T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE OKUL KÜLTÜRÜ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (BAHÇELİEVLER İLÇESİNDE BİR ARAŞTIRMA)

Duygu ÖZTÜRK

(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL, 2015

T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE OKUL KÜLTÜRÜ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (BAHÇELİEVLER İLÇESİNDE BİR ARAŞTIRMA)

Duygu ÖZTÜRK

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Canan ÇETİN

İSTANBUL, 2015

T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma)

Ad-Soyad: Duygu ÖZTÜRK

ONAY:

Danışman : Prof.Dr. Canan ÇETİN

Üye: Doç. Dr. Berat Bik

Üye: Y. Doç. Dr. M. Emin OKUR

Onay Tarihi: 03/07/2015

ÖNSÖZ

Eğitim, bireylerin yaşamları boyunca devam eden, hayatlarına yön veren ve onu sonsuz kılan bir süreçtir. Bu sürecin büyük bir bölümünün geçtiği yer ise eğitim örgütleridir.

Eğitim örgütleri içerisinde ilkokullar, çocukların okuma ve yazmayı öğrenmekle başlayıp bazı temel bilgi ve becerileri ilk kazandığı yerdir. Sınıf öğretmeni ise çocukların yaşamında anne ve babadan sonra gelen, yaşamının ilerleyen dönemlerinde önemli ve kalıcı izleri olan birisidir. Sınıf öğretmenlerinin sağlıklı ve verimli bir eğitim öğretim süreci sürdürebilmeleri için ruhen ve bedenen güçlü olmaları önemlidir. Ancak sınıf öğretmenliği yüz yüze iletişim gerektiren bir meslek olduğundan tükenmişlik sendromunun yaygın olarak görüldüğü mesleklerden birisidir. Öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasında örgütsel ve çevresel pek çok faktör etkilidir. Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim örgütlerinde Okul Kültürü v Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma) adlı yüksek lisans tezimin gerçekleşmesinde büyük katkıları olan, bilgi ve görüşlerini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Canan ÇETİN' e, araştırma süresince manevi desteğini hep üzerimde hissettiğim ve bu günlere gelmemde başrole sahip annem Naciye ŞEN' e, yabancı kaynak çevirilerinde yardımcı olan arkadaşım İbrahim Özgün Özkan' a, istatistik alanında yardımlarını esirgemeyen Ceren MUTLUER' e, anketleri titizlikle doldurarak araştırmama katkı sağlayan meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2015 Duygu ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

ONAY..iii

ÖNSÖZ.....iv

İÇİNDEKİLER.....ix

ÖZET.....xi

ABSTRACT.....xiii

TABLOLAR LİSTESİ.....xvi

ŞEKİLLER LİSTESİ.....xvii

KISALTMALAR LİSTESİ.....xviii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....1

1.2. Problem Cümlesi.....5

1.3. Alt Problemler.....5

1.4. Araştırmanın Amacı.....7

1.5. Araştırmanın Önemi.....7

1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....8

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....8

1.8. Tanımlar.....9

BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Örgüt.....10

2.2. Kültür.....12

2.3. Örgüt Kültürü.....15

2.3.1. Örgüt Kültürünün Tarihçesi.....15

2.3.2. Örgüt Kültürünün Tanımı.....17

2.3.3. Örgüt Kültürünün Oluşumu ve Oluşuma Etki Eden Faktörler.....19

2.3.4. Örgüt Kültürünün Özellikleri……20
2.3.5. Örgüt Kültürünün Sınıflandırılması……21
2.3.6. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları……..23
2.3.7. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler……..24
2.3.8. Örgüt Kültürünün Alt Boyutları……...30
2.3.8.1. Destek Kültürü……30
2.3.8.2. Bürokratik Kültür……30
2.3.8.3. Başarı Kültürü……..30
2.3.8.4. Görev Kültürü……..31
2.4. Okul Kültürü……31
2.4.1. Örgüt Olarak Kültür……...31
2.4.2. Okulun Örgüt Özellikleri……...32
2.4.3. Okul Kültürünün Tanımı……32
2.4.4. Okul Kültürünü Oluşturan Faktörler……..37
2.4.5. Okul Kültürünün İşlevleri……..38
2.4.6. Okul Kültürünün Temel Öğeleri……39
2.4.7. Güçlü ve Zayıf Kültüre Sahip Okulların Özellikleri……..40
2.5. Tükenmişlik.....42
2.5.1. Tükenmişlik Tanımı……...44
2.5.2. Tükenmişlik Modelleri……...45
2.5.3. Tükenmişliğin Alt Boyutları……..47
2.5.3.1. Duygusal Tükenme……...47
2.5.3.2. Duyarsızlaşma……...47
2.5.3.3. Düşük Kişisel Başarı……48
2.5.4. Tükenmişliğin Evreleri……..48

2.5.5. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler……49

2.5.6. Tükenmişliğin Belirtileri……50

2.5.7. Tükenmişlik Sonuçları……51

2.5.8. Tükenmişlik ile Baş Etme Yöntemleri……53

2.6. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki ilişki……54

2.7. Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki ile İlgili Çalışmalar……57

2.7.1. Okul Kültürü ve Tükenmişlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar….57

2.7.2. Okul Kültürü ve Tükenmişlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..62

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli……64

3.2. Evren ve Örneklem……64

3.3. Veri Toplama Aracı……64

3.4. Verilerin Toplanması……67

3.5. Verilerin Çözümlenmesi……67

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular……71

4.2. Okul Kültürü Ölçeği ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular……76

4.3. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular……76

4.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarındaki Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Bulgular……81

4.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular……82

4.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....83

4.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....85

4.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....86

4.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....88

4.10. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....91

4.11. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Takdir Görme Değişkenine İlişkin Bulgular.....92

4.12. Tükenmişlik ve Alt Boyutlarındaki Okul Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....94

4.13. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....100

4.14. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....101

4.15. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....102

4.16. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....104

4.17. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....105

4.18. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....107

4.19. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....110

4.20. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Takdir Görme Değişkenine İlişkin Bulgular.....112

4.21. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarındaki Okul Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....115

BÖLÜM V SONUÇLAR VE TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....126

5.2. Öneriler.....135

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....135

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....136

KAYNAKÇA.....137

EKLER.....150

ÖZGEÇMİŞ.....156

ÖZET

Günümüzde öğretmenlerin okul ortamında çeşitli değişkenler karşısında yaşadıkları stres, zamanla onlarda tükenmişliğe neden olabilmektedir. Bu araştırma, eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul kültürü ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi betimlemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında ve MEB'e bağlı İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan 13 devlet ilkokulunu kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeline göre yapılan bu araştırmanın evrenini, Bahçelievler ilçesinde 24 ilkokulda görev yapan 1162 sınıf öğretmeni, araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Bahçelievler ilçesinde 13 ilkokulda görev yapan 629 sınıf öğretmeninden anketlere cevap veren 530 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; demografik özellikleri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile tükenmişlik düzeyleri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)" ile okul kültürü düzeyleri Ali Rıza Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)" ile elde edilmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin ve Okul Kültürü Ölçeği'nin örneklem grubu için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser Mayer Olkin) ve Bartlett testi yapılarak, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Veriler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Mann- Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda Okul Kültürü ile Tükenmişlik arasında ve alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri orta, kişisel başarı düzeyleri yüksek; çalıştıkları okulda ise görev kültürü konusunda olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem; duyarsızlaşma alt boyutunda cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem; kişisel başarı alt boyutunda yaş, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Okul kültürü alt boyutlarından görev kültürü alt boyutunda

yaş, medeni durum, öğrenim durumu, görev süresi, takdir görme; destek kültürü alt boyutunda mesleki kıdem, takdir görme; bürokratik kültür alt boyutunda takdir görme; başarı kültürü alt boyutunda mesleki kıdem, takdir görme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Sınıf Öğretmeni, Tükenmişlik.

ABSTRACT

Teachers face lots of different situations that cause stress and bad emotions day by day. Some of them canalize teacher to burnout. This paper's aims are understanding and explaining relations and correlations between school culture and burnout.

This paper includes 13 different public primary schools in İstanbul/Bahçelievler. Relational Screening model is used for this paper and there are more than 1220 primary school teachers who work in Bahçelievler area in our population. This paper's sample is identified by simple random sampling model and the survey which include 530 primary school teachers who accept to reply our question. Personal Identity Form which is constituted by the researcher is used for understanding our sample's demographic information, Maslach Burnout Inventory which is constituted by Maslach ve Jackson (1981) is used for concluding about their burnout level and School Culture Inventory which is constituted by Ali Rıza Terzi (2005) help us to evaluate school culture level.

SPSS 22.0 is used for analyze the results. KMO ve Bartlett test is done for understanding if Maslach Burnout Inventory and School Culture Inventory are suitable for our sample. These tests results give us our data are suitable for factor analysis. Frequencies, percentages, mean, standard deviation, Pearson product-moment correlation coefficient, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test are used for analyzing data. This survey shows that there is negative correlation between school culture and burnout.Teachers' emotional burnout and desensitisation level are normal, the level of personal success is high and their behaviour about school culture are positive at their school which they work.

Our study shows us some variables affect the result more than other in the sub-dimensions. Age, educational background, professional seniority affect results in emotional burn out's sub-dimension. Gender ,marital status, educational background, professional seniority affect results in desensitisation sub-dimention and age, marital status affect personal success sub-dimensions. The school culture has four sub-dimensions. They are duty culture which is affected by age, marital status, educational background, duty term and being appreciated; support culture which is affected by professional seniority and and being appreciated; bureaucratic culture

which is affected by being appreciated and finally success culture which is affected by professional seniority andbeing appreciated.

Keywords: School Culture, Teacher, Burnout.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği için KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....69

Tablo 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Faktör Analizi.....69

Tablo 3. Okul Kültürü Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....70

Tablo 4. Okul Kültürü Ölçeği için Faktör Analizi Sonuçları.....70

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....71

Tablo 6. Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....72

Tablo 7. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....72

Tablo 8. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....73

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....74

Tablo 10. Görev Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....74

Tablo 11. Takdir Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....75

Tablo 12. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanları ile Okul Kültürü Ölçeği Puanları Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....76

Tablo 13. Duygusal Tükenme ile Destek Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....76

Tablo 14. Duygusal Tükenme ile Başarı Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....77

Tablo 15. Duygusal Tükenme ile Bürokratik Kültür Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....77

Tablo 16. Duygusal Tükenme ile Görev Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....78

Tablo 17. Duyarsızlaşma ile Destek Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....78

Tablo 18. Duyarsızlaşma ile Başarı Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi.....78

Tablo 19. Duyarsızlaşma ile Bürokratik Kültür Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi……...79

Tablo 20. Duyarsızlaşma ile Görev Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi……...79

Tablo 21. Kişisel Başarı ile Destek Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi……...79

Tablo 22. Kişisel Başarı ile Başarı Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi……...80

Tablo 23. Kişisel Başarı ile Bürokratik Kültür Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi……...80

Tablo 24. Kişisel Başarı ile Görev Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi……...80

Tablo 25. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanları……81

Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann- Whitney U Testi Analizi……82

Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizi……83

Tablo 28. Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann- Whitney U Testi Analizi……85

Tablo 29. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……...86

Tablo 30. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……...88

Tablo 31. Görev Süresi Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……..91

Tablo 32. Takdir Görme Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……..92

Tablo 33. Okul Farklılıklarına Göre Tükenmişlik ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……...94

Tablo 34. Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Dağılımlar……100

Tablo 35. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Analizleri……...101

Tablo 36. Yaş Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……..102

Tablo 37. Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Analizleri……104

Tablo 38. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……105

Tablo 39. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……107

Tablo 40. Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……110

Tablo 41. Takdir Görme Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……112

Tablo 42. Okul Farklılıklarına Göre Tükenmişlik ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri……..115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgüt Kültürünün Unsurları……..25

Şekil 2. Tükenmişlik Süreci……43

Şekil 3. Öğretmen Tükenmişlik Modeli……..55

KISALTMA VE SİMGELER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OKÖ: Okul Kültürü Ölçeği

MTÖ: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

KMO: Kaiser Mayer Olkin

BÖLÜM I
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar, belirli amaçlarını gerçekleştirebilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek, sorunlara birlikte çözüm üreterek ortak kararlar verebilmek, toplumun refah seviyesini yükseltebilmek ve geliştirebilmek için örgüt denilen yapılara gereksinim duyarlar (Terzi, 2000, s.1). Bu ihtiyaçların giderilmesi, ortak amaçların gerçekleştirilmesi adına, insanların bir araya gelmesiyle oluşan bu sosyal yapı "örgüt" kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt, belirli amaçlara ulaşmak için birden fazla insanın bir araya gelmesiyle oluşan, aralarında görev, yetki ve sorumluluğun paylaşımı bulunan bir araya gelenleri yönlendiren ve denetleyen merkezlerin olduğu yapılar olarak tanımlanabilir (Arslan, 2004, s.205).

Birçok şekilde tanımlanabilen örgüt kavramı, yapılan tüm tanımlardan hareketle insanların kasıtlı olarak bir araya gelerek, belirli ve ortak amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla oluşturdukları toplumsal bir düzenlemedir. İnsansız bir örgüt düşünülemez. Örgütün oluşabilmesi için birden fazla insanın bir araya gelerek bir insan topluluğu oluşturmasına ihtiyaç vardır. Örgütte bir araya gelen insanlar, öncelikle ait oldukları toplumun bir üyesidir. Toplumun yapısını ve kültürünü oluşturan ise yine insanlardır. Kültür, bir toplumun yaşam biçimidir. İnsanlar bir araya gelerek oluşturdukları ve yer aldıkları örgütün içine, yaşadıkları toplumun kültürünü de taşımış olurlar. Dolayısıyla örgütler, içinde yaşadıkları toplumun kültürünün aynasıdır.

Örgütte görev yapan bireyler, örgütün ortak amaçları için ortak davranış biçimlerine uyarlar. Ortak amaçlar için örgütte bir araya gelmiş bireylerin de ortak eylemlerde

bulunabilmeleri için ortak değerlere sahip olması gerekir. İşte burada örgütün kültürel yapısı oluşmaya başlar.

Her örgütün kendine özgü bir yapısı, kişiliği ve yaşam biçimi vardır. Örgütün kişiliğini oluşturan bu insanların ortak amaçları, duyguları, değerleri, davranışları ve inançları aynı zamanda örgütün kültürünü oluşturmaktadır.

Örgütte yapılan tüm faaliyetlerin ve uygulamaların temelinde kültürün izleri vardır Kültür, ait olduğu toplumunun bir yansıması, adeta kimliğidir. Bu kimliği oluşturan insan toplulukları, farkında olmadan sahip oldukları kültürel değerleri örgüt içinde yansıtmaktadırlar. Bu nedenle örgüt ve kültür kavramları arasında oldukça güçlü bir bağ vardır.

Nasıl ki dünyamızı çevreleyen bir atmosfer varsa örgütlerin de içinde her yanı saran bir kültür vardır. Örgüt kültürü denildiğinde akla, örgüt içindeki sözlü ve sözsüz kurallar, değerler ve davranışlar gelmektedir. Bu unsurlar, örgütte bulunan bireylerin birbirlerine nasıl davranmaları, nasıl giyinmeleri, hizmet verirken nasıl davranışlar sergilemeleri konusunda onları biçimlendirmektedir.

Kültür, örgüt çalışanlarını bulundukları örgüte ve örgüt içerisindeki diğer çalışma arkadaşlarına bağlayan görünmeyen ancak hissedilen bir güç gibidir. Herhangi bir durumda iş görenlerin açık olarak ne yapmaları veya ne söylemeleri gerektiğini belirlemek için, onların söylem ve eylemlerine bir rehber oluşturur (Özkalp ve Kırel, 2001, s.75).

Her örgüt belli bir amaç için kurulmuştur. Bu amaçlara ulaşmada en önemli sorumluluk örgüt çalışanlarına düşmektedir. Çalışanların etkili ve verimli çalışabilmesi ise bireysel, örgütsel ve çevresel olmak üzere pek çok etkene bağlıdır. Bunlardan biri de örgüt kültürü kavramıdır (Arslan, 2004, s.206).

Schein (1984, s.12)'e göre, örgüt kültürünün farklı tanımları olsa da şu özellikler hemen hepsinde ortaktır: Ortak dil, terminoloji, ritüeller ve seremoniler gibi gözlemlenen davranışsal düzenlemeler, normlar, baskın değerler, felsefe, kurallar, duygulardır.

Genel bir ifadeyle örgüt kültürü, örgüt içindeki bireyler ve gruplar tarafından paylaşılan ve uyulan değerler olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir probleme ilişkin

çözümler kişilerin bu konuda düşünmesine ve giderek bu çözümlerin paylaşılan bir değer olmasına yol açmaktadır (Sabuncuoğlu, 2001, s.85).

Bireylerin davranışlarında kalıcı ve istendik davranış değiştirme süreci olan, doğumlarından ölümlerine kadar yani hayat boyu devam eden eğitim, gelişigüzel gerçekleşebilecek bir süreç değildir. Eğitim faaliyetlerinin belirli bir plan program çerçevesinde ve belli bir kurumda yapılması gereği "okul" kavramının çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu nedenle okullar eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili etkinlikleri yaparak bireyleri en iyi biçimde yetiştirmek amacı ile sağlıklı bir toplum yapısı temelinin oluşturulmasında oldukça önemli olan kurumlardır. Okullar üzerlerine düşen bu rollerin gereğini ancak kendisini oluşturan öğelerin eşgüdümlü olarak tam bir işbirliği içerisinde oldukları düzenle yerine getirebilirler. Bahsedilen bu eşgüdüm ve uyumun sağlanmasında eğitim-öğretim süreçlerinin rehberi konumundaki ve bireylerin toplumdaki görevlerini yerine getirebilmeleri için en iyi şekilde yetişmesine yön veren öğretmenin ayrı bir yeri vardır. Öğretmenler, mesleklerinin gereği olan görev ve sorumluluklarını bu eğitim kurumlarında icra ederler.

Okul, eğitim hizmeti veren bir örgüttür. Eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre büyük önem taşır. Çünkü bu örgütlerin ürünü insandır. İnsanın iyi yetişmesi ise, o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim almasına bağlıdır (Çelik, 2009).

Eğitim örgütlerinin, diğer örgütlere göre kıyaslandığında, ortak bir kültür yaratma, koruma, geliştirme ve bu kültürü yayma işlevini görürüz. Eğitim örgütleri denildiğinde akla ilk gelen kurum, okuldur. Okullar bir yandan bireylerin iyi yetişmesini, sosyalleşmesini sağlarken, diğer yandan da toplumsal bir miras olan kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol oynar.

Her örgütün nasıl kendine özgü bir kültür yapısı varsa, bir örgüt olarak her okulu diğer okullardan ayıran kendine özgü bir kültürü, kişiliği vardır. Bu kültürün ve kişiliğin oluşumunda örgütteki bireylerin rolü vardır.

Okullar eğitim öğretim faaliyetlerini, örgüte hâkim olan kültür çerçevesinde yürütürler. Aynı zamanda bu faaliyetler, sürekli olarak okuldaki kültürün oluşumuna, gelişimine, korunmasına ve yayılmasına katkıda bulunur.

Okul kültürü, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler. Bu etkilenme karşılıklı oluşur ve sosyal bir ünite olarak okul kültürü, öğrenci ve diğer üyelerinin demografik oluşumlarından açıkça etkilenir (Terzi, 2005, s.424).

Tükenmişlik üzerinde yapılan araştırmalarda, mesleği gereği insanlarla sürekli ve sık sık yüz yüze gelen mesleklerde ortaya çıkan tükenme durumunun, bireylerin iş verimini düşürmenin yanında kendi psikolojik sağlığını da olumsuz etkilediği görülmüştür. Bunun üzerine diğer mesleklerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin de tükenmişliklerinin incelenmesi birçok araştırmaya sebebiyