi*. Ankara: : TODAİE.
- Bostancı, A. B., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(19), 127-140.
- Bostancı, A., Yolcu, B., & Şap, H. (2010). Opinions of Teachers And Administrators Towards The Implementation of Teacher Performance Management Applications At Public And Private High Schools (Ankara Sample).
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi*(4), 549-557.
- Chell, J. (1995). *Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership*. A summary of a master's project. SSTA Research Centre Report.

- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1996). Total teacher effectiveness: New conception and improvement. *International Journal of Educational Management*, 6(10), 7-17.
- Çalık, T., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim Lideri Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayın.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*(149), 29-37.
- Deal, T. E., & Peterson, D. K. (1999). *Shapping School Culture: The Heart Of Leadership*. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.
- Dedebali, N. C., & Süral, S. (2022). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayış Düzeyleri İle Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(54), 158-187.
- Demirbaş, A., & Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, U. (2008). *Yetkeci Yönetim Tarzının Öğretmen Performansına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki . *Uluslararası eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 147-173.
- Findley, B., & Findley, D. (1992). Effective Schools: The Role Of Principal Contemporary Education. *Contemporary Education*, 2(63), 100-104.
- Güçlü, N. (2014). *Okul Kültürü*. Ankara: Pegem.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, (Yayımlanmış Araştırma)* . İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler . *Eğitim Yönetimi* .

- Güneş, A. M. (2021). Özel Ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 290-311.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Reseach*, 90(5), 310-325.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı. Ankara: Anı Yayınları.
- Hajar, E., & Mukheri, A. (2017). Evaluation of teacher performance appraisal program. *JERAM*, 47-57.
- Hallinger, P., & Joseph, M. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior Of Principals. *The Elementary Schooll Journal*, 86(2), 217–247.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*(5(4) ), 1012-1034.
- Hopkins, R. (2000). *Transition culture: An evolving explorati- on in to head, heart and hands of energy descent*. USA: The Wal- nut Books.
- İsmet Kesen, D. T. (2019). *Öğretim Lideri vs. Okul Müdürü*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Kafalı, U. (2022). Okul Yöneticilerinin Okul Kültürünün Oluşturulmasındaki Rolü. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 48-56.
- Kahveci, M. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Performansları Ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin İncelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 360-378.
- Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). *Öğretim Lideri Vs. Okul Müdürü* . Ankara: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2018, Yaz). Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Milli Eğitim*(219), 137-160.

- Köksal, H. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The Role of The Elementary Principal in Program İmprovement. *Review of Educational Research*, 3(52), 309-339.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary: How leadership influences student learning*. New York: NY: The Wallace Foundation.
- Müdürlüğü, M. Ö. (2017). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayını.
- Niederriter, D. M. (2003). Principals' Perceptions Of The Effectiveness Of Teacher Evaluation Processes İn Responding To Poor Performance, EdD Temple University.
- Norlund, A., Marzano, A., & Angelis, M. D. (2016). Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *Italian Journal of Educational Research*, 9(17), 53-66.
- 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, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar Ve Öğretim Liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 267-282.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 266-282.
- Özer, M. A. (2009). Performans Yönetimi Uygulamalarında Performansın Ölçümü Ve Değerlendirilmesi. *Sayıştay Dergisi*, 3-29.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teacher performance evaluation scale: Validity and reliability study]. . B. K. (Ed.) içinde, 5. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimler Araştırmaları Kongresi içinde* (s. 64-65). Balıkesir: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi.

- Öztürk, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Öztürk, D. (2015). Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Ü. (2009). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Pehlivan, İ., Demirbaş, A., & Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Milli Eğitim Basımevi.
- Polat, Ş. (2019). Öğretim Doyumu Ve İş Performansı İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 641-651.
- Pugh, D. (1991). *Organizational Behaviour*. Londra: Prentice Hall International (UK).
- Sagor, R. D., & Barnett, B. G. (1994). *The TQE Principal: A Transformed Leader (Total Quality Education for the World)*. England: Sage Publications.
- Sagor, R., & Barnett, B. G. (1994). *The TQE Principal. A Transformed Leader*. California: Corwin Press, Inc.
- Sayın, S. D., & Arslan, H. (2017). Determining the criteria identifying teacher performance through multiple indicators. *European Scientific Journal*, 13(16), 19-31.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steinberg, M. P., & Garrett, R. (2016). Classroom composition and measured teacher performance: What do teacher observation scores really measure? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(38), 293-317.

