

T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı
Spor Yönetimi Bilim Dalı

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMELERİNİN OKUL
KÜLTÜRÜ ALGILARI İLE MESLEKİ PERFORMANS
YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hasbi Tanju YILMAZ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Okan KILIÇKAYA

İstanbul – 2023

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Hasbi Tanju YILMAZ

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Beden Eğitimi Öğretmelerinin Okul Kültürü Algıları İle Mesleki Performans Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Antrenörlük Eğitimi

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 10.07.2023

Sayfa Sayısı : 63

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Okan KILIÇKAYA

Dizin Terimleri : Beden Eğitimi Öğretmeni, Mesleki Performans, Okul Kültürü

Türkçe Özet : Araştırmanın temel amacı beden eğitimi öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile mesleki performans yeterlilik düzeylerini incelemektir. Diğer bir amaç ise beden eğitimi öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri ile okul kültürü algıları ile mesleki performans yeterliliği arasındaki farklılığın değerlendirilmesidir. Çalışmanın evrenini Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluştururken örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen, İstanbul ili içerisinde görev alan toplam (n=329) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada online anketten yararlanılmıştır. Veri toplamak amacıyla Google Formlar platformu kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, çalışma hakkında bilgi ve anketler sosyal ağlar aracılığıyla katılımcılara iletilmiştir. Çalışmalara katılan gönüllülerden kişisel bilgi

formu, Okul Kültürü ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ölçeklerini cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25 paket programına aktarılarak, istatistiksel analiz olarak Independent Samples T-Test (Bağımsız örneklem için t testi), One way ANOVA (Varyans Analizi) ve Pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Post-hoc analizi olarak LSD analizi tercih edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi, .05 kabul edilmiştir.

Sonuç olarak; cinsiyet değişkeninin okul kültürü; destek kültürü ve bürokratik kültür boyutlarında belirleyici değişken olduğu, mesleki yeterlik düzeyi; kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, okul - aile ve toplum ilişkileri boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Yaş düzeyi arttıkça destek kültürü ve bürokratik kültür düzeyinin artış gösterdiği, mesleki yeterlik düzeyi; öğrenciyi tanıma ve okul - aile ve toplum ilişkileri boyutunda yaş değişkeninin belirleyici bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça bürokratik kültür ve görev kültürü düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyi; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ve okul-aile ve toplum ilişkileri ile mesleki tecrübe değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul değişkenine göre bürokratik kültür, kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim, program ve içerik bilgisi boyutlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Rekreasyon bölümünden mezun olan öğretmenlerinin destek kültürlerinin daha iyi olduğu, kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim ve öğrenme ve öğretme süreci boyutlarında mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Hasbi Tanju YILMAZ



**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı

Spor Yönetimi Bilim Dalı

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMELERİNİN OKUL
KÜLTÜRÜ ALGILARI İLE MESLEKİ PERFORMANS
YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hasbi Tanju YILMAZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Okan KILIÇKAYA

İstanbul – 2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Hasbi Tanju YILMAZ

.../.../2023



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hasbi Tanju YILMAZ' ın “**Beden Eğitimi Öğretmelerinin Okul Kültürü Algıları İle Mesleki Performans Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı Spor Yönetimi Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Aydın PEKEL

Üye

Doç. Dr. Taner ATASOY

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Okan KILIÇKAYA

(Danışman)

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.... / / 2023

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Araştırmanın temel amacı beden eğitimi öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile mesleki performans yeterlilik düzeylerini incelemektir. Diğer bir amaç ise beden eğitimi öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri ile okul kültürü algıları ile mesleki performans yeterliliği arasındaki farklılığın değerlendirilmesidir. Çalışmanın evrenini Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluştururken örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen, İstanbul ili içerisinde görev alan toplam (n=329) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada online anketten yararlanılmıştır. Veri toplamak amacıyla Google Formlar platformu kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, çalışma hakkında bilgi ve anketler sosyal ağlar aracılığıyla katılımcılara iletilmiştir. Çalışmalara katılan gönüllülerden kişisel bilgi formu, Okul Kültürü ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ölçeklerini cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25 paket programına aktarılarak, istatistiksel analiz olarak Independent Samples T-Test (Bağımsız örneklemler için t testi), One way ANOVA (Varyans Analizi) ve Pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Post-hoc analizi olarak LSD analizi tercih edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi, .05 kabul edilmiştir.

Sonuç olarak; cinsiyet değişkeninin okul kültürü; destek kültürü ve bürokratik kültür boyutlarında belirleyici değişken olduğu, mesleki yeterlik düzeyi; kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, okul - aile ve toplum ilişkileri boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Yaş düzeyi artıkça destek kültürü ve bürokratik kültür düzeyinin artış gösterdiği, mesleki yeterlik düzeyi; öğrenciyi tanıma ve okul - aile ve toplum ilişkileri boyutunda yaş değişkeninin belirleyici bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri artıkça bürokratik kültür ve görev kültürü düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyi; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ve okul- aile ve toplum ilişkileri ile mesleki tecrübe değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul değişkenine göre bürokratik kültür, kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim, program ve içerik bilgisi boyutlarında

farklılık olduğu belirlenmiştir. Rekreasyon bölümünden mezun olan öğretmenlerinin destek kültürlerinin daha iyi olduğu, kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim ve öğrenme ve öğretme süreci boyutlarında mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Mesleki Performans, Okul Kültürü



SUMMARY

The main purpose of the research is to examine the perceptions of school culture and professional performance competence levels of physical education teachers. Another purpose is to evaluate the difference between some demographic characteristics of physical education teachers, perceptions of school culture and professional performance Deciciency. While Physical Education and Sports Teachers make up the universe of the study, a total of (n=329) physical education and sports teachers working in the province of Istanbul, determined by the easy sampling method, make up the sample. In this study, an online questionnaire was used. The Google Forms platform has been used to collect data. During the data collection process, information about the study and questionnaires were transmitted to the participants via social networks. Volunteers participating in the studies were asked to answer the personal information form, School Culture and Physical Education Teachers' Proficiency Scale scales. The obtained data were transferred to the SPSS 25 package program and Independent Samples T-Test (t test for independent samples), One way ANOVA (Analysis of Variance) and Pearson correlation analysis were used as statistical analysis. LSD analysis was preferred as the post-hoc analysis. The level of significance in the research, .05 is accepted.

As a result, it has been determined that gender variable is the determining variable in the dimensions of school culture, support culture and bureaucratic culture, professional competence level, personal and professional values- professional development, learning and teaching process, school - family and community relations, there are differences according to gender variable. It is understood that as the age level increases, the level of support culture and bureaucratic culture increases, the level of professional competence; student recognition and school - family and community relations, the age variable assumes a decisive role. It has been determined that as the professional experience of teachers increases, the levels of bureaucratic culture and task culture decrease.

It has been found that there is a significant difference between the professional competence level of physical education teachers; personal and professional values- professional development, learning and teaching process, monitoring and evaluating

learning, development, and school-family and community relations, as well as the professional experience variable. Dec. According to the school variable, it was determined that there are differences in the dimensions of bureaucratic culture, personal and professional values- professional development, program and content knowledge. It was determined that the support cultures of teachers who graduated from the recreation department were better, there were differences in the dimensions of personal and professional values- professional development and the learning and teaching process according to the graduated department variable.

Keywords: Physical Education Teacher, Professional Performance, School Culture



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
TABLOLAR LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	ix
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Problem Durumu	3
Araştırmanın Alt Problemleri	4
Araştırmanın Varsayımları	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar	5

BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1.1. Okul Kültürü	6
1.1.1. Okul Kültürünün Önemi ve İşlevleri	8
1.1.2. Okul Kültürünü Etkileyen Faktörler	9
1.1.3. Okul Kültürü Sınıflandırılmaları	11
1.2. Öğretmen Yeterliği	15
1.3. Alan Bilgisi	15
1.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi.....	16
1.5. Genel Kültür	16
1.6. Beden Eğitimi Kavramı	16
1.6.1. Beden Eğitimi Öğretmenliği.....	17
1.6.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri.....	17

İKİNCİ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Modeli.....	20
2.2. Gönüllü Gruplarının Oluşturulması	20
2.3. Veri Toplam Araçları.....	20
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	20
2.4. Okul Kültürü Ölçeği	22
2.5. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği.....	22

2.6. İstatistiksel Analiz	22
---------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	32
KAYNAKÇA	39



KISALTMALAR

X	: Ortalama
SS	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Kişi sayısı



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri	21
Tablo 2. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği ve beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeklerinin cronbach's alpha değerleri	23
Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi.....	24
Tablo 4. Yaş değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi	24
Tablo 5. Medeni durum değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi.....	25
Tablo 6. Çalıştığı kurum türü değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi .	25
Tablo 7. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi	26
Tablo 8. Öğretmenlerin mezun olduğu Bölüm değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi	26
Tablo 9. Gelir durumu değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi.....	27
Tablo 10. Cinsiyet değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi.....	27
Tablo 11. Medeni durum değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi.....	28
Tablo 12. Eğitim değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi	28
Tablo 13. Kurum değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi.....	29
Tablo 14. Yaş değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi	29
Tablo 15. Bölüm değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi.....	30
Tablo 16. Gelir durumu değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi.....	31

ÖNSÖZ

Çalışma sürecinde bana yol gösteren ve desteğini hiç esirgemeyen Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Okan KILIÇKAYA'ya, değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet SOYAL, Doç. Dr. Taner ATASOY, Doç. Dr. Aydın PEKEL'e çok teşekkür ederim.

Benden desteğini hiç esirgemeyen ve çalışmalarına katkı sağlayan sevgili eşim Büşra ATASOY YILMAZ'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.



GİRİŞ

İnsanlar toplum denilen örgütün bir üyesi olarak ortak amaç için bir araya gelirler. Geçmişten günümüze dünyada kültürel farklılığın artması sonucu birçok örgüt kurulmaya başlamıştır. Bu örgütlerden biri de okullardır. Okullar bireyi merkeze alarak öğrenmeyi ön planda tutar. Okullar aynı hedeflere sahip olsa da farklı kültüre sahiptir. Okul bünyesinde çalışan öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, geliştirmeleri ve çağa ayak uydurmaları gerekmektedir. Değişen koşullara, durumlara uyum sağlayan bireyler okul kültürünün gelişmesinde de güçlü rol oynamaktadırlar. Değerler, normlar, inançlar okul kültürünün oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Okul kültürü değerlerin özümsemesinde, örgüte yeni katılan bireylere kültürün aktarılmasıyla uyumun sağlanmasında ve kültürün devamlılığı açısından önemlidir (Aktaş, 2019). Kültür, tarihi ve sosyal gelişim sürecinde üretilen maddi ve manevi özelliklerin tamamıdır ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Kültür, toplumun paylaştıklarını, öğrendiklerini, değerlerini, gelenek görenek ve tavırlarını içine alır. Kültür, toplumun alışkanlıklarını barındırır ve en üst seviyede gelişebilmesini sağlayacak örgüt yapılarını oluşturur (Güçlü, 2014). Oluşan bu örgütlerin de kendine ait kültürleri vardır.

