

Received/Geliş	:	2025 April/Nisan	Accepted/Kabul	:	2025 May/Mayıs	Published/Yayın	:	2025 June/Haziran
----------------	---	------------------	----------------	---	----------------	-----------------	---	-------------------

Okul Kültürü Algısının Öğretmenlerin Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi

Okan Yılmaz¹

Atıf/Reference: Yılmaz, O. (2025). Okul Kültürü Algısının Öğretmenlerin Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 129-139.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyonu düzeylerini belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yapılan okul türü ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, farklı okul türlerinde görev yapan 252 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Okul Kültürü Ölçeği”, “Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ)” ve “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul kültürü algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte ve kadın öğretmenlerin algıları daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Medeni durum ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, görev yapılan okul türü ve mesleki deneyim değişkenlerine göre okul kültürü, öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle lise öğretmenlerinin söz konusu ölçeklerde daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda ise okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında yüksek düzeyde, öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyonunun ve öğrencilerin öğrenme başarısına yönelik olumlu tutumlarının güçlü bir okul kültürüyle ilişkili olduğunu ortaya koymakta; bu bağlamda okul ortamlarında kapsayıcı ve destekleyici kültürel yapılar oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, öğretmen motivasyonu, öğrenci başarısı, öğretmen görüşleri, demografik değişkenler, korelasyon, ANOVA.

Examining the Effect of School Culture Perception on Teachers' Motivation and Student Achievement

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' perceptions of school culture, their views on student achievement and learning, and their levels of motivation, and to examine whether these variables differ according to demographic variables such as gender, marital status, age, type of school, and professional experience. The study was conducted using quantitative research methods within the framework of a survey model. The study group consisted of 252 teachers working in different types of schools. The “School Culture Scale,” “Teachers' Views on Student Achievement and Learning Scale (ÖBÖY-ÖGÖ),” and “Teacher Motivation Scale” were used as data collection tools. Independent sample t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation coefficient calculations were performed to analyze the data. According to the research findings,

¹ Okul Müdürü; Nurhak İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0000-0649-4900>; okan4453@gmail.com;

perceptions of school culture differ significantly according to gender, with female teachers' perceptions being higher. While no significant difference was found according to marital status and age variables, significant differences were found in school culture, student achievement, and teacher motivation levels according to the type of school where the teachers worked and their professional experience. In particular, high school teachers were found to have lower scores on the scales in question. Correlation analyses revealed high-level positive and significant relationships between school culture and teacher motivation, and moderate-level positive and significant relationships between student achievement and teacher motivation. The research findings reveal that teachers' motivation and positive attitudes toward student learning achievement are related to a strong school culture, highlighting the importance of creating inclusive and supportive cultural structures in school environments.

Keywords: School culture, teacher motivation, student achievement, teacher perceptions, demographic variables, correlation, ANOVA.

1. Giriş

Eğitim kurumları bağlamında, okul kültürünün anlaşılması, öğretmenlerin davranışlarını ve motivasyonlarını temel olarak şekillendirdiği ve dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyebileceği için çok önemlidir. Okul kültürü, bir kurumu karakterize eden değerleri, inançları ve uygulamaları kapsar ve genel eğitim ortamının önemli bir belirleyicisi olarak işlev görür (Kalman & Balkar, 2017). Eğitim sistemlerinin etkinliği, eğitimciler arasında okul kültürüne ilişkin algılarla bağlantılıdır. Bu da, olumlu bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenci başarısının iyileşmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Demirhan, 2023; Cansoy & Parlar, 2017).

Araştırmalar, okul kültürünü olumlu algılayan öğretmenlerin mesleki rollerine daha yüksek düzeyde motivasyon ve bağlılık sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, destekleyici bir okul kültürü ile etkili öğretim uygulamaları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu gösteren bulgularla uyumludur (Sahadi vd., 2021; Syalwa vd., 2021). Özellikle, güçlü bir öğretim liderliği sergileyen ve olumlu okul kültürlerini teşvik eden okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını önemli ölçüde artırabilir ve öğrencilerin başarısına elverişli bir ortam yaratabilir (Rachman vd., 2023). Ayrıca, öğretmenlerin deneyimlediği tanınma ve mesleki özerklik gibi içsel ve dışsal motivasyon faktörleri, eğitim sürecine bağlılıklarını sürdürmeleri açısından çok önemlidir (Ng & Ng, 2015; Wu, 2015).