- Stronge, H. J., & P. D. Tucker, J. H. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şahin, S. (2003). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2012). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Teşkilatı, D. P. (2006 ). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Teel, S. R. (2003). Relationships Among Perceived Organizational Support, Teacher Efficacy, And Teacher Performance. Doctorate Thesis, Alliant International University. San Diego.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(43), 423-442.
- Yasan, B. Z. (2020). Okul Yöneticilerinin Demokrasi Algıları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yasan, B. Z. (2020). Okul Yöneticilerinin Demokrasi Algıları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri Ortak Çalışması.

## EKLER

### EK 1 – DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul kültürü ve öğretmen performansı arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenen, ölçeklerde yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak samimi bir şekilde size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen, ifadelerin tümünü yanıtlayınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Dr. Öğretim Üyesi Esra Töre

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Dilek KELEBEK

İZU EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

**Cinsiyetiniz:** (...) Kadın (...) Erkek

**Öğrenim Durumunuz:** (...) Lisans (...) Lisansüstü

**Kıdeminiz:** .....

**Yaşınız:** .....

**Çalıştığınız Okul:** Anaokulu (...) İlkokul (...) Ortaokul (...) Lise  
(...)

**Okul Mevcudu:** .....

**Ort. Sınıf Mevcudu:** .....

## EK 2: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
		1	2	3	4	5
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.					
2	Diğer okullardan daha “ iyi” olmak için çalışmak esastır.					
3						
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.					
7	İnsanlar birbirini sever.					
8						
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.					
1 5						
1 6	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.					
1 9	.					
2 1	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.					
2 2						
2 3	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.					
2 4	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.					
2 5						
2 6	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.					
2 9						

### EK 3: ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği		Çok az	Az	Orta	İyi	Çok iyi
		1	2	3	4	5
1	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
2						
4	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
5	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
8						
9	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
10	.					
13	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
16						
20	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
22	Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
23						
24	Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					
28						
31	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
32	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
33						
34	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					

*Katkılarınız için teşekkür ederim...*

#### EK 4: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ENVANTERİ

<b>Öğretimsel Liderlik Envanteri</b>		<b>Tamamen katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>
	<b>Lütfen, sizin okul müdürünüzün davranışlarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz.</b>					
1	Öğrencilere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.					
2						
4						
5	Bütün öğrenciler için yüksek standart ve beklentileri sağlamaya yönelik okul amaçlarını geliştirir.					
7						
8						
10	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetlemekten ziyade gözlem yapar.					
14	Okulun akademik hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.					
17						
18	Okulda en iyi öğretimsel uygulamalar için mesleki gelişim fırsatları sağlar.					
19						
23	Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki tartışmalarına yol göstermek için başarı durumuna ait verileri kullanır.					

## EK 5: ÖLÇEK İZİNLERİ

### EK 5.1 - OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ İZİNİ

Gönderen: Benim Adım ÖĞRETMEN <dikkibk@gmail.com>  
Date: 22 Mar 2022 Sal, 11:12  
To: Ali Rıza Terzi <terzioglu53@hotmail.com>

Ali Rıza Hocam, ölçeğinizi veri toplama aracı olarak kullanacağım izniniz olursa. Sizin ölçeğinizi olduğunu belirterek, tez yazım sürecine uygun etik kurallar çerçevesinde çalışmada yer vereceğim. Saygıyla.

Ali Rıza Terzi <terzioglu53@hotmail.com>, 22 Mar 2022 Sal, 10:36 tarihinde şunu yazdı:

Gönderen: Ali Rıza Terzi <terzioglu53@hotmail.com>  
Date: 22 Mar 2022 Sal, 11:19  
To: Benim Adım ÖĞRETMEN <dikkibk@gmail.com>

Sn. Dilek Kelebek,  
Başve konu ölçeğinizi yüksek lisans tezinizde akademik teamüller çerçevesinde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.  
Not: Ölçekten toplam bir puan hesaplanamaz. Her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanması gerekir. Yani bu okulun örgüt kültürü ortalaması şudur denemez.  
Başarılar dilerim.  
Prof.Dr.Ali Rıza Terzi  
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
Tel: 0(266) 241 27 62-63/168

### EK 5.2 - ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İZİNİ

**B** Benim Adım ÖĞRETMEN <dikkibk@gmail.com> 21 Mart Pzt 20:11 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: mustafa.ozgenel  
Değerli Hocam,  
Ben Dilek Kelebek, Sabahattin Zaim Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Üzerinde çalışacağım konu ile ilgili tezimi hazırlarken sizin Öğretmen Performans Ölçeğinizden faydalanmak istiyorum. İzniniz olursa, bu alanda önemli bir çalışma olan ölçeğinizi musadenizle kullanmak isterim değerli hocam.  
Çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim. Saygıyla.

Dilek KELEBEK

**M** Mustafa ÖZGENEL <mustafa.ozgenel@izu.edu.tr> 21 Mart Pzt 21:37 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben  
Değerli Dilek hocam merhaba,  
Ölçeği kullanabilirsiniz.  
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sincerely,

----

**Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL**  
Istanbul Sabahattin Zaim University  
Faculty of Education, Department of Primary Education  
Küçükçekmece, Istanbul  
Telefon : (212) 692 89 30  
Fax. : (212) 693 82 29  
E-posta : mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, www.izu.edu.tr

### EK 5.3 - ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ İZİNİ



**Benim Adım ÖĞRETMEN** <dikkibk@gmail.com>

Alıcı: semiha.sahin

14 Eki 2022 23:45



Değerli Hocam,

Ben Dilek Kelebek, Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında tezi yüksek lisans yapmaktayım. Üzerinde çalışacağım konu ile ilgili tezimi hazırlarken sizin Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nden faydalanmak istiyorum. İzniniz olursa, bu alanda önemli bir çalışma olan ölçeğinizi musadenizle kullanmak isterim değerli hocam. Çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim. Saygıyla.

Dilek KELEBEK



**Semiha Sahin** <:ssahin66@gmail.com>

Alıcı: ben

22 Eki 2022 13:11



Merhaba Dilek,

Ölçeği atfita bulunmak kaydıyla kullanabilirsiniz.

Esen kalınız,

Semiha Sahin, PhD  
Associate Professor  
Dokuz Eylül University  
Faculty of Education  
Department of Educational Sciences



## EK 6: ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-69173761  
Konu : Anket ve Araştırma İzni  
(Dilek KELEBEK)

24/01/2023

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 04.01.2023 tarihli ve E-34555043-050.01.04-41737 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.01.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okul Kültürünün Öğretmen Performansına Etkisi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : Eyüpsultan  
Araştırma Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı, İlkokul, Ortaokul, Lise Yöneticileri, Öğretmenleri  
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3358-4b23-3405-b53b-f49a kodu ile teyit edilebilir.

## EK 7 – ETİK KURUL KARARI



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı :E-20292139-050.01.04-45816  
Konu :Etik Kurul Kararları

Sayın Dilek KELEBEK  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürünün Öğretmen Performansına Etkisi" başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 27.01.2023 tarihli ve 2023/01 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek:17-Dilek Kelebek Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :\*BSF9EAT46\* Pin Kodu :17391

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/ON3>

Adres:Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29

e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr

Keş Adresi: izu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ

KURTULUŞ

Unvanı: Yeminli Katip

Tel No: +902126929606





T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU

**ETİK ONAY BELGESİ**

Tarih	27.01.2023
Sayı	2023/01
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürünün Öğretmen Performansına Etkisi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Dilek KELEBEK
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Esra TÖRE
Karar	UYGUNDUR

*(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)*

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
**Başkan**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Başkan V.**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Beytullah KAYA  
**Üye**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Üye**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU  
**Üye**

*(Katıldı)*

Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ KURTULUŞ

# ÖZGEÇMİŞ

## A. KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Dilek KELEBEK

## B. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, 2023.

**Lisans:** İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2003,  
Malatya.

**Lise:** Atatürk Kız Lisesi, Sayısal Bölüm, 1999, Malatya.

## C. MESLEKİ DENEYİM

18.08.2010 - Yunus Emre İlkokulu – Sınıf Öğretmeni

24.08.2005- Cengiz Topel İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni

## D. YABANCI DİL

İngilizce

## E. KİTAPLARI

1. Dilek Tozu (Şiir Kitabı)
2. Vanilya Kokulu Kurabiyeler (Çocuk Öykü Kitabı)
3. Bahçede Misafir Var (Çocuk Öykü Kitabı)