Okul kültürü okulun imzası, okulun ruhudur da denilebilir (Kahraman, 2019). Okul kültürü birçok faktörü etkilemektedir. Bunlardan biri de öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarıdır. Okul kültürüne uyum sağlayamayan öğretmenler toplum kültürüne de uyum sağlayamaz. Okulun örgütünü oluşturan değerlere, normlara uyum sağlayamayan öğretmen sosyalleşemez (Kazoğlu, 2014). Bunun sonucunda istenen uyumsal performansı gerçekleştiremez. Okul kültürü etkili ve güçlü olduğunda öğretmenler de bu kültürden etkilenirler. Dolayısıyla okul kültüründe çalışanların birbirini sevdiği, değer verdiği, ortak paylaşımların sunulduğu bir ortam olursa öğretmenler de bu kültür içerisinde zorlukları yenerek istenen uyumsal performansı sergiler. Bu nedenle eğitim örgütlerinde okul kültürü ile beraber uyumsal performansı sağlamak önemlidir. Kültür, toplumun yaşam biçimine şekil vererek bireyin sosyalleşmesine katkı sağlar. Kişinin kurum kültürü gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Bu kurumdaki kişilerin paylaştığı duygular, gelenek, inançlar, değerler, anlayışlar ve davranışların tamamını ele almaktadır.

Okul kültüründe dil de önemli bir yere sahiptir. Dilin güçlü 2 olması kişilerin uyumunun da güçlü olmasını sağlayarak, performans üzerinde de etkili olmasına olanak verir (Dolunay, 2007). Dili güçlü kullanan kişiler, çalışanlarının tavırlarında, performanslarında ve davranış biçimlerinde de etkiler bırakırlar (Kazoğlu, 2014).

Okul kültürünün, okuldaki okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere bütün çalışanların duyguları, düşünceleri, iletişimleri, değerleri ve birbirleriyle etkileşimleri üzerinde önemli bir rolü vardır. Her ne kadar okulda çalışanlar okul kültürünün oluşmasında bir etkiye sahip olsa da oluşan kültür, zaman içerisinde okul içerisinde olan her bireyi etkilemektedir. Okuldaki yapılan etkinliklere katılımı birlikte öğretmenler; okulda nasıl hareket edebileceklerini, okulun nasıl bir yapıya sahip olduğunu ve okul içerisinde ne gibi ortak inançlara sahip olduklarını kavrarlar (Ada ve Ayık, 2009). Bir anlamda öğretmenlerin okul içerisinde nasıl hareket alanına sahip olduklarını anlamalarını sağlar. Etkili bir şekilde oluşturulan okul kültürünün etkisi ile öğretmenlerin okula bağlılığının, okula karşı güven duygusunun, okul içerisinde kurulan iletişimin ve okul başarısının artmasında olumlu yönde etki oluşturacaktır. Ayrıca öğretmenlerin oluşan bu kültürle okul içerisinde kendilerini değerli hissetmeleri, okula karşı kolektif düzeyde bağlılıkları artacaktır.

Bir işi ya da verilen bir görevi en iyi şekilde tamamlayabilmek için kişinin kendinde bulunması gereken niteliklere genel olarak yeterlik denmektedir. Öğretmenler açısından değerlendirmeye alındığında ise bir öğretmenin yeterli sayılabilmesi için bilgi, beceri ve tutumları önemli kriterleridir (Sönmez, 2003). Çünkü yeterlilik bireylerin nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendi kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıkları ile ilgili karar vermeleri sayılmaktadır (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008). Beden eğitimi öğretmenin en önemli görevi, bireyleri hem bedensel yönden bütünüyle geliştirmek, hem de bireyin kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak çevresel koşullara göre öğretimi planlamaktır. Ayrıca beden gelişimi ile ilgili tüm spor etkinliklerinin eğitim öğretim kurumlarında doğru bir yönlendirme ile uygulamasını sağlayan yine beden 2 eğitimi öğretmenleridir. (Başbay ve Seçkin, 2013). Beden eğitim derslerini müfredata uygun bir şekilde uygulamaya konulmasını hazırlamak, bireyleri beraber ekip şeklinde geliştirici spor faaliyetlerine teşvik etmek, spor aktiviteleri için doğru ve yeterli araç gereçleri temin etmek, sağlıklı ve güvenli

eğitim ortamını sağlamak yine beden eğitimi oğretmeninin görevleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı beden eğitimi oğretmelerinin okul kültürü algıları ile mesleki performans yeterliliği düzeylerini incelemektir. Diğer bir amaç ise beden eğitimi oğretmenlerinin bazı demografik özellikleri ile okul kültürü algıları ile mesleki performans yeterliliği arasındaki farklılığın değerlendirilmesidir.

Araştırmanın nemi

Literatüre bakıldığında okul kültürü ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Fakat doğrudan beden eğitimi oğretmenlerinin okul kültürü algıları ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir Demirtaş (2010). Beden eğitimi oğretmenleri üzerine doğrudan yapılacak olan bu çalışma literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bilir, Ay ve Gürbüz (2003), zcan ve Demir (2011) yaptıkları çalışmalarda lise düzeyinde eğitim veren beden eğitimi oğretmenlerinin kontrol altında bulduklarını yenilik ve değişimlerde kolay kabul görmediklerini belirtirken; şahin ve Fırat (2010), okul kültürü gelişiminde yöneticilerin etkili olduğu kadar oğretmenlerinde etkili olduğunu, Acar ve Kaya (2012) yaptıkları çalışmada beden eğitimi oğretmenlerinin de etik liderlik konumunda yöneticiler kadar etkin oldukları sonucuna varmışlardır. Yapılacak olan çalışmamızda beden eğitimi oğretmenlerinin mesleki performanslarının, liderlik durumlarının, spor branşlarının ve demografik özelliklerinin incelenmesi, spor bilimleri ve eğitim bilimlerine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında beden eğitimi oğretmenlerinin mesleki performansları ve okul kültürü seviyelerine dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması, çalışmanın spor bilimlerine ve eğitim bilimlerine katkısı açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Problem Durumu

Araştırmada “Beden eğitimi oğretmenlerinin okul kültürü algıları ile mesleki performans düzeyleri hangi parametreler ile değerkenlik göstermektedir” sorusuna cevap aranacaktır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile okul kültürü algıları vemesleki performans düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni ile okul kültürü algıları ve mesleki performans düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul değişkeni ile okul kültürü algıları ve mesleki performans düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri ile okul kültürü algıları vemesleki performans düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ile okul kültürü algıları ve mesleki performans düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmadaki katılımcıların oluşturduğu örneklem, evreni temsil edebilecek yeterlilikte olduğu,

Araştırmada katılımcıların ankete vermiş olduğu yanıtların kendileri açısından yansız, geçerli ve güvenilir yanıtlar olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, kullanılan ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlandırılacaktır.

Araştırma, katılımcılara uygulanan ölçeklerdeki sorulara verdiği cevapların doğruluğu ile sınırlandırılacaktır.

Varsayımlar

Çalışmanın amacı kapsamında kurulan varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırma kapsamında seçilen örneklem grubunun yeterli düzeyde ve evrenin özelliklerini yansıtacak şekilde olduğu,
- Araştırmada kapsamında uygulanan ölçeklerin araştırma amacına ve önemine uygun olduğu,

- Araştırma katılımcılarının ölçeklerde sorulan sorulara samimiyetle ve doğru olarak cevap verdiği,
- Araştırmada kullanılan anket yönteminin araştırma kapsamında uygun ve yeterli düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada elde edilen bulgular, İçsel pazarlama “İçsel Pazarlama Ölçeği” ve Örgütsel eviklik “Örgütsel eviklik Ölçeği” ölçtüğü veriler ile sınırlıdır.

Çalışmamızda ölçümlerimiz ölçek soruları ve çalışmanın yürütücüsü tarafından oluşturulan demografik sorular ile sınırlandırılmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Okul Kültürü

Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer (TDK) olarak tanımlanan okul, bir eğitim örgütüdür ve tüm örgütler gibi okulun da kendine ait değerleri, tutumları, inançları ve sembolleri olmak üzere kendi kültürü vardır. Tüm değer ve ideallerin geliştirildiği, yaşatıldığı ve yaşatıldığı yer olarak tanımlanan bir okulda, okul planının oluşturulması, okul yönetim süreci ve geliştirilmesi gereklilikleri gibi konularda tüm paydaşların katılımını öngören bir yönetim anlayışı vardır. (Demirtaş, 2010).

Okul, tüm paydaşlarıyla bir kültür oluşturan ve kültürü üreten değil, aktaran bir örgüttür. Aktarılan bu kültür; okulun tüm üyeleri tarafından kabul edilen değerler, normlar ve varsayımlar yapısıdır. Bu yapının amacı, okulun etkililiğini artırmak ve başarısını arttırmaktır. Okul yöneticileri, okul kültürünü şekillendiren ve güçlendiren unsurlardan biridir.

Bu nedenle yöneticiler okulu değiştirmek istiyorsa işe öncelikle okul kültürünü değiştirmekle başlamalı ve yöneticilerin sahip olduğu özelliklere sahip olması gerekir. Bunlar; liderlik özellikleri, etkili iletişim, doğru ve anlaşılır geniş zihin, ortak karar verme ve değişimi yönetebilme yeteneğidir.

Literatüre bakıldığında örgüt kültürü için birçok tanım yapılmıştır. Özgüner (2016) örgüt kültürünü, çalışanların işe bağlılıklarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen, örgütsel olaylardaki kavramlara ilişkin bilgileri aktaran ve aynı zamanda işgörenlerin işgörenele iş yapmalarını sağlayan bir sistem olan sosyal bir bağ olarak tanımlamaktadır. Aydoğan'a (2004) göre doğruyu yanlıştan ayıran iş başındadır, örgüt kültürü bir örgütte çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren öğrenilmiş davranışlar bütünüdür.

Bakan'a (2009) göre örgüt kültürü, örgüt çalışanları tarafından önceden kabul edilen ve paylaşılan ve örgüt içindeki davranışlara yön veren değerler, alışkanlıklar, normlar, temel sayılar ve semboller bütünüdür. Literatürden bakıldığında örgüt kültürünün bir kısmı birbirine benzeyen, bir kısmı ise birbirinden ayrılan birçok

tanımının olduğu gör÷lmektedir. Ortak bir amaç için bir araya gelen insan topluluğuna örgüt denir. Toplum, belirli hedeflere ulaşmak ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için kuruluşlara ihtiyaç duyar. Bu nedenle, zamanlarının çoğu organizasyon için harcanmaktadır. Kişilerin bireysel olarak yapamadıklarını örgütlerde yapabilmekte ve toplumun işleyiş şekli burada belirlenmektedir (Akkaşoğlu, 2015).

Okullar için en önemli yönetim konusu, bireyler arasında ve bireyler ile okullar arasında bütünleşmeyi ve paylaşımı sağlamaktır. Bunu sağlamada kültür bütünleştirici bir rol oynar (Şişman ve Turan, 2005). İlgili literatür araştırması, dört farklı okul kültürü olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar;

1. Başarısızlık en önemli okul kültürüdür. Bu okulda görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin başarı beklentileri düşüktür ve böyle bir okulda olumsuz semboller vardır.
2. Başarıyı ön planda tutan bir okul kültürü. Burada herkesin başarı beklentisi yüksektir ve başarı ideal bir durumdur. Bu okullarda şeref köşeleri, madalyalar ve gurur tabloları okulun alamet-i farikasıdır.
3. İnsan kaynakları yetiştirme amacı ve amacı olan bir okul kültürü. Okulun kültürel hedeflerinde insan kaynağının yetiştirilmesi açıkça yer almakta ve geliştirilmesi en önemli değerlerden biridir.