Öğretmenlerin motivasyonu ile öğrencilerin akademik performansları arasındaki etkileşim literatürde daha da vurgulanmaktadır. Motive olmuş öğretmenler, öğrencilerini daha etkili bir şekilde derse dahil etme olasılıkları daha yüksektir ve bu da eğitim sonuçlarının iyileşmesine yol açar. Okullarda oluşturulan motivasyon ortamı, öğretmenlerin coşkusunu ve öğrenci başarısına ayrılan kaynakları etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Zou vd., 2023; Oli, 2024). Ayrıca, teşvik edici bir okul kültürü tarafından beslenen yapıcı öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci katılımını ve akademik performansı önemli ölçüde artırabilir (Lee, 2012).

Okul kültürü ve motivasyonun önemi kabul edilmesine rağmen, özellikle eğitim reformlarının devam ettiği Türkiye'de, çeşitli eğitim bağlamlarında bu ilişkileri inceleyen kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır (Kalman & Balkar, 2017; Cansoy & Parlar, 2017). Bu boyutların nasıl etkileştiğini anlamak, eğitim politikasına bilgi sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu artırmak ve dolayısıyla öğrenci başarısını geliştirmek için tasarlanmış hedefli müdahalelerin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, okul kültürü algısının öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005). Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayanmayan örnekleme çeşidinden uygun (amaca yönelik) örnekleme tekniği kullanılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	170	67.5
	Erkek	82	32.5

Yaş Grupları	22-30 yaş arası	108	42.9
	31-40 yaş arası	61	24.2
	41 yaş ve üzeri	83	32.9
Hizmet Yılı	1 - 5 yıl arası	106	42.1
	6 - 10 yıl arası	36	14.3
	11 - 15 yıl arası	34	13.5
	16 yıl ve üzeri	76	30.2
Medeni Durumu	Evli	149	59.1
	Bekar	103	40.9
Çalıştığınız Kurum Türü	Anaokulu-Anasınıfı	29	11.5
	İlkokul	87	34.5
	Ortaokul	97	38.5
	Lise	39	15.5
Toplam		252	100.0

p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 67,5'inin kadın olduğu; % 42,9'unun 22-30 yaş arası olduğu; % 42,1'inin 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu; % 38,5'inin ortaokulda görev yaptığı ve % 59,1'inin evli olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, “Okul Kültürü Ölçeği”, Demirtaş (2010) tarafından geliştirilmiş olup toplam 27 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) olarak yapılandırılmıştır. Yüksek puan, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin olumlu algılarını göstermektedir. Kırkıç, Aydın ve Yahşi (2020) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik başarılarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 11 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Her bir madde 5’li Likert tipi şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir. Faktör yapısının açıklayıcılığı ve maddelerin içerik geçerliği çalışmalarda detaylı olarak ortaya konmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçekte herhangi bir madde uyarlaması yapılmadan orijinal haliyle kullanılmıştır.

Uçar ve Dağlı (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, iki faktörlü bir yapıya sahiptir. İçsel motivasyon (10 madde) ve Dışsal motivasyondan (9 madde) oluşan ölçek 5’li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Faktör yük değerleri .535 ile .811 arasında değişmektedir. Ölçek maddeleri bireyin öğretme isteği, mesleki tatmin, çevresel destek ve dışsal teşvikler ile ilişkilendirilerek iki faktöre ayrılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, yapılan AFA sonucunda doğrulanmış ve her iki faktör için güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İstatistik analizlerin IBM SPSS paket programı ile yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun Skewness ve Kurtosis testi ile test edilmiştir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Varsayımı

	N	Min	Maks	Ort	S.Sapma	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Okul Kültürü Ölçeği	252	1.16	5.00	3.7960	.76698	-.823	.153	.784	.306
ÖBÖY-ÖGÖ	252	2.36	4.73	3.5592	.52441	.299	.153	-.543	.306
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	252	2.33	5.00	4.1592	.62510	-.444	.153	-.303	.306

p <.05; ÖBÖY-ÖGÖ: Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan üç ölçek için çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ile -2.0 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ile -2.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu anlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir.

Okul Kültürü Ölçeği’ne ait ortalama değer M = 3.80 (SS = 0.77) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların okul kültürüne ilişkin algılarının genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe ilişkin standart sapma değeri ise 0.77 olup, bu sonuç katılımcıların görüşlerinin nispeten homojen olduğunu ve görüşler arasında büyük farklılıklar bulunmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) için ortalama değer $M = 3.56$ ($SS = 0.52$) olarak bulunmuştur. Bu değer, öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine ilişkin görüşlerinin orta-üst düzeyde olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Standart sapma değeri 0.52 ile oldukça düşüktür; bu da katılımcıların bu ölçeğe verdikleri yanıtların birbirine yakın ve tutarlı olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği'ne ilişkin ortalama $M = 4.16$ ($SS = 0.63$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın 0.63 olması ise katılımcılar arasında motivasyon düzeyleri açısından kısmen düşük düzeyde farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Bulgular

Bağımsız örneklem t testi, araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Okul Kültürü Ölçeği	Kadın	170	3.8727	.63275	1.997	115.018	.048*
	Erkek	82	3.6369	.97445			
ÖBÖY-ÖGÖ	Kadın	170	3.5465	.51130	-.550	250	.583
	Erkek	82	3.5854	.55290			
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Kadın	170	4.1905	.56520	1.049	128.971	.296
	Erkek	82	4.0942	.73349			

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(115.02) = 1.997$, $p = .048$). Kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($M = 3.87$, $SS = 0.63$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($M = 3.64$, $SS = 0.97$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(250) = -0.550$, $p = .583$). Kadın ($M = 3.55$, $SS = 0.51$) ve erkek ($M = 3.59$, $SS = 0.55$) öğretmenlerin ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, görüşler istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(128.97) = 1.049$, $p = .296$). Kadın öğretmenlerin ortalaması ($M = 4.19$, $SS = 0.57$), erkek öğretmenlere göre ($M = 4.09$, $SS = 0.73$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel olarak, yalnızca Okul Kültürü Ölçeği'nde cinsiyete dayalı anlamlı bir fark görülmekte, diğer iki ölçekte ise kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p < .05$).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Medeni durum	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Okul Kültürü Ölçeği	Evli	149	3.8285	.79923	.810	250	.418
	Bekar	103	3.7488	.71898			
ÖBÖY-ÖGÖ	Evli	149	3.5418	.54861	-.645	234.451	.520
	Bekar	103	3.5843	.48883			
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Evli	149	4.2144	.65013	1.728	234.146	.085
	Bekar	103	4.0793	.58083			

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği açısından evli ($M = 3.83$, $SS = 0.80$) ve bekar ($M = 3.75$, $SS = 0.72$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(250) = 0.810$, $p = .418$). Bu bulgu, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının medeni durumlarına göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) puanları açısından da evli ($M = 3.54$, $SS = 0.55$) ve bekar ($M = 3.58$, $SS = 0.49$) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(234.45) = -0.645$, $p = .520$). Her iki grubun da öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik benzer düzeyde olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği bakımından evli öğretmenlerin puanı ($M = 4.21$, $SS = 0.65$), bekar öğretmenlere ($M = 4.08$, $SS = 0.58$) göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($t(234.15) = 1.728$, $p = .085$). Bu bulgu, öğretmen motivasyonunun medeni durumdan bağımsız olduğunu, ancak evli öğretmenlerde motivasyon düzeyinin nispeten daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul kültürü algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f. x ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Kültürü Ölçeği	22-30 yaş arası	108	3.7446	.80815	Gruplar arası	2.937	2	1.468	2.526	.082
	31-40 yaş arası	61	3.9863	.63145	Grup içi	144.715	249	.581		
	41 yaş ve üzeri	83	3.7229	.78794	Toplam	147.652	251			
	Total	252	3.7960	.76698						
ÖBÖY-ÖGÖ	22-30 yaş arası	108	3.5480	.43385	Gruplar arası	1.460	2	.730	2.690	.070
	31-40 yaş arası	61	3.6841	.64850	Grup içi	67.567	249	.271		
	41 yaş ve üzeri	83	3.4819	.52025	Toplam	69.027	251			
	Total	252	3.5592	.52441						
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	22-30 yaş arası	108	4.1682	.59290	Gruplar arası	.786	2	.393	1.005	.367
	31-40 yaş arası	61	4.2377	.63555	Grup içi	97.293	249	.391		
	41 yaş ve üzeri	83	4.0897	.65745	Toplam	98.078	251			
	Total	252	4.1592	.62510						

* $p < .05$

Okul Kültürü Ölçeği puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2, 249) = 2.53$, $p = .082$). 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanı ($M = 3.99$, $SS = 0.63$) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasına karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu sonuç, okul kültürüne ilişkin algıların yaşa göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) açısından da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 249) = 2.69$, $p = .070$). En yüksek ortalama 31–40 yaş grubuna ($M = 3.68$, $SS = 0.65$) ait olup, 41 yaş ve üzeri grupta bu ortalamanın düştüğü görülmektedir ($M = 3.48$, $SS = 0.52$). Ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği puanlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(2, 249) = 1.01$, $p = .367$). Ortalama değerler yaş grupları arasında birbirine yakın olup, en yüksek motivasyon düzeyi 31–40 yaş grubuna ($M = 4.24$, $SS = 0.64$) aittir. Bununla birlikte farklar anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Genel olarak, tüm ölçeklerde yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, öğretmenlerin okul kültürü algılarının, öğrenci başarısına yönelik görüşlerinin ve motivasyon düzeylerinin yaş değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre ölçek puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, üç ölçekte de anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır ($p < .05$). Bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 6. Ölçeklerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		<i>f. x ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Kültürü Ölçeği	Anaokulu-	29	3.7386	.61637	Gruplar arası		11.120	3	3.707	6.733
	Anasınıfı									
	İlkokul	87	3.8639	.78117	Grup içi		136.532	248	.551	
	Ortaokul	97	3.9408	.73618	Toplam		147.652	251		
	Lise	39	3.3267	.75020						
	Total	252	3.7960	.76698						Scheffe 2.3>4
ÖBÖY-ÖGÖ	Anaokulu-	29	3.8150	.52532	Gruplar arası		8.067	3	2.689	10.939
	Anasınıfı									
	İlkokul	87	3.6761	.50133	Grup içi		60.960	248	.246	
	Ortaokul	97	3.5192	.50547	Toplam		69.027	251		
	Lise	39	3.2075	.43195						
	Total	252	3.5592	.52441						Scheffe 1>3,4 2.3>4
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Anaokulu-	29	4.0632	.49662	Gruplar arası		6.238	3	2.079	5.615
	Anasınıfı									
	İlkokul	87	4.2063	.57541	Grup içi		91.840	248	.370	
	Ortaokul	97	4.2801	.60762	Toplam		98.078	251		
	Lise	39	3.8248	.74367						
	Total	252	4.1592	.62510						Scheffe 2.3>4

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği puanları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 6.73, p = .000$). Ortaokul öğretmenleri ($M = 3.94, SS = 0.74$) en yüksek okul kültürü algısına sahipken, lise öğretmenlerinin ortalaması en düşüktür ($M = 3.33, SS = 0.75$). Scheffé testi sonuçlarına göre ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin algıları, lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($2,3 > 4$).

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) açısından da okul türüne göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($F(3, 248) = 10.94, p = .000$). Anaokulu öğretmenlerinin ortalaması en yüksek düzeyde bulunmuştur ($M = 3.82, SS = 0.53$) ve lise öğretmenleri bu konuda da en düşük ortalamaya sahiptir ($M = 3.21, SS = 0.43$). Scheffé testi sonuçlarına göre anaokulu öğretmenlerinin görüşleri, ortaokul ve lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($1 > 3,4$) ve ilkokul öğretmenlerinin görüşleri de lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($2,3 > 4$).

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği puanları da görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 5.62, p = .001$). En yüksek motivasyon puanı ortaokul öğretmenlerine aittir ($M = 4.28, SS = 0.61$), en düşük ortalama ise yine lise öğretmenlerine aittir ($M = 3.82, SS = 0.74$). Scheffé testi sonucuna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, lise öğretmenlerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir ($2,3 > 4$).

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul türüne göre okul kültürü algıları, öğrenci başarısına yönelik görüşleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların özellikle lise öğretmenlerinin tüm ölçeklerde daha düşük ortalamalara sahip olması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeklerin Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		<i>f. x ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Kültürü Ölçeği	1 - 5 yıl arası	106	3.7432	.82455	Gruplar arası		8.367	3	2.789	4.966
	6 - 10 yıl arası	36	4.1738	.42721	Grup içi		139.285	248	.562	
	11 - 15 yıl arası	34	3.5047	.81184	Toplam		147.652	251		
	16 yıl ve üzeri	76	3.8209	.72810						
	Total	252	3.7960	.76698						Scheffe 2>1,3
ÖBÖY-ÖGÖ	1 - 5 yıl arası	106	3.6201	.48913	Gruplar arası		5.471	3	1.824	7.116
	6 - 10 yıl arası	36	3.5000	.53826	Grup içi		63.556	248	.256	
	11 - 15 yıl arası	34	3.8316	.62189	Toplam		69.027	251		
	16 yıl ve üzeri	76	3.3804	.45508						
	Total	252	3.5592	.52441						Scheffe 1,3>4

Öğretmen	1 - 5 yıl arası	106	4.1824	.58648	Gruplar arası	.714	3	.238	.606	.612
Motivasyonu	6 - 10 yıl arası	36	4.2500	.57436	Grup içi	97.365	248	.393		
Ölçeği	11 - 15 yıl arası	34	4.0719	.79896	Toplam	98.078	251			
	16 yıl ve üzeri	76	4.1228	.61793						
	Total	252	4.1592	.62510						

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği puanları, mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 4.97, p = .002$). En yüksek ortalama, 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde görülmüştür ($M = 4.17, SS = 0.43$), en düşük ortalama ise 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerde bulunmuştur ($M = 3.50, SS = 0.81$). Scheffé testi sonuçlarına göre, 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, 1–5 yıl ve 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($2 > 1,3$). Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) puanları da mesleki deneyim gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 7.12, p = .000$). En yüksek ortalama 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde ($M = 3.83, SS = 0.62$) iken, en düşük ortalama 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde ($M = 3.38, SS = 0.46$) gözlenmiştir. Scheffé testi sonuçlarına göre 1–5 yıl ve 11–15 yıl deneyimli öğretmenlerin öğrenci başarısına yönelik görüşleri, 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($1,3 > 4$). Öğretmen Motivasyonu Ölçeği açısından ise mesleki deneyim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(3, 248) = 0.606, p = .612$). Deneyim gruplarına ait ortalamalar birbirine yakın olup; öğretmen motivasyon düzeyleri, mesleki deneyim süresine göre anlamlı ölçüde değişmemektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul kültürü algıları ve öğrenci başarısına yönelik görüşleri mesleki deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir. Özellikle 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları dikkat çekmektedir. Buna karşılık, öğretmen motivasyon düzeylerinin deneyim süresine göre istatistiksel olarak değişmediği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

Değişkenler	Okul Kültürü Ölçeği	ÖBÖY-ÖGÖ	Öğretmen Motivasyonu Ölçeği
Okul Kültürü Ölçeği	1	,163**	,637**
ÖBÖY-ÖGÖ		1	,335**
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği			1

*p < .05; **p < .01

Okul Kültürü Ölçeği ile ÖBÖY-ÖGÖ arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .163, p < .01$). Bu bulgu, öğretmenlerin okul kültürü algıları arttıkça, öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik olumlu görüşlerinin de sınırlı ölçüde arttığını göstermektedir.

Okul Kültürü Ölçeği ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeği arasında ise pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r = .637, p < .01$). Bu bulguya göre, okul kültürü algısı yüksek olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de önemli ölçüde artmaktadır. Bu ilişki, okul ortamının destekleyici ve pozitif özelliklerinin öğretmen motivasyonunu güçlendirdiğini göstermektedir.

ÖBÖY-ÖGÖ ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeği arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .335, p < .01$). Bu durum, öğretmenlerin öğrenci başarısı ve öğrenme sürecine yönelik olumlu algılarının, aynı zamanda motivasyon düzeylerini de yükselttiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ölçekler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. En güçlü ilişki okul kültürü ve öğretmen motivasyonu arasında gözlenmiş olup, bu bulgu literatürdeki benzer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiş ve ölçekler arası ilişkiler değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin okul kültürü puanları erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına yönelik görüşlerde cinsiyet temelinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Medeni durum değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda, üç ölçekte de evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki algı ve motivasyonlarının medeni durumdan bağımsız geliştiğini düşündürmektedir. Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde, ölçümlerin hiçbirisi anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, okul kültürü, öğrenci başarısına yönelik görüşler ve öğretmen motivasyonunun yaş değişkeninden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından ise tüm ölçeklerde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle lise öğretmenlerinin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla okul kültürü algıları, öğrenci başarısı ve öğrenme hakkındaki görüşleri ile motivasyon düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul türüne özgü yapısal ve örgütsel farkların öğretmen algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Mesleki deneyim değişkenine göre analizlerde, okul kültürü ve öğrenci başarısına yönelik görüşler anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Özellikle 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenler, diğer gruplara kıyasla daha olumlu algılara ve görüşlere sahiptir. Ancak öğretmen motivasyonu açısından deneyim süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Korelasyon analizine göre, ölçekler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Özellikle okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır ($r = .637$, $p < .01$). Bu durum, güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşler ile öğretmen motivasyonu arasında da anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = .335$, $p < .01$).

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, okul kültürünün algılanışının öğretmenlerin motivasyonu ve öğrencilerin başarısı üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak ve cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü ve öğretmenlik deneyimi gibi demografik ve mesleki faktörler arasındaki farklılıkları incelemektir. Bulgular, eğitim araştırmalarında mevcut literatürle uyumlu birkaç incelikli içgörü ortaya koymaktadır.

İlk olarak, cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak, kadın öğretmenlerin okul kültürü algılarında erkek meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin eğitim ortamlarına yönelik tutumları şekillendirebileceğini gösteren önceki çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Koliqi ve Zabeli, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini ve bu durumun cinsiyetin eğitim bağlamındaki algılar üzerindeki etkisini vurguladığını ortaya koymuştur (Koliqi & Zabeli, 2021). Ancak, bu çalışmada cinsiyete göre öğretmenlerin motivasyonları ve öğrenci başarısı hakkındaki görüşleri arasında önemli bir fark bulunmaması, Bantilan ve arkadaşlarının, eğitimcilerin cinsiyete göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamadıklarını bildiren bulgularını desteklemektedir (Bantilan ve ark., 2024). Bu, kültür algılarının cinsiyete göre farklılık gösterse de, temel motivasyon faktörleri ve öğrenci başarısı hakkındaki görüşlerin cinsiyete özgü farklılıkları aşabileceğini göstermektedir.

Medeni durumun etkisini analiz eden araştırma, evli ve bekar öğretmenler arasında algı ve motivasyon açısından önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, Khan ve arkadaşlarının, öğretim deneyiminin iş tatminini önemli ölçüde etkilediğini, yaş ve medeni durum gibi demografik faktörlerin ise daha az etkili olduğunu gösteren bulgularıyla tutarlıdır (Khan ve arkadaşları, 2019). Bu sonuçlar, kişisel yaşam koşullarından ziyade öğretmenlik mesleğine özgü faktörlerin eğitimcilerin algılarını şekillendirmede daha büyük bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Yaş, bir değişken olarak, okul kültürü, motivasyon veya başarı göstergeleri ölçeklerinde önemli farklılıklar ortaya koymamıştır. Bu bulgu, yaştan eğitimcilerin mesleki gelişimine ilişkin davranışsal niyetlerini etkileyebileceğini ve eğitim ortamlarına ilişkin algıların ve motivasyonların yaş aralığı boyunca nispeten istikrarlı olabileceğini gösteren Lin ve arkadaşlarının araştırmasıyla örtüşmektedir (Lin ve arkadaşları, 2018). Ancak, Jian ve arkadaşları tarafından sunulan zıt kanıtlar, yaştan karmaşık bir faktör olduğunu ortaya koyarak, genç öğretmenlerin yaşlı meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ortaya koymuştur (Jian ve arkadaşları, 2022). Bu durum, yaştan altta yatan stres ve motivasyon düzeylerini nasıl etkileyebileceğine dair daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul ortamının türünü inceleyen çalışma, tüm ölçümlerde önemli farklılıklar bulmuştur. Lise öğretmenleri, diğer eğitim kademelerindeki meslektaşlarına kıyasla kültür ve motivasyon algılarının belirgin şekilde daha

düşük olduğunu bildirmiştir. Bu durum, lise ortamlarının yapısal ve örgütsel zorluklarını yansıtıyor olabileceğinden özellikle önemlidir. Bu görüş, okul katılımı ve başarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve kurumsal destek yapılarıyla nasıl derinlemesine iç içe olduğunu tartışan Roorda ve arkadaşları tarafından da desteklenmektedir (Roorda ve ark., 2011). Liselerin işleyiş dinamikleri, daha karmaşık ve stresli bir öğretim ortamına katkıda bulunarak bu algıları olumsuz yönde etkileyebilir.

Son olarak, öğretim deneyimi ile algılar arasındaki ilişki, 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin okul kültürü ve öğrenci başarısı hakkında daha olumlu görüşler bildirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, deneyimin iş memnuniyeti üzerindeki önemli etkisini vurgulayan Khan ve arkadaşları tarafından da desteklenmektedir (Khan ve arkadaşları, 2019). İlginç bir şekilde, motivasyon deneyim grupları arasında önemli bir fark göstermezken, bu çalışmada okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında tespit edilen güçlü korelasyon ($r = .637$, $p < .01$), sağlam ve destekleyici bir okul kültürünün öğretmen motivasyonunu artırmada kritik bir faktör olmaya devam ettiğini göstermektedir. Bu da, eğitim sistemlerindeki yapısal unsurların motivasyon ve performansın temel itici güçleri olduğu görüşünü doğrulamaktadır (Qin ve ark., 2022).

Özetle, bu bulgular, öğretmenlerin okul kültürü, motivasyon ve öğrenci başarısı hakkındaki algılarını şekillendirmede demografik değişkenler ve mesleki deneyimlerin karmaşık etkileşimini ortaya koymaktadır. Kanıtlar, özellikle lise ortamlarında okul kültürünün geliştirilmesinin, öğretmen motivasyonunun artırılmasında etkili olabileceğini ve bunun da öğrenci başarısına önemli ölçüde fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin okul kültürü algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyon düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikle, kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okul ortamlarında tüm öğretmenlerin kendilerini ifade edebileceği katılımcı, işbirliğine dayalı ve kapsayıcı liderlik anlayışlarının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticileri, tüm öğretmenlerin mesleki katkılarını ve duygusal bağlılıklarını destekleyecek şekilde demokratik okul iklimleri oluşturmalıdır.

Bununla birlikte, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin hem okul kültürü algılarının hem de öğrenci başarısına yönelik görüşleri ile motivasyon düzeylerinin diğer okul türlerine göre anlamlı biçimde düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, lise ortamlarına özgü sorunların öğretmen tutumlarını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, lise öğretmenlerine yönelik olarak görev yaptıkları okulun yapısal, yönetsel ve pedagojik koşullarına özel destekleyici uygulamalar geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya ve aidiyet duygularını güçlendirmeye yönelik kurum içi gelişim ve sosyal destek mekanizmaları önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda mesleki deneyim süresi ile okul kültürü ve öğrenci başarısına yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle 6–10 yıl ve 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik uyum sürecini destekleyen rehberlik programlarının güçlendirilmesi, deneyimli öğretmenlerle mentorluk uygulamalarının yaygınlaştırılması ve okul kültürüne entegrasyon süreçlerinin planlı şekilde yönetilmesi önerilmektedir.

Öte yandan, korelasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyon düzeyleri arasında güçlü, öğrenci başarısına yönelik görüşler ile motivasyon arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okulda deneyimledikleri kültürel iklimin, onların mesleki motivasyonlarını doğrudan etkileyen temel bir unsur olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında pozitif, destekleyici, güvene dayalı ve profesyonel gelişimi teşvik eden okul kültürlerinin inşa edilmesi, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı açısından uzun vadeli olumlu etkiler yaratacaktır.

Son olarak, bu araştırma nicel verilerle sınırlandırıldığı için, öğretmenlerin okul kültürü, öğrenci başarısı ve motivasyon konularındaki derinlemesine algılarının anlaşılabilmesi için nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, benzer çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde, okul türlerinde ve daha geniş örneklem gruplarında tekrarlanması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

Kaynakça

Bantilan, J., Hatagi, M., & Sombilon, E. (2024). Gender, age, and work experience as predictors of teachers' organizational commitment. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 22(2), 57–70.

- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, [cilt ve sayı bilgisi eksik]. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.001>
- Demirhan, G. (2023). School culture types as predictors of school leadership capacity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 715–723. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.535>
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208–223.
- Jian, X., Wijaya, T., & Yu, Q. (2022). Key factors affecting mathematics teachers' well-being and stress levels: An extended engagement theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010548>
- Kalman, M., & Balkar, B. (2017). Shifting teachers' perceptions of school culture in Turkey: A mixed methods study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), [sayfa numarası eksik]. <https://doi.org/10.18275/fire201704021139>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khan, I., Khan, M., & Din, M. (2019). Impact of teachers' personal characteristics on their job satisfaction in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 4(4), 224–231. [https://doi.org/10.31703/gssr.2019\(iv-iv\).29](https://doi.org/10.31703/gssr.2019(iv-iv).29)
- Kırkıç, K. A., Aydın, E., & Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşleri ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 137–154. <https://doi.org/10.46423/izujed.732823>
- Koliqi, D., & Zabeli, N. (2021). Identification of factors affecting elementary teachers' attitudes towards inclusion in Kosovo: The role of demographic variables. [Yayın adı eksik], 290–293. <https://doi.org/10.36315/2021end062>
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330–340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Lin, K., Kao, C., & Chien, H. (2018). Predicting teachers' behavioral intentions regarding web-based professional development by the theory of planned behavior. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), [sayfa numarası eksik]. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85425>
- Ng, C., & Ng, P. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 87–92. <https://doi.org/10.7763/ijlll.2015.v1.18>
- Oli, N. (2024). Exploring motivating and de-motivating factors of teacher. *Intellectual Journal of Academic Research*, 1(1), 59–66. <https://doi.org/10.3126/ijar.v1i1.69285>
- Qin, L., Lü, J., Zhou, Y., Wijaya, T., Huang, Y., & Fauziddin, M. (2022). Reduction of academic burnout in preservice teachers: PLS-SEM approach. *Sustainability*, 14(20), 13416. <https://doi.org/10.3390/su142013416>
- Rachman, A., Suriansyah, A., & Effendi, R. (2023). The influence of school culture, principal instructional leadership and work motivation on the teacher performance of elementary school. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(5), [sayfa numarası eksik]. <https://doi.org/10.47191/ijssshr/v6-i5-39>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sahadi, S., Arafat, Y., & Widayatsih, T. (2021). The influence of principal leadership and work motivation on teacher work discipline. *Edunesia Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2(2), 367–386. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i2.131>
- Suriansyah, A., & Aslamiah, A. (2021). The influence of school culture, principal instructional leadership, and

- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Uçar, R., & Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(60), 198–216.
- Wu, S. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240–250. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.39.1.20>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2023). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

EXTENDED ABSTRACT

Understanding school culture within educational institutions is crucial, as it shapes teacher behavior and motivation and subsequently affects student achievement. School culture, encompassing the values, beliefs, and practices that characterize an institution, is a fundamental determinant of the overall learning environment. This study aims to examine how teachers' perceptions of school culture impact their motivation and views on student achievement. Furthermore, it investigates how these variables vary according to gender, marital status, age, school type, and professional experience.

This study employed a relational survey model. The study group consisted of 252 teachers working in various school types, selected through purposive sampling. Data were collected using three validated instruments: the School Culture Scale (Demirtaş, 2010), the Student Achievement and Learning-Oriented Teacher Views Scale (Kırkıç et al., 2020), and the Teacher Motivation Scale (Uçar & Dağlı, 2017). Data were analyzed using SPSS, including descriptive statistics, t-tests, ANOVA, and Pearson correlation analysis. Normality of the data was confirmed through skewness and kurtosis values.

The findings showed that female teachers reported significantly higher perceptions of school culture than male teachers, while no gender differences were found in motivation or student achievement views. Marital status and age did not significantly affect any of the variables. However, school type emerged as a significant factor: teachers working in high schools had significantly lower scores across all scales compared to their peers in pre-school, primary, and middle school settings. Regarding professional experience, those with 6–10 and 11–15 years of experience showed more positive perceptions of school culture and student achievement than other groups, though motivation levels did not vary significantly by experience.

Correlation analyses revealed significant and positive relationships among all variables. A particularly strong relationship was observed between school culture and teacher motivation ($r = .637$, $p < .01$), followed by a moderate correlation between student achievement views and teacher motivation ($r = .335$, $p < .01$). These results suggest that a supportive and inclusive school culture plays a crucial role in fostering teacher motivation and enhancing educational outcomes.

The results align with existing literature that highlights the role of organizational culture in shaping educational practices and teacher engagement. Gender differences in school culture perception reflect broader social attitudes and school dynamics. The lack of age- or marital status-based differences suggests that structural and professional factors may play a greater role in shaping educational attitudes than demographic ones. The relatively lower scores among high school teachers suggest a need to address specific organizational challenges in secondary education settings. The study also underscores the importance of developing a strong school culture as a lever to enhance teacher motivation and indirectly promote student success.

The study recommends fostering inclusive and participatory leadership models in schools to enhance school culture perceptions, particularly in high schools where motivational and cultural scores are lower. It is also suggested that targeted professional development programs and mentoring systems be designed to support early-career teachers. Given the strong link between school culture and motivation, efforts should be made to create a positive, collaborative, and trust-based school climate. Future research should include qualitative methods to explore the nuanced experiences of teachers and be replicated across different educational contexts to enhance generalizability.