Bu savaşın doğasıdır. Bu okul kültüründe yöneticilerin iletişim kurma biçimlerinden ve görünmeyen yönlerden söz edilebilir. Bu kültürde her kural düşmanlık saçar. Okula yeni gelen her yönetici kısa bir süre için depresyon yaşar (elik, 2000). Kültür, yöneticiler için iki amaca hizmet eder. Bunların hepsi, diğer insanları etkilemek ve kontrol etmek için ve çalışanlar arasında bir koordinasyon aracı olarak kullandıkları araçlardır. Burada okul yöneticileri, kuralları uygulayan bekçi ya da bürokratik bekçi köpekleri gibi hareket etmekten çok, okulun temel değerlerinin gelişimi ve değişiminin habercisi olan kültürel liderler rolünü oynamalıdır (Uğurlu ve Arslan, 2015). Okul, okul kültürünün etkisine tabidir. Burada hem öğretmenleri hem de öğrencileri okul kültüründen soyutlayamayız. Okul kültürünün gücünden nasıl yararlanacağını bilen ve onu yönetebilen okul yöneticileri başarılı kültür liderleridir (elik, 1999). Kalıcı ve etkili bir okul kültürü gerçekleştirmek yöneticilerin ciddi

zaman ayırıp disiplinli ve etkili bir şekilde çalışmasını gerektirmektedir. Yöneticiler görev yaptığı okullarda okul kültürünü geliştirmek için şunları yapmalıdırlar (Erdoğan, 2000):

- Yönetici, ülkenin, toplumun ve çalıştığı kurumun değerlerini taşımalı ve bunları nesillere aktarmayı başarmalıdır.
- Yönetici, okul için kabul görmüş ve benimsenmiş değerleri kurumun tüm paydaşlarıyla paylaşmalı, ortak bir kültür ve düşüncede tüm paydaşları bir arada tutmaya çalışmalıdır.
- Yönetici, okulda kalitesini ve başarısını kanıtlamış olan kişilerin deneyimlerinden faydalanarak okul kültürünü geliştirmelidir.
- Yönetici, yaşamış olduğu toplumun değerlerinin, geleneklerinin okul toplumu ile iç içe girmesini sağlamalı ve bu durumu geliştirmek için çaba göstermelidir.
- Yönetici, toplumun temel değerlerini, törelerini ve özellikle bulunduğu bölgenin kültürünü işlemeli ve geliştirerek yeni bir kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır.
- Okula/kuruma yeni katılan personele örgüt kültürüne uyum sağlamaları için öncülük ve yol gösterici olmalıdır.
- Yönetici, okulda bulunan farklı kültürlerin bir arada olmalarını dengede tutmalı ve bu farklılıklar arasında çalışan tüm paydaşları ortak bir kültürde birleştirmelidir.

1.1.1. Okul Kültürünün Önemi ve İşlevleri

Toplumun en önemli parçalarından olarak kabul görmüş olan okullar, bireyler ve ülkenin otoriteleri tarafından oluşturulmuş ve zamanla her okulun kendine özel bir kültürü oluşmuştur. Okulların kuruluşu, geçmiş başarıları, öğretmen kadroları, fiziksel yeterlilikleri ve öğretmen kadrosunun tecrübeleri gibi birçok unsur okulların kendisine özel yapısını oluşturmaktadır. Bu unsurlarla ortaya çıkan etkileşim okul kültürünü inşa etmektedir (İşman, 2002). Bir okulda neyin kıymetli, nelerin kıymetsiz olduğunu etkileyen ve karar kılan, bununla birlikte hareket etme duygusunu akıllara yerleştiren bu kültürdür (Balcı, 2007).

Normlar, değerler, varsayımlar ve inançlar gibi birçok unsur, bireyleri ortak değerler etrafında birleştiren ve bir araya getiren bir okul kùltürü oluşturmayı amaçlar. Ayrıca, bu gibi unsurlar okul çalışanlarının tecrübe ve deneyimleriyle şekillenmektedir. Okul kùltürünün yazılı olmayan normları, okul yaşamının her köşesinde hissedilir. Toplumsal beklentiler üzerine inşa edilen bu kùltürde, bireylerin sahiplenme duygusunu yaşamaları önemlidir (Peterson ve Deal, 2002). Okulun kişiliği olarakta bilinen ve kendini gösteren okul kùltürü, okullaşma sürecindeki tüm bireysel ilişkilerin de önemli bir belirleyicisidir (Kaplan ve Owings, 2013). Etkili ve güçlü bir okul kùltürüne sahip olan kurumlar, öğrencilerin öğrenmeye istekli olduğu ve iletişimde açık bir rol üstlendiği işbirlikçi bir öğrenme sürecine sahiptir. Harris ve Muijs'e (2002) göre öğrenci merkezli bir kùltürel yapıya ihtiyaç vardır. Okul kùltürü de profesyonel gelişimde önemli bir rol oynar. Öte yandan Deal ve Peterson'un (2002) toksit kùltür olarak adlandırdığı negatif okul kùltürü öğrenme – öğretmen süreçlerini olumsuz şekilde etkilemektedir.

1.1.2. Okul Kùltürünü Etkileyen Faktörler

Okullar ilk bakışta eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekteştirildiği kurumlar olarak tanımlanır. Dışarıdan bakıldığında okullar Türkçe, matematik, fizik, kimya vb. Bilimsel/akademik derslerin öğretildiği ve öğrencilerin bir araya geldiği toplumsal bir yer olarak görülür. Ancak okul içine girilip okulun değerleri, kuralları, yapısı, hatta bulunduğu bölge il ve ilçe ele alınıp incelendiğinde okulların fiziki özelliklerinden daha kıymetli olan kùltürel özellikleri göz önüne çıkar. Okul kùltürünü olumlu ve olumsuz etkileyen unsurlar çok çeşitlilik gösterir; fakat sosyo-kùltürel ve ekonomik faktörler, personeller, aileler-velilerin sosyo-ekonomik durumları, yöneticiler, iletişim, okulun yer aldığı bölge, öğrenciler, okulun fiziki ve teknolojik yapısı, diğer çalışanlar, iş birliği, mevzuat ve eğitim sistemi gibi faktörlerin okul kùltürünün oluşturduğu önemli unsurlardır (Erdoğan, 2017).

1.1.2.1. Okul Kùltürünün Boyutları

Okul kùltürü çalışmalarında farklı araştırmacılar okul kùltürünün boyutlarını tanımlamışlardır. Örgüt kùltürü genellikle okul kùltürünün boyutları olarak kabul edilen 4 boyuta ayrılır. Kùltürler; tutum, değer ve davranışların yanı sıra temel inançları

ne ölçüde içerdikleri bakımından farklılık gösterirler. Yönetim ilkeleri dini inançlara dayanan bir ülke, yasaları olmayan bir ülkeye göre daha güçlü bir kültüre sahiptir. Ancak, ulusal kültür ile örgüt kültürü arasındaki ilişki belirsizdir. Örgüt kültürünün dört boyutu bir basitleştirme değildir çünkü kültürler yoğunluk, yoğunluk ve içerik bakımından farklılık gösterir. Ancak, örgütsel davranış hakkında düşünmenin yararlı bir yoldur (Pheysey, 1993). Bu çalışmada ise Terzi'nin (2005) ölçek geliştirme çalışmasında kabul ettiği sınıflandırma dikkate alınmıştır. Harrison (1972) tarafından aynı isimlerle gerçekleştirilen bu sınıflandırmanın unsurları; Destek kültürü, Bürokratik kültür, Başarı kültürü ve Görev kültürü şeklindedir. Okul kültürünün sınıflandırılması noktasında belirtilen boyutlar şöyledir (Terzi, 2005).

1.1.2.2. Destek Kültürü

Pheysey (1993) tarafından desteklenen Kilian (1999), Saphier ve King'in (1985) meslektaşlık olarak adlandırdıkları bu kültürel boyutta kişilerarası ilişkiler ve güven önemlidir. Örgüt üyelerinin karşılıklı ilişkileri ve bağlılıkları vardır. Örgüt üyeleri arasında güven, itimat, aidiyet ve somut destek vardır. Akademik başarı beklentisi yüksek, dürüstlük, örgüt için önemlidir. Sahip olunanların daima korunması, etkili ve açık iletişimin yanı sıra sorunları çözmek için bilgi ağlarını geliştirme amaçlanır. (Terzi, 2005).

1.1.2.3. Bürokratik Kültür

Bürokratik kültürlerin temel yapısı, realist kurallara dayanan bir yapı içerir. Bürokratik bir yapıda kişisel ilişkiler gelişmez. Bu tür kültürlerde yöneticiler personellerini denetim yapmak ve kontrol edebilmek için mekanizma kurarlar. Kurum ve kuruluş içindeki yöneticiler, denetim ve kontrol mekanizması için kapsamlı tanımlar sağlar. Kurallar, bir organizasyon içinde standartlaştıkça artar. Bir kurumda çalışanların ilk dikkat etmesi gerektiği unsur kuralları çiğnememektir (Terzi, 2005)

1.1.2.4. Başarı Kültürü

Pheysey (1993), Cooke ve Szumal (1993) tarafından bu adla sınıflandırılan kültür çeşitlerinden kurallar ve standartlar dikkate alınmadan işlerin yapılması ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınır. Şahsi sorumluluk vardır.

Problemlerin olması gerekti biçimde çözümlenmesi sağlanır. Yaptıkları işlerde başarıyı yakalayan üyelere sürekli destek verilerek akademik başarıyı yükseltmek amaçlanır.(Terzi, 2005).

1.1.2.5. Görev Kültürü

Harrison (1972) ve Handy (1981) tarafından birbirini tamamlayan kavramlarla açıklanan bu kültür durumuna sahip kurumlarda ise esas nokta, kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi şeklindedir. Bu kültür boyutunu içinde barındıran örgütler için iş merkezli örgütler tanımlanması yapılır. Örgütün yegâne amacı hedefleri gerçekleştirmektir. Kişisel amaç ve hedeflerden çok kurumsal amaçlar ve hedefler ön planda tutulur (Terzi, 2005).

1.1.3. Okul Kültürü Sınıflandırılmaları

Okul kültürü kavramının tam manasıyla anlaşılmasına dikkat çeken çalışmalar, okul kültürü sınıflandırmalarını dikkate alarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personellerinin okul hayatını analiz etmelerine yardımcı olacak faydalı araçlar sunmaktadır (Stoll ve Fink, 1996). Okul kültürlerinin benzersizliği kabul edilse de, sonuçların genellenebilirliği için sınıflandırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, kültür türleri arasında karşılaştırma yapmak ve okulun çeşitli örgütsel özelliklerine en uygun olanları tanımlamak için bu sınıflandırmaları kullanmak önemli görülmektedir (Stoll ve Fink, 1996).

Araştırmacıların sınıflandırdığı okul kültürü, genellikle okul kültürünün içeriğine ilişkin araştırmalardan ortaya çıkar ve daha önce açıklanan eserler, normlar, değerler ve temel inançlardan oluşur (Maslowski, 2001). Okul kültürünü tanımlamanın veya analiz etmenin farklı yolları olsa da, ikili karşılaştırmalara dayalı olarak, okul kültürü türleri destekleyici veya zararlı (Deal ve Peterson, 2009) sağlıklı veya sağlıklı şekilde tanımlanır (Saphier ve King, 1985). Bu ikili karşılaştırmalar bir tür okul kültüründe bulunan özelliğin diğerinde kabul görmemesi şeklinde açıklanmaktadır.

Bu sınıflandırma türüne farklı bir bakış olarak, Rozenholtz (1991) ve Stoll ve Fink (1996) gibi yazarlar okul kültürü çeşitliliğini boyutlar üzerinden açıklamaktadırlar. Aşağıda literatürde sıklıkla kullanılan okul kültürü sınıflandırmaları açıklanmakta, mevcut araştırmada kullanılan Terzi'nin (2005) okul kültürü sınıflandırması ayrıntılı

olarak açıklanmaktadır.

1.1.3.1. Rozenholtz'un Okul Kültürü Sınıflaması

Rozenholtz (1991), okul kültürlerini durağan veya aktif okul kültürlerine bölen ilkokul kültürü taksonomisini önerdi. Durgun bir okul kültürü, öğretmenlerin mesleki çalışmaları hakkında birbirleriyle nadiren konuşmaları ve birbirlerinden çok az yardım almaları anlamına gelir; öğrencilerin ders notları üzerinde notları daha az önemseydiği bir okul kültürünü temsil eder. İlgici bir okul kültürü, öğretmenlerin daha ilgili, daha mutlu olduğu ve yüksek düzeyde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olduğu bir okul kültürünü temsil eder. Taşınan okullarda okuma ve matematikte öğrenci başarısı yüksekken, aşırı kalabalık okullarda düşüktü (Rozenholtz 1991). Dokunaklı bir okul kültüründe, öğretmenler kendi mesleki gelişimlerine değer verir, öğrenme fırsatları arar, meslektaşlarıyla işbirliğine değer verir ve öğretmenliğin zor ve zahmetli bir iş olduğunun farkına varır. Buna karşılık, durgun okul kültürlerinde, öğretmenler mesleki gelişmelerine fazlaca önem verir, meslektaş yardımlaşmasına önem verirler. Öğretmenliğin zor ve meşakkatli bir iş olduğunun farkında olunur (Fleming ve Kleinhenz, 2007).

1.1.3.2. Stoll ve Fink'in Okul Kültürü Sınıflaması

Stoll ve Fink (Stoll vd. 2003), okul kültürlerini hareketli okul, seyir okulu, gezinti okulu, batan okul ve mücadele eden okul olarak sınıflamıştır. Okul taşımanın güçlü bir misyon duygusu vardır. Öğretmenler, süreci ve çalışmalarını sürekli gözden geçiriyor ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşıladıklarından emin oluyor. Bu okul kültüründe müdürler ve öğretmenler, amaçlarına ulaşmak için gerekli olan sistemlere, iradeye ve becerilere sahiptir. Seyir okulları genellikle modern binalara ve bakımlı tesislere sahip oldukları için iyi görünme eğilimindedir. Öğrencilerin başarısı açısından olumlu sonuçlar alsalar da, bu başarının merkezinde okul, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dışında farklı unsurlar da olabilmektedir. Bu okulun başarılı olduğu iddiası vardır ancak Stoll'a (2003) göre bu tür merkezler, öğrencileri üzerinde başarısızlıklar görüldüğü için aslında personelin etkisiz oldukları için toplumun en büyük sorunu olarak görülmektedir. Batan okullar, öğrencilerin akademik düzeyde düşük olduğu, çalışanların ilgi ve alakalarının olmadığı, bilgi ve tecrübelerinin yetersiz

olmasından dolayı öğrenci başarısı için mücadele etmediği okul kültürünü yansıtmaktadır. Stoll'a göre (2003), bu tarz okullar kesin olmamakla beraber sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin bölgelerinde bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin başarısızlık sonuçlarını okul dışındaki unsurlara ve faktörlere bağlamaktadır. Mücadele eden okullar öğrenci başarısının düşük olduğu fakat başarısızlığın sebeplerinin farkına varmaya çalışan, geliştirici olmaya çalışan mücadele eden bir okul kültürünü yansıtmaktadır. Bu okul kültüründe öğretmenler özellikle geliştirme için gerekli bilgi ve becerilerden yoksundur fakat iyileştirmek için yoğun çaba gösterirler. Gezinti okullarında ne olumlu ne de olumsuz olarak okulların sahip olduğu bir kültür olarak açıklanmaktadır. Bu okullarda amaçlar açıkça belirlenmiş ve amaçlara ulaşmak için belirlenen teknik ve yöntemler doğru bir şekilde planlanmamıştır. Bu okullar, dış unsurlar tarafından desteklemeye ihtiyaç duyan okul kültürünü yansıtmaktadır (Stoll, 2003).

1.1.3.3. Deal ve Peterson'un Okul Kültürü Sınıflaması

Deal ve Peterson (2009), okul kültürlerini destekleyici ve zararlı okul kültürü olarak sınıflandırmaktadır. Destekleyici bir okul kültürü, öğrenci ve öğretmenin öğrenmesine odaklanan bir misyon, zengin bir tarih ve amaç duygusu, akran dayanışması, öğrencinin öğrenme potansiyeli hakkında olumlu inançlar ve varsayımlar, olumlu iletişimi teşvik eden gayri resmi ağlar ve süreklilik ve gelişme dengesini içerir. -liderlik, temel kültürel değerler Sevinç ve gururu simgeleyen fiziksel zindelik ve fiziksel çevrenin ritüellerini ve kutlamalarını vurgular (Deal ve Peterson, 2009). Zehirli bir okul kültürü, olumsuz ve yıkıcı bir okul kültürü olarak tanımlanır. Toksik bir kültürde, gruplar arasında herhangi bir etkileşim veya etkileşim yoksa bu olumsuz bir etkileşimdir. Zehirli kültürlerde "Kâbus Muhafızları" vardır - genellikle ters giden her şeyi devam ettiren, yalnızca düşmanca dedikoduları ve söylentileri, tarih yazan olumsuz hikâyeleri, kötü örnek teşkil eden insanları paylaşan kâbusların koruyucuları Anti-kahramanlar ve hikâyeler negatif enerji üretir (Deal ve Peterson, 2009). Zehirli üyeler, herhangi bir değişikliğe karşı çıkarlar ve onlar önermedikçe statükoyu korumaya çalışırlar. Kültür, öğrenci merkezli olmaktan çok çalışan merkezlidir ve amaç kontroldür.

Öğretmenlik mesleği sürekli kendini yenileyen ve gelişmeye ihtiyaç duyan bir alan oluşturmaktadır. Eğitimin kalitesini artırmak ve geliştirmek için uluslararası standartlarda bir yeterlilik alanı oluşturmak gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği için uzmanlık alanları üç temel alanı içerir: alan bilgisi, uzmanlık bilgisi ve genel kültür. Bu bağlamda tarihin akışı içerisinde Türk Eğitim Derneği'nin 1960'lı yıllardaki öğretmen yeterliği tanımlaması iyi niyetle başladığı 1990'lı yıllara kadar pozitivist bir tavırla devam etmiştir. 2002 yılında Avrupa Komisyonu ile yapılan mali anlaşmanın yürürlüğe girmesiyle oluşturulan Temel Eğitimi Destekleme Programı kapsamında “öğretmen yetiştirme” konulu araştırmalar yürütülmüştür. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, “öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterliklerinin” belirlenmesine ve araştırmaya başlanmasına karar vermiştir. İlk olarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri belirlenerek yayınlandı (2002), ardından “İlköğretim Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri” (2006) yayınlandı. Son aşamada ise “ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri” belirlenir.(2006). Son aşamada ise “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Uzmanlık Alan Yeterlilikleri” belirlenmiştir (Can Değer, 2015). Öğretmen adaylarında genel okuryazarlık, mesleki eğitim ve öğretim biçimlendirici nitelikler aranır. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme politikasının tanımına bir katkı olarak Öğretmen Yeterlik Projesini (TEDP) temel eğitim desteği içinde belirlemeye karar vermiştir. Hizmet mesleki yeterlikleri, hizmet öncesi adayların hizmet öncesi yeterliliklerini geliştirmek, öğretmenleri seçmek, öğretmen performansını değerlendirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştırmak için tanımlanmıştır. Bir eğitim sisteminin temel unsurları; öğrenciler ve öğretmenler, eğitimde kullanılan usuller, yöneticiler, eğitim alanında uzmanlar, kullanılan teknolojik araçlar, mali ve maddi kaynaklardır. Bunlar arasında en önemli unsur öğretmendir. Sağlanan eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi için eğitim sisteminde görev yapan öğretmenler mesleğe başlamadan önce ve mesleğe devam ederken nitelikli eğitimler almakta ve öğretmenler kendilerini sürekli geliştirmektedir (Şişman, 2008).

Etkili öğretim kavramı; etkili öğrenme, etkili öğretim, etkili planlama ve başarılı

sınıf organizasyonu ve yönetimi olmak üzere dört tema birbiriyle ilişkilidir. Etkili öğretim ise okullar, programlar, öğretmenler, personel ve teknoloji gibi unsurların bir araya getirilmesiyle sağlanır. Bu unsurlar birbirine bağlıdır ve eksiklikler bu etkinliği azaltabilir.

Öğretmenlik mesleğinde şahsi ve mesleki durumlar vardır. Öğretmenlerin kişisel yapıları arasında öğretmenin olumlu kişilik durumları yer alırken, mesleki özelliklerinde daha çok öğretmenlik mesleğinin olması gereken durumları yer almaktadır (Gündoğdu ve Silman, 2007). Etkili öğretmenlikle ilgili Medly (1979) beş özellik tanımlamıştır. Bunlar;

- Gerekli kişilik özelliklerinin varlığı,
- Etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme,
- Pozitif sınıf ortamı yaratma becerisi,
- Alanında bilgi ve beceri yeteneğinin oluşu,
- Profesyonel kararlar alabilme ve uygulayabilme olarak listelenmiştir.

1.2. Öğretmen Yeterliği

Yetenekler, “dünyanın belirli bir bölgesinde etkili, somut insan eylemine yol açan bilgi, beceri, anlayış, değer, tutum ve isteklerin karmaşık bileşimi” olarak tanımlanmaktadır (Deakin Crick, 2008). Öğretmen yeterlikleri “öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Yeterlik, öğretmenlerin bir durumda profesyonel ve uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlar (Koster ve Dengerink, 2008). Eğitim sisteminin kalitesi ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin bu nitelikleri kazanmalarına yönelik düzenlemeler, öğretmen adaylarının yüksek eğitimi olmalarına dayanmaktadır (Çelikten, 2005).

1.3. Alan Bilgisi

Bu, herhangi bir öğretmen yetiştirme programından mezun olan öğretmenlerin yeterliliğidir. Bir öğretmenin mesleki olarak başarılı olabilmesi için alanında yeterli

bilgi ve ustalığa sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmen, alanında oldukça yetkin olsa bile sahip olduğu bilgileri aktaramadığı sürece başarılı olamaz ve öğretme becerisine sahip olmalıdır. Öğretmek için önce öğrenmek ve bilmek gerekir.

1.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Etkili bir öğretmen olmak için konu alanını bilmek yeterli değildir. Öğretmenlerin ayrıca bildiklerini nasıl öğreteceklerini ve bir öğrencinin bakış açısından nasıl öğreneceklerini bilmeleri gerekir. Öğretmen, mesleki bilgisinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği her türlü bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Öğretim uzmanlığı bağlamında, öğretmen adaylarına öğretim süreci ile ilgili yeterlikler kazandırmayı amaçlar.

1.5. Genel Kültür

Öğretmenlerde, alan bilgisi ile meslek bilgisi ve becerilerin yanında dar olmayan ve ileri görüşlü bir bakış açısının bulunması beklenmektedir. Öğretmenlerin felsefe, psikoloji, sosyoloji, güzel sanatlar gibi çeşitli akademik alanlara yönelik genel bir kültürlerinin de olması amaçlanır ve onlardan bu yönde öğrencileri yönlendirmeleri beklenir. Öğretmen yakın çevresinde olan bitenleri görebilme, anlayabilme ve bu hususlarda sorunları analiz edebilip çözüm önerileri getirebilmelidir.

1.6. Beden Eğitimi Kavramı

Milli eğitimin temel prensiplerine uygun olarak bireyin bedensel, ruhsal ve düşünsel gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Kişisel; milli değerleri ve yurttaşlık duygularını güçlendirmek amacıyla insanları zihnen, ruhen ve bedenen günlük hayata ve iş hayatına hazırlamayı amaçlayan planlı ve düzenli olarak yürütülen faaliyetlerin tümü beden eğitimidir (Yalçın, 1995). Beden eğitimi, fiziksel aktiviteye katılım yoluyla bir kişinin fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik davranışlarını kasıtlı olarak değiştirme sürecidir. Diğer disiplinlerden farklı olarak beden eğitimi “hareket ederek öğrenme, hareket ederek öğrenme” üzerine kuruludur (Tamer ve Pulur 2001, Akt. Ünlü ve Aydos, 2010). Bundan ötürü beden eğitimi öğretmenlerinin konu alanlarına hâkim olmaları ve dersleri öğrenci seviyelerine göre planlamaları beklenmektedir. Ülkemizde resmi ve özel tüm kurumlarda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetlerinde,

öğrenci gelişimlerinin bütün halde olarak gerçekleşmesi için farklı alanlarda farklı dersler eğitim öğretim müfredatına konulmuştur. Bunlardan bir tanesi de olarak da beden eğitimi ve spor dersleri müfredattaki yerini almıştır. Beden eğitimi, kişinin fiziki gelişimiyle beraber, onun ruhsal ve de sosyal gelişimi olumlu katkılar sağlayan derslerdendir.

1.6.1. Beden Eğitimi Öğretmenliği

Beden eğitimi öğretmeni, üniversitelerde eğitimi bölümlerinden mezun, pedagojik okuryazarlık, genel eğitim, alan bilgisi ve mesleki bilgi birikimine sahip, ilgi, ihtiyaç ve tutumları karşılayan eğitmen olarak tanımlanmaktadır (Türk, 2009) Erden (1998) ideal beden eğitimi öğretmenin niteliklerini kişisel ve mesleki bölümlere ayırmıştır. Mesleki nitelikler alan bilgisi, uzmanlık ve genel kültür olarak belirlenirken; anlayış, empati, destek, sabır, cesaret ve güven verici nitelikler kişisel nitelikler olarak belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda beden eğitimi dersinin öğretim programının temel amaçları öğrencilerin sağlığını muhafaza etmek, bilişsel, psikomotor ve ruhsal gelişimlerinin yanı sıra, hareket beceri ve temel hareket eğitimlerini gerçekleştirmektir (Temel ve Avşar, 2008). Müfredatta yer alan amaçlar dışında beden eğitimi öğretmeni, öğrencileriyle pozitif ilişkiler kurmak, öğrencilerine örnek olmak ve yönlendire yapmak gibi bazı misyonları da üstlenmiştir. Dolayısıyla bir beden eğitimi öğretmenin bu amaçları gerçekleştirebilmesi için yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olması önemli görülmektedir. (Saracaloğlu vd. 2012)

1.6.2. Beden Eğitimi Öğretmenin Nitelikleri

“İyi bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde bulunması gereken özellikler” sınıf yönetimi, kişilik, strateji-teknik ve görünüş olarak dört temel başlık altında sınıflandırılmıştır. Kişisel özellikler incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ılımlı, koruyup kollayan, yardımsever, arzulu, teşvik edici, lider, pozitif, neşeli ve iyimser, duygularına önem veren, dürüst, samimi ve dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamıştır (Laminack ve Long, 1985). Öğrenciler açısından düşünüldüğünde ise bir öğrencinin beden eğitimi öğretmenini değerlendirdiğinde, mesleki bilgi düzeylerinin yüksek olmasına, kendini kontrol edebilmesine, hareketli

ve canlı ders işleyiş tarzının olmasına, fiziksel görüntüsüne önem vermesine, öğrencilere anlayış göstermesine, insani ilişkilerde iyi olmasına, eleştiriye açık olmasına, sabırlı, aynı zamanda esprî anlayışına sahip olmasına, ders sırasında tüm öğrencilere erişebilmesine ve dönüt almasına, öğrencileri motive edebilmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler beden eğitimi öğretmenlerinden dersi eğlenceli hale getirme, öğrenci performanslarını adilce değerlendirme, anlatırken istek uyandırma, esprî yapabilme, doğaçlama becerisini gösterme, geniş bakış açısına sahip olma, iyi yapılan şeyleri ödüllendirme, öğrenci düzeylerine göre uygun alıştırmaların olduğu dersleri organize edebilme becerisini de talep etmektedirler (Friedman 1983).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri, beden eğitimi öğretmenlerinin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, beden eğitimi öğretmenliği alanında bir kariyer için gerekli yeterlilikleri vurgulamaktadır (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008).

Beden eğitimi spor hareket eğitimidir. Beden eğitimi, bir kişinin sağlıklı ve formda bir yaşam sürmesini sağlamak, bir kişiyi fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak sağlıklı tutmak amacıyla insan vücudunun çeşitli bölümlerinin işlevlerini koordine etmeyi amaçlayan etkinlik ve faaliyetlerin toplamıdır. , bireysel farklılıkları dikkate alarak dinç ve hareketlidir (Korucu, 2004). Böylesine önemli bir beden eğitimi dersini yürüten beden eğitimi öğretmenin de belli nitelikleri (karakteristikleri) vardır.

Bunlar;

- Öğretmenin esnek ve spor geçmişinin olması,
- Liderlik ve mentörlük yapısına sahip olması,
- Sınıfı yönetebilmesi ve huzurlu bir ortam sağlayabilmesi,
- Yaratıcı ve yenilikçi özelliği olması,
- Konulara hâkim olmalı, dili açık ve anlaşılır kullanabilmeli,

- İletişim gücü yüksek olmalı,
- Öğrencinin ilgi ve becerilerini keşfedebilmeli,
- Sınıf ortamında düzen ve disiplini koruyabilmeli,
- Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı dersi ona göre planlayıp işleyebilmeli,
- Yenilikçi olmalı, kendini geliştirebilen ve güncel durumlardan haberdar olmalı,
- Eleştirel düşünebilmeli ve bu düşünce tarzını öğrencilere aktarabilmelidir,
- Öğrencileri doğru ve sağlıklı kararlar vermeye yönlendirebilmeli, gibi özelliklere sahip olmalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni bazen de öğrencinin kendine en yakın bulduğu, bağlılık gösterdiği, ona hayran olduğu, davranışlarını, alışkanlıklarını ve hatta giydiği kıyafetleri benimsediği bir meslek olarak görülebiliyor(Saçlı-Bulca-Demirhan-Kangalgil, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan ilişkisel tarama yöntemi ve var olan/doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeyi amaçlayan tarama modeli nedensel karşılaştırma yönteminden (Karasar, 2017), yararlanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak anket (survey) tekniği uygulanarak gönüllülük esasına dayalı online ve yüz yüze veri toplanmıştır.

2.2. Gönüllü Gruplarının Oluşturulması

Çalışmanın evrenini İstanbul İli Anadolu Yakası İlçelerinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluştururken örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen, (n=232) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplam Araçları

Bu çalışmada online ankette yararlanılmıştır. Veri toplamak amacıyla Google Formlar platformu kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, çalışma hakkında bilgi ve anketler sosyal ağlar aracılığıyla katılımcılara iletilmiştir. Çalışmalara katılan gönüllülerden kişisel bilgi formu, Okul Kültürü ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ölçeklerini cevaplamaları istenmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anketlerin ilkinin araştırmacı tarafından oluşturulan sosyo-demografik bilgi formu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb.) belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

	N	%	Kümülatif %
Cinsiyet			
Kadın	107	46.1 %	46.1 %
Erkek	125	53.9 %	100.0 %
Yaş			
25-34	24	10.3 %	10.3 %
35-44	164	70.7 %	81.0 %
45 ve üzeri	44	19.0 %	100.0 %
Medeni Durum			
Bekâr	87	37.5 %	37.5 %
Evli	145	62.5 %	100.0 %
Eğitim Durumu			
Lisans	185	79.7 %	79.7 %
Lisansüstü	47	20.3 %	100.0 %
Mezun Olunan Bölüm			
Antrenörlük Eğitimi	36	15.5 %	15.5 %
Beden Eğitimi Öğretmenliği	169	72.8 %	88.4 %
Diğer	27	11.6 %	100.0 %
Gelir Durumu			
10.000-15.000 TL	27	11.6 %	11.6 %
15.001-20.000 TL	184	79.3 %	90.9 %
20.001 TL ve üzeri	21	9.1 %	100.0 %
Çalıştığı Kurum Türü			
Kamu	80	34.5 %	34.5 %
Özel	152	65.5 %	100.0 %

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan toplamda 232 katılımcının %53,9’nu (125 kişi) erkekler oluştururken, %46,1’i (107 kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları değerlendirildiğinde; %10,3 ile 25-34 yaş, %70,7 ile 35-44 yaş, %19 ile 45 ve üzeri yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %62,5’ini (145 kişi) evli bireyler % 37,5’i ise (87 kişi) bekâr bireylerdir. Katılımcılar eğitim durumlarına göre değerlendirildiğinde; %79,7’sinin Lisans, %20,3’ünün Lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Mezun oldukları bölümler incelendiğinde en yoğun grubun %72,8 ile Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü olduğu saptanırken, %15,5 ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü, %11,6 ile de diğer bölümler, Çalışma pozisyonu olarak değerlendirildiğinde %22,5’i (58 kişi) yönetici, %77,5’i (200 kişi) antrenör, olarak tespit edilmiştir. Eğitim durumları değerlendirildiğinde %7,4’ü (19 kişi) ortaöğretim, %17,4’ü (45 kişi) ön lisans, %55,4’ü (143 kişi) lisans ve %19,8’i (51 kişi) lisansüstü mezunu olan bireyler olarak tespit edilmiştir.

2.4. Okul Kültürü Ölçeği

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ), öğretmenlere uygulanarak Terzi (2005) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 29 sorudan oluşan ölçek görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür olmak üzere 4 boyuta sahiptir. 5’li Likert tipinde olan ölçek “Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla, Her zaman” olmak üzere 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Okul kültürü ölçeğinin KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238,28 olarak bulunmuştur. KMO ve Bartlett değerleri OKÖ’nin yüksek bir geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. OKÖ’ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans %50.965’tir. OKÖ’nin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. OKÖ’nin birinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88, ikinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82, üçüncü alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .76, dördüncü alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .74’tür. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği

Ölçek, Alanında lisans eğitimini tamamlayan ve beden eğitimi ve spor derslerini yürütmekte öğretmenlerin yeterlik düzeylerini tespit etmek için Ünlü (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek oluşturulurken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan öğretmenlik mesleği standartları, konu alanı ve ölçek geliştirme uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ölçeği, 81 maddedir. Bunlar sırasıyla; kişisel ve mesleki özellikler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme/öğrenme süreci, öğrenmeyi/gelişimi izleme ve değerlendirme, okul/aile ve toplumsal ilişkileri, program/içerik bilgileri olmak üzere toplam 6 boyutludur. Ölçekteki maddeler, 1 (yetersiz), 2 (az yeterli), 3 (kısmen yeterli), 4 (yeterli), ve 5 (çok yeterli) olarak 5’li likert tipli olarak değerlendirilmektedir.

2.6. İstatistiksel Analiz

Bu çalışmada anket ve internet aracılığı ile toplanan verilerin analizinde IBM SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin tanımlayıcı özelliklerinin tespit edilmesinde frekans ve yüzde analizlerinden yararlanılmıştır. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin tanımlayıcı Okul

Kültürü eğilimi ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik düzeylerin düzeylerinin tespitinde ortalama ve standart sapma analizlerine yapılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla skewness-kurtosis değerlerine bakılmış olup, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İstatistiksel analiz olarak Independent Samples T-Test (Bağımsız örneklem için t testi), One way ANOVA (Varyans Analizi) ve Pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Post-hoc analizi olarak LSD analizi tercih edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi, .05 kabul edilmiştir.

Tablo 2. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği ve beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeklerinin cronbach's alpha değerleri

Kullanılan Ölçek	Cronbach's Alpha
Okul Kültürü Ölçeği	,825
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği	,844

Tablo 2. İncelendiğinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik için Cronbach's Alpha değerleri; ölçeğin genelinin yeterli olacak bir ölçüde güvenilir olduğu görülmektedir. Cronbach's Alfa (α) katsayısının alt limiti olarak 0,70 kabul edilmektedir (Hair vd., 1998).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	SD	SE	p
Görev Kültürü	Kadın	107	26.0	3.15	0.304	,776
	Erkek	125	25.8	2.90	0.259	
Destek Kültürü	Kadın	107	32.8	6.86	0.664	,352
	Erkek	125	33.5	5.67	0.507	
Bürokratik Kültür	Kadın	106	35.6	6.00	0.583	,617
	Erkek	125	35.1	7.27	0.650	
Başarı Kültürü	Kadın	107	24.2	5.21	0.503	,075
	Erkek	125	25.2	3.91	0.349	
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ TOPLAM SKOR	Kadın	106	118.4	17.23	1.674	,543
	Erkek	125	119.7	16.09	1.439	

P<,050*; p<,001**

Tablo 3 değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Yaş değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Yaş	N	Mean	SD	SE	p	Fark
Görev Kültürü	25-34 ¹	24	25.3	3.86	0.789	,688	-
	35-44 ²	164	25.9	3.01	0.235		
	45 ve üzeri ³	44	26.1	2.45	0.369		
Destek Kültürü	25-34 ¹	24	33.9	5.93	1.211	,420	-
	35-44 ²	164	33.4	6.29	0.491		
	45 ve üzeri ³	44	32.1	6.28	0.947		
Bürokratik Kültür	25-34 ¹	24	38.4	4.92	1.005	,001*	1-3
	35-44 ²	163	35.8	6.42	0.503		
	45 ve üzeri ³	44	32.0	7.43	1.119		
Başarı Kültürü	25-34 ¹	24	26.1	3.26	0.665	,120	-
	35-44 ²	164	24.7	4.61	0.360		
	45 ve üzeri ³	44	24.1	4.97	0.750		
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ TOPLAM SKOR	25-34 ¹	24	123.7	16.31	3.330	,078	-
	35-44 ²	163	119.7	16.24	1.272		
	45 ve üzeri ³	44	114.4	17.36	2.617		

P<,050*; p<,001**

Tablo 4 incelendiğinde yaş değişkenine göre örgüt kültürü; bürokratik kültür boyutunda farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun 25-34 yaş ile 45 ve üzeri yaşarasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği diğer alt boyutları arasında istatistiksel açıdan farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Medeni durum değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Görev Kültürü	Bekâr	87	25.9	27.0	3.19	0.342	,978
	Evli	145	25.9	27.0	2.91	0.241	
Destek Kültürü	Bekâr	87	33.8	36.0	5.97	0.640	,246
	Evli	145	32.8	35.0	6.40	0.532	
Bürokratik Kültür	Bekâr	86	36.7	38.0	5.94	0.641	,019*
	Evli	145	34.5	35.0	7.02	0.583	
Başarı Kültürü	Bekâr	87	25.2	26.0	4.42	0.474	,232
	Evli	145	24.5	26.0	4.65	0.387	
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	Bekâr	86	121.5	127.5	15.65	1.687	,093
TOPLAM SKOR	Evli	145	117.7	118.0	17.04	1.415	

P<,050*; p<,001**

Tablo 5 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği; bürokratik kültür alt boyutunda istatistiksel açıdan farklılık olduğu, diğer boyutlarda ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Çalıştığı kurum türü değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Görev Kültürü	Kamu	80	25.3	26.0	2.95	0.330	,020*
	Özel	152	26.2	27.0	2.99	0.243	
Destek Kültürü	Kamu	80	32.4	34.5	6.33	0.707	,156
	Özel	152	33.6	36.0	6.19	0.502	
Bürokratik Kültür	Kamu	80	33.7	33.5	7.20	0.805	,008*
	Özel	151	36.2	37.0	6.29	0.512	
Başarı Kültürü	Kamu	80	24.2	25.5	4.80	0.536	,202
	Özel	152	25.0	26.0	4.44	0.360	
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	Kamu	80	115.6	115.0	17.27	1.931	,018*
TOPLAM SKOR	Özel	151	121.0	125.0	15.98	1.300	

P<,050*; p<,001**

Tablo 6 incelendiğinde çalıştığı kurum türü değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği; görev kültürü, bürokratik kültür alt boyutlarında ve örgüt kültürü toplam skorunda istatistiksel açıdan farklılık olduğu, diğer boyutlarda ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Görev Kültürü	Lisans	185	25.9	27.0	2.84	0.209	,591
	Lisansüstü	47	25.7	27.0	3.62	0.529	
Destek Kültürü	Lisans	185	33.2	35.0	6.45	0.474	,981
	Lisansüstü	47	33.2	35.0	5.43	0.792	
Bürokratik Kültür	Lisans	184	35.5	37.0	6.67	0.492	,333
	Lisansüstü	47	34.5	36.0	6.84	0.998	
Başarı Kültürü	Lisans	185	24.8	26.0	4.71	0.346	,959
	Lisansüstü	47	24.7	26.0	4.04	0.590	
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	Lisans	184	119.4	125.0	17.14	1.264	,616
TOPLAM SKOR	Lisansüstü	47	118.0	116.0	14.41	2.101	

P<,050*; p<,001**

Tablo 7 değerlendirildiğinde eğitim değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği alt boyutlarında ve toplam skorunda istatistiksel açıdan farklılık olduğu, diğer boyutlarda ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin mezun olduğu Bölüm değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Mezun Olunan Bölüm	N	Mean	SD	SE	p
Görev Kültürü	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	26.9	3.22	0.536	,102
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	169	25.7	2.99	0.230	
	Diğer ³	27	25.6	2.64	0.507	
Destek Kültürü	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	34.1	5.93	0.988	,578
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	169	33.1	6.16	0.474	
	Diğer ³	27	32.7	7.24	1.394	
Bürokratik Kültür	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	37.2	6.28	1.046	,132
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	168	35.1	6.59	0.508	
	Diğer ³	27	34.0	7.68	1.479	
Başarı Kültürü	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	25.8	4.04	0.673	,300
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	169	24.6	4.54	0.349	
	Diğer ³	27	24.7	5.38	1.035	
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	124.1	15.75	2.625	,130
TOPLAM SKOR	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	168	118.4	16.62	1.283	
	Diğer ³	27	116.9	16.94	3.260	

P<,050*; p<,001**

Tablo 8 değerlendirildiğinde bölüm değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği alt boyutlarında ve toplam skorunda istatistiksel açıdan farklılık olduğu, diğer boyutlarda ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Gelir durumu değişkenine göre örgüt kültürü düzeyinin değerlendirilmesi

	Gelir Durumu	N	Mean	SD	SE	p	Fark
Görev Kültürü	10.000-15.000 TL ¹	27	25.4	3.68	0.709	,623	-
	15.001-20.000 TL ²	184	25.9	2.93	0.216		
	20.001 TL ve üzeri ³	21	26.3	2.82	0.615		
Destek Kültürü	10.000-15.000 TL ¹	27	29.6	8.45	1.627	,047*	1-2
	15.001-20.000 TL ²	184	33.5	5.78	0.426		
	20.001 TL ve üzeri ³	21	34.8	5.61	1.225		
Bürokratik Kültür	10.000-15.000 TL ¹	27	31.3	8.20	1.579	,033*	2-3
	15.001-20.000 TL ²	183	35.8	6.20	0.458		
	20.001 TL ve üzeri ³	21	36.5	7.44	1.624		
Başarı Kültürü	10.000-15.000 TL ¹	27	22.3	5.86	1.128	,063	-
	15.001-20.000 TL ²	184	25.0	4.22	0.311		
	20.001 TL ve üzeri ³	21	25.9	4.88	1.064		
Örgüt Kültürü Toplam Skor	10.000-15.000 TL ¹	27	108.7	18.28	3.518	,010*	2-3
	15.001-20.000 TL ²	183	120.2	15.49	1.145		
	20.001 TL ve üzeri ³	21	123.5	19.32	4.217		

P<,050*; p<,001**

Tablo 9 değerlendirildiğinde gelir durumu değişkenine göre örgüt kültürü ölçeği; destek kültürü, bürokratik kültür alt boyutlarında ve toplam skorunda istatistiksel açıdan farklılık olduğu olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun destek kültürü boyutunda 10.000-15.000 TL ile 15.001-20.000 TL arasındaki, bürokratik kültür ve örgüt kültürü genel skorunda 15.001-20.000 TL ile 20.001 TL ve üzeri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Cinsiyet değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	107	49.5	50.0	4.26	0.412	,928
	Erkek	125	49.5	50.0	3.46	0.309	
Öğrenciyi Tanıma	Kadın	106	27.3	28.0	2.52	0.245	,848
	Erkek	125	27.3	27.0	2.08	0.186	
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Kadın	102	179.7	179.5	11.08	1.097	,077
	Erkek	125	177.1	178.0	11.22	1.004	
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Kadın	107	49.5	50.0	4.55	0.440	,880
	Erkek	125	49.4	50.0	3.96	0.354	
Aile ve Toplum İlişkileri	Kadın	107	31.6	32.0	3.04	0.293	,972
	Erkek	124	31.6	32.0	2.68	0.240	
Program ve İçerik Bilgisi	Kadın	106	64.5	65.0	4.59	0.446	,381
	Erkek	125	64.0	64.0	4.56	0.408	
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Toplam Skor	Kadın	100	402.5	404.0	24.88	2.488	,255
	Erkek	124	398.8	399.0	23.72	2.130	

P<,050*; p<,001**

Tablo 10 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği alt boyutlarında ve toplam skorunda istatistiksel açıdan farklılık olduğu, diğer boyutlarda ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Medeni durum değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Bekâr	87	49.2	50.0	3.90	0.418	,324
	Evli	145	49.7	50.0	3.81	0.316	
Öğrenciyi Tanıma	Bekâr	87	27.1	27.0	2.39	0.256	,344
	Evli	144	27.4	28.0	2.23	0.186	
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Bekâr	84	177.3	178.0	9.89	1.079	,296
	Evli	143	178.9	180.0	11.92	0.996	
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Bekâr	87	49.3	50.0	4.08	0.438	,693
	Evli	145	49.6	50.0	4.33	0.360	
Aile ve Toplum İlişkileri	Bekâr	86	31.4	32.0	2.84	0.306	,503
	Evli	145	31.7	32.0	2.85	0.236	
Program ve İçerik Bilgisi	Bekâr	87	63.3	64.0	4.69	0.502	,019*
	Evli	144	64.8	65.0	4.43	0.369	
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Toplam Skor	Bekâr	83	398.3	399.0	23.35	2.563	,310
	Evli	141	401.7	403.0	24.78	2.087	

P<.050*; p<.001**

Tablo 11 değerlendirildiğinde, medeni durum değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği, program ve içerik bilgisi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. Eğitim değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Lisans	185	49.5	50.0	3.75	0.276	,809
	Lisansüstü	47	49.6	50.0	4.22	0.616	
Öğrenciyi Tanıma	Lisans	185	27.3	28.0	2.22	0.163	,958
	Lisansüstü	46	27.3	27.5	2.58	0.380	
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Lisans	182	178.4	179.0	10.81	0.801	,678
	Lisansüstü	45	177.7	179.0	12.84	1.914	
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Lisans	185	49.5	50.0	4.19	0.308	,874
	Lisansüstü	47	49.6	50.0	4.45	0.649	
Aile ve Toplum İlişkileri	Lisans	184	31.4	32.0	2.88	0.212	,098
	Lisansüstü	47	32.2	32.0	2.63	0.384	
Program ve İçerik Bilgisi	Lisans	184	64.1	65.0	4.53	0.334	,346
	Lisansüstü	47	64.8	65.0	4.73	0.690	
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Toplam Skor	Lisans	180	400.2	401.0	24.12	1.798	,792
	Lisansüstü	44	401.3	398.5	25.08	3.781	

P<.050*; p<.001**

Tablo 12 incelendiğinde, eğitim değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği toplam skoru ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Kurum değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Grup	N	Mean	Median	SD	SE	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kamu	80	48.9	49.0	3.90	0.436	,088
	Özel	152	49.8	50.0	3.78	0.307	
Öğrenciyi Tanıma	Kamu	80	26.8	27.0	2.40	0.269	,009*
	Özel	151	27.6	28.0	2.18	0.178	
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Kamu	78	175.7	176.0	11.34	1.283	,012*
	Özel	149	179.6	180.0	10.95	0.897	
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Kamu	80	49.1	50.0	3.99	0.447	,345
	Özel	152	49.7	50.0	4.35	0.353	
Aile ve Toplum İlişkileri	Kamu	79	31.2	32.0	3.06	0.345	,142
	Özel	152	31.8	32.0	2.71	0.220	
Program ve İçerik Bilgisi	Kamu	80	63.9	65.0	5.14	0.575	,502
	Özel	151	64.4	65.0	4.25	0.346	
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Toplam Skor	Kamu	77	396.1	398.0	23.86	2.719	,049*
	Özel	147	402.8	404.0	24.23	1.999	

P<,050*; p<,001**

Tablo 13 incelendiğinde, çalışılan kurum değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği toplam skoru, öğrenciyi tanıma ve öğrenme ve öğretme süreci, alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14. Yaş değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Yaş	N	Mean	SD	SE	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim	25-34 ¹	24	48.8	3.59	0.732	,395
	35-44 ²	164	49.5	3.92	0.306	
	45 ve üzeri ³	44	50.0	3.66	0.552	
Öğrenciyi Tanıma	25-34 ¹	24	27.0	1.92	0.392	,758
	35-44 ²	163	27.4	2.28	0.179	
	45 ve üzeri ³	44	27.2	2.53	0.382	
Öğrenme ve Öğretme Süreci	25-34 ¹	23	177.1	7.75	1.617	,778
	35-44 ²	160	178.4	11.27	0.891	
	45 ve üzeri ³	44	178.4	12.63	1.905	
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	25-34 ¹	24	49.7	3.74	0.763	,522
	35-44 ²	164	49.6	4.23	0.330	
	45 ve üzeri ³	44	48.8	4.50	0.679	
Aile ve Toplum İlişkileri	25-34 ¹	23	31.7	2.49	0.520	,221
	35-44 ²	164	31.7	2.86	0.223	
	45 ve üzeri ³	44	30.9	2.91	0.438	
Program ve İçerik Bilgisi	25-34 ¹	24	63.0	5.07	1.035	,329

	35-44 ²	163	64.2	4.40	0.344	
	45 ve üzeri ³	44	65.0	4.89	0.738	
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği	25-34 ¹	22	399.4	17.20	3.667	,955
	35-44 ²	158	400.6	25.24	2.008	
	45 ve üzeri ³	44	400.3	24.11	3.635	

P<,050*; p<,001**

Tablo 14 incelendiğinde, yaş değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği toplam skoru ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15. Bölüm değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Mezun Olunan Bölüm	N	Mean	SD	SE	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	49.9	3.51	0.585	,742
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	169	49.4	3.84	0.295	
	Diğer ³	27	49.4	4.37	0.841	
Öğrenciyi Tanıma	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	27.8	1.86	0.311	,244
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	168	27.2	2.24	0.173	
	Diğer ³	27	27.0	3.00	0.577	
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Antrenörlük Eğitimi ¹	35	179.4	9.82	1.660	,758
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	166	178.2	11.39	0.884	
	Diğer ³	26	177.5	12.12	2.377	
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	50.2	4.17	0.694	,551
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	169	49.4	4.00	0.307	
	Diğer ³	27	49.3	5.63	1.083	
Aile ve Toplum İlişkileri	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	32.2	2.72	0.453	,241
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	168	31.4	2.88	0.222	
	Diğer ³	27	31.8	2.69	0.518	
Program ve İçerik Bilgisi	Antrenörlük Eğitimi ¹	36	64.3	4.85	0.809	,841
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	168	64.3	4.52	0.348	
	Diğer ³	27	63.7	4.68	0.901	
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği	Antrenörlük Eğitimi ¹	35	403.7	21.65	3.660	,649
	Beden Eğitimi Öğretmenliği ²	163	399.9	24.53	1.922	
	Diğer ³	26	399.6	26.36	5.170	

P<,050*; p<,001**

Tablo 15 incelendiğinde, bölüm değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği toplam skoru ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16. Gelir durumu değişkenine göre yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi

	Gelir Durumu	N	Mean	SD	SE	p	Fark
Kişisel ve Mesleki Gelişim	10.000-15.000 TL ¹	27	49.8	5.13	0.987	,013*	2-3
	15.001-20.000 TL ²	184	49.3	3.62	0.267		
	20.001 ve üzeri ³	21	51.7	3.29	0.718		
Öğrenciyi Tanıma	10.000-15.000 TL ¹	27	27.4	2.61	0.501	,0350	-
	15.001-20.000 TL ²	183	27.2	2.25	0.166		
	20.001 ve üzeri ³	21	28.0	2.20	0.480		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	10.000-15.000 TL ¹	27	178.6	12.64	2.432	,079	-
	15.001-20.000 TL ²	180	177.7	10.98	0.818		
	20.001 ve üzeri ³	20	183.5	10.45	2.337		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	10.000-15.000 TL ¹	27	49.3	5.65	1.088	,001*	2-3
	15.001-20.000 TL ²	184	49.2	4.04	0.298		
	20.001 ve üzeri ³	21	52.1	2.81	0.613		
Aile ve Toplum İlişkileri	10.000-15.000 TL ¹	27	32.2	2.91	0.560	,234	-
	15.001-20.000 TL ²	183	31.4	2.82	0.208		
	20.001 ve üzeri ³	21	32.2	2.90	0.632		
Program ve İçerik Bilgisi	10.000-15.000 TL ¹	27	64.5	5.29	1.017	,336	-
	15.001-20.000 TL ²	183	64.0	4.47	0.330		
	20.001 ve üzeri ³	21	65.5	4.47	0.975		
Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği	10.000-15.000 TL ¹	27	401.2	30.63	5.895	,001*	2-3
	15.001-20.000 TL ²	177	398.9	23.38	1.757		
	20.001 ve üzeri ³	20	412.8	19.49	4.358		

P<,050*; p<,001**

Tablo 16 incelendiğinde, gelir durumu değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği toplam skoru, Kişisel ve Mesleki Gelişim, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun 15.001-20.000 TL ile 20.001 ve üzeri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları alt boyutlarından Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$). Analiz sonucunda bu durumun Kadın sporcuların Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür alt boyutu değerlerinin Erkek katılımcılara göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Şahin ve Öztürk (2017) çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarının görev, destek, başarı ve bürokratik kültür alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Şahin ve Ayık (2020), öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyete göre görev, destek, başarı ve bürokratik kültür alt boyutlarında bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Bu durum okul kültürünü algılamada erkek ve kadınların benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Giliç (2015), öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyete göre başarı alt boyutunda erkekler lehine değiştiğini belirtmiştir. Bu durumu Giliç (2015), erkek öğretmenlerin mesleğini daha çok severek yapmaları olarak ifade etmiştir.

Aytek (2020), okul kültürü algılarının cinsiyete göre görev kültürü ve bürokratik kültür alt boyutunda kadınlar lehine farklılaştığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda cinsiyetin okul kültürünü algılama üzerindeki etkisinin farklılaşma nedeni olarak kadın ve erkeklerin algıların farklı olması, kişilik ve sosyal açıdan, sorumluluk bilincinin farklı olması, kadınların annelikten gelen bir sorumluluklarının olması, sahiplenme duygularının baskın gelmesi olarak söylenebilir.

Kaya (2020) “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Özyeterlik, İmgeleme ve Görsel Bellekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada cinsiyet değişkenine göre sporda imgeleme ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Savaş ve Yazıcı (2019) okul sporlarına katılan 96 ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada cinsiyete göre katılımcıların imgeleme toplam puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Savaş ve Yazıcı'nın (2019) araştırma sonuçları araştırma bulgularını

desteklemektedir. Farklı bir çalışmada ise Bozdağ ve Ergin (2021) kadınların imgeleme toplam puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamızı desteklemektedir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Kişisel ve Meslekî Değerler- Meslekî Gelişim, Öğrenme ve Öğretme Süreci ve Okul-Aile ve Toplum İlişkileri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu farkın kadın öğretmenlerinin lehine olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Öğrenciyi Tanıma, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ve Program ve İçerik Bilgisi alt boyutlarında sayısal olarak bir fark tespit edilememiştir ($p > 0.05$).

Norman (2020) Özel Eğitim Okullarında görev yapan Özel Eğitim Bölümü Mezunu Öğretmenler ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin üzerine yaptığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gönültaş'ın yaptığı çalışmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine bir başka çalışmada Çiftçi (2015) Öğretmen mesleki yetkinliği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bu çalışmalar araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) ile Şeker, Deniz ve Görgeç'in (2005) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının yeterlilik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen performansı ile Polat (2019), Sayın ve Sanem (2017) ve Altun ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarının kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterliliğinin kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçların kadın öğretmen adaylarının toplum içerisinde meslek sahibi olmaya gösterdikleri ilgiden dolayı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemektedir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Öğrenciyi Tanıma ve Toplum İlişkileri ile Okul- Aile ve Toplum İlişkileri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Norman (2020) Özel Eğitim Okullarında görev yapan Özel Eğitim Bölümü Mezunu Öğretmenler ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin üzerine yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve ark. yaptıkları çalışmada kişinin yaşının artmasıyla mesleki yeterliliğin olumlu şekilde geliştiği ve bununla birlikte zorluklarla başa çıkma yollarının kolaylaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma bizim sonuçlarımızı desteklemektedir.

Öğretmen performansı ile ilgili Yurdaöz (2018) ile Ordu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen performansının geneli, Arslan (2019) ise öğretmen performansı hem geneli hem de tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte değildir. Bu çalışmaya benzer, Yazıcı (2020) ve Deniz (2021) mesleki tutum ve değerler alt boyutu hariç, yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin performans düzeylerinin hem geneli hem de altboyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları ve alt boyutlarından Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Başarı Kültürü ve Görev Kültürü alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0.05$). Şahin (2017), öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi yaş değişkenine göre incelemiş ve anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Aynı şekilde Aktaş (2019), Vural (2007), Şimşek (2005), Kadioğlu (2018), Şahin (2017), Himmetoğlu'nun (2016) yapmış olduğu çalışma bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Aytek (2020) çalışmasında destek ve başarı alt boyutunda 21-30 yaş arası, görev alt boyutunda 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırma bulguları ile diğer çalışmaların sonuçları birlikte düşünüldüğünde yaş değişkeninin okul kültürünü algılama üzerindeki etkisinin farklılaşma nedeni olarak az deneyimli öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının güçlü

olması; deneyimli öğretmenlerinde belli bir olgunluğa gelmiş olması (Şahin, 2017) okul kültürü algılarının daha yüksek çıkmasına sebep olduğu söylenebilir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim ve Program ve İçerik Bilgisi ile çalışılan okul değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Öğrenciyi Tanıma Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ve Okul-Aile Öğrenmeyi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğretmen performansı ile ilgili Özgenel ve Aktaş (2020), Sayın (2017), Tosuntaş (2020) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda okul türü değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık Özgenel ve Aktaş (2020), Tosuntaş (2017) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokul öğretmen grubu lehine, Sayın (2017), tarafından yapılan çalışma da ise lise öğretmen grubu lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları ve alt boyutlarından Okul Kültürü algıları ile çalışılan okul değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Görev Kültürü, Destek Kültürü ve Başarı Kültürü alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$). Aktaş (2019), yapmış olduğu çalışmada okul kültürü algısının görev, başarı ve destek alt boyutunda okul türü değişkenine göre farklılaştığını saptamıştır. Buna göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre okul kültürü algısının yüksek olduğunu belirtmiştir. Okul kültürünü algılama üzerindeki etkisinin farklılaşma nedeni olarak kendisini güvende hissedene, yaptıkları çalışmalardan dolayı takdir edilen öğretmenlerin okulu daha çok sahiplendiği vurgulanmaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algılarının devlet ve özel okulda çalışan öğretmenlere göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okulu sahiplenme ve okulda kendini güvende hissetme gibi duygularının benzer olması söylenebilir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Öğrenme ve Öğretme

Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ve Okul- Aile Öğrenmeyi ile mesleki tecrübe değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Öğrenciyi Tanıma ile Program ve İçerik Bilgisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Öğretmen performansı ile ilgili Deniz (2021), Yazıcı (2020), Polat (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir ve mevcut araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermiştir. Fakat Arslan (2019), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Ordu (2016) ve Sayın (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla da yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Toy ve Duru (2016) sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerini incelediği araştırmalarında, mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenin mesleki yeterlilik düzeylerinin anlamlı şekilde ilişkilendiği tespitinde bulunmuşlardır. İlgili çalışmada kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, kendilerini daha fazla kıdem sahibi olan (11-15 ve 16-20 yıl) meslektaşlarından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada mesleki kıdem yılı değişkeni ile mesleki yeterlilik arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızla ters düşen bu sonucun sebebi olarak örneklem grubunun farklılığı gösterilebilir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları ve alt boyutlarından Okul Kültürü Algıları ile mesleki tecrübe değişkeni ile mesleki tecrübe okul değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Destek Kültürü ve Başarı Kültürü alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0.05$). Aktaş (2019), çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Diğer taraftan bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Aytekin (2020) çalışmasında, öğretmenlerin destek ve başarı alt boyutunda 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul kültür algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Buna göre ilk görev yıllarında olan kişilerin başarı kültürü seviyesinin fazla çıkması, kişinin kendisini kabullendirmek ve ispatlamak için başarıya odaklanmasından

kaynaklandığını ifade etmiştir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim ve Öğrenme ve Öğretme Süreci ile mezun olunan bölüm değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Öğrenciyi Tanıma, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul – Aile ve Toplum İlişkileri ve Program ve İçerik Bilgisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğretmen performansına yönelik yapılan literatür çalışmalarında Arslan (2019), Salatan (2017) ve Sözcün (2021) yaptıkları araştırmalarda öğretmen performans düzeylerinin öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş ve mevcut çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamız ile örtüşmektedir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları ve alt boyutlarından Okul Kültürü Algıları ile mesleki tecrübe değişkeni ile mesleki tecrübe okul değişkeni arasında anlamlı fark bulunurken Görev Kültürü, Bürokratik Kültürü ve Başarı Kültürü alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Sonuç olarak; cinsiyet değişkeninin okul kültürü; destek kültürü ve bürokratik kültür boyutlarında belirleyici değişken olduğu, mesleki yeterlik düzeyi; kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, okul - aile ve toplum ilişkileri boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Yaş düzeyi artıkça destek kültürü ve bürokratik kültür düzeyinin artış gösterdiği, mesleki yeterlik düzeyi; öğrenciyi tanıma ve okul - aile ve toplum ilişkileri boyutunda yaş değişkeninin belirleyici bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri artıkça bürokratik kültür ve görev kültürü düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyi; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ve okul- aile ve toplum ilişkileri ile mesleki tecrübe değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul değişkenine göre bürokratik kültür, kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim, program ve içerik bilgisi boyutlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Rekreasyon bölümünden mezun olan öğretmenlerinin

destek kültürlerinin daha iyi olduğu, kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim ve öğrenme ve öğretme süreci boyutlarında mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler aşağıda açıklanmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel kültür hakkında bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre Yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenme ve Öğretme Süreci ile ilgili kamuda çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği görülmektedir. Görev Kültürü açısından kamuda görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, G., & Kaya, M. (2012). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi, 14(1), 95-102.
- Ada, Ş., & Ayık, A. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 429-446.
- Akkaşoğlu, N. (2015). Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri Ve Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmen Performansına Etkisi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama, 3(2), 1-18.
- Aktaş, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algı Düzeylerinin İncelenmesi (Master's Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2020). Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Görüşleri. Mavi Atlas, 8(1), 81-106.
- Arslan, S. (2019). Ortaokullarda Örgütsel İklim İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki (Master's Thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Avşar, P., & Temel, C. (2008). İlköğretim Beden Eğitimi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kitabı. Ankara: Meb Devlet Kitapları.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü Ve İklimi.
- Aytek, M. E. (2020). Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Master's Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları İle Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. Tısk Academy/Tısk Akademi, 4(7).
- Balcı, A. (2007). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Pegem Yayınları Ankara.
- Bilgin Yurdaöz, A. (2018). Meslek Liselerindeki Yöneticilerin Gösterdiği Etik Liderlik Tipi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Master's Thesis, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

- Bilir, P., Ay, Ü., Ve Gürbüz, Ç. T. (2003). A Study Of Organizational Culture İn Physical Education And Sports Schools. *Spormetre Physical Education And Sports Sciences Journal*, 1(2), 117-128.
- Bozdağ, B., & Ergin, M. (2021). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin İmgeleme Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 82-93.
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş Doyumu İle Öğretmen Performansı İlişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Cooke, R.& Szumal, J.L (1993). Measuring Normative Beliefs And Shared Behavioral Expectations İn Organizations. *Psychological Reports*. 72, 1299-1330.
- Crick, R. D. (2008). Key Competencies For Education İn A European Context: Narratives Of Accountability Or Care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara:Pegem Yayıncılık
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal Of Humanities*, 1, 221-241.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf Ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Demirtaş, S. (2010). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgiye Ulaşma Ve Bilgi Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey))*.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim Ve Bilim*, 35(158).
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenlerini Yeniden Keşfetmek: Sahadan Sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2115-2139.

- Dilbaz Sayin, S. S. (2017). Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul Kültürü Ve Türkçe Öğretimi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(3), 9-22.
- Erden M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, H. (2017). Okul Kültürünün Etkilendiği Ve Etkilediği Faktörler. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (12), 51-68.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fleming, J., & Kleinhenz, E. (2007). Towards A Moving School: Developing A Professional Learning And Performance Culture (No. 1). Aust Council For Ed Research.
- Friedman, D. (1983). The Impact Of Educational Computing On Teacher Education. Journal Of Teacher Education, 34(5), 14-18.
- Giliç, F. (2015). Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Handy, C.B. (1981). Understanding Organization (Second Edition). Aylesbury: Hazell Watson Ltd.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher Leadership: Principles And Practice. London, Uk: National College For School Leadership.
- Harrison, R.(1972). "Understanding Your Organization's Character." Harvard Business Review. May-June,119-128
- Himmetoğlu, B. (2016). İlkokullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü İle Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi (Doctoral Dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- İşman, A. (2002). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3).
- Kadıoğlu, S. (2018). Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Master's Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Kahraman, Ü. (2019). Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzı, Örgüt Dna'sı Ve Örgütsel Değişimin Okullardaki Korku Kültürüne Etkisi.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture To Improve Student Outcomes. Corwin Press.

- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2017). *Scientific Research Method: Concepts, Principles, Techniques*. Ankara:
- Kaya, D. G. (2020). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Özyeterlik, İmgeleme Ve Görsel Bellekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doctoral Dissertation, Doktora Tezi, 123s, Ankara).
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Yıldırma Ve İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki/The Relationship Between Organizational Mobbing And Work Alienation On The Teachers' Perceptions (Doctoral Dissertation)*.
- Kilian, C. (1999). *The Two Sides Of The School Culture Coin*. *Technos Quarterly*, 8/3.
- Korucu, G. (2004). *İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ve Spor Derslerinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Ve Okul Yöneticilerinin Bu Konudaki Görüşleri (Denizli İl Örneği)* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional Standards For Teacher Educators: How To Deal With Complexity, Ownership And Function. Experiences From The Netherlands. *European Journal Of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Laminack, L. L., & Long, B. M. (1985). What Makes A Teacher Effective—Insight From Preservice Teachers. *The Clearing House*, 58(6), 268-269.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture And School Performance*. Unpublished Phd Thesis. Enschede, The Netherlands: University Of Twente.
- Medley, D. (1979). *The Effectiveness Of Teachers*. In P. Paterson And H. Walberg (Eds.), *Research On Teaching: Concepts, Findings And Implications*. Berkeley, Ca: Mccutchan.
- Norman, G. (2020). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Özel Eğitim Bölümü Mezunu Öğretmenler İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Analizi (Master's Thesis, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)*.
- Özgüner, M. (2016). *Örgüt Kültürü İle Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Bozok Üniversitesi Örneği*. *Journal Of Management And Economics Research*, 14(2), 92-110.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.

- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The Shaping School Culture Fieldbook*. John Wiley & Sons.
- Peterson, K.D., & Deal, T.E (2002). *Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pheysey D.C. (1993). *Organizational Cultures: Types And Transformations*. London: Routledge.
- Polat, Ş. (2019). Öğretim Doyumu Ve İş Performansı İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 641-651.
- Rosenholtz, S.J. (1991). *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York: Teachers College Pres
- Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., & Kangalgil, M. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 145-151.
- Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenler Örneği (Master's Thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Saphier J. & King M.(1985) "Good Seeds Grow İn Strong Cultures." *Educational Leadership*, March, 67-74
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R., & Bahadır, Z. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Savaş, M., & Yazıcı, M. (2019). Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin İmgeleme Becerileri İle Sportif Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2347-2354.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Sezgin, F., Recepoğlu, E., Yıldırım, K., Bayrakçı, M., & Koşar, D. (2014). *Okul Kültürü*. N. Güçlü (Ed.). Pegem Akademi.
- Silman, F., & Gundogdu, K. (2007). *Teachers' Perceptions Of Computer Use İn Education İn The Trnc Schools*. Online Submission.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin Tarihsel Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Sönmez, V.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözgün, E. (2021). Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Okul Öncesi Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki [The

Relationship Between School Administrators' Servant Leadership Behaviors And Preschool Teachers' Performance Levels]. Unpublished Master Dissertation). Siirt University, Siirt.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). Changing Our Schools: Linking School Effectiveness And School Improvement. Open University Press.

Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. M. (2003). Its' About Learning (And It's About Time). (No Title).

Şahin, G., & Ayık, A. (2020). The Effect Of Emotional Intelligence Levels Of School Principals And School Culture On Organizational Citizenship Behavior According To Teachers' Perceptions.

Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü Ve Öğretmenlerin Okul Kültürü İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. Eğitim Ve Bilim, 35(156).

Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42(42), 237-253.

Şişman, M., & Turan, S. (2005). Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Tamer, K., & Pulur, A. (2001). Beden Eğitimi Ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kozan Ofset.

Terzi, A. R., (2005), İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 43, S. 423-442

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin İncelenmesi. Academy Journal Of Educational Sciences, 4(1), 53-61.

Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Ege Eğitim Dergisi, 17(1), 146-173.

Türk, N. (2009). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi Spor Abd.

Uğurlu, C. T., & Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Ve Okula Güven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online, 14(1).

Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları. Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 15(1), 45-56.

Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması.

Vural, E. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Kartal İlçesi Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, H. F. (1995). Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı. Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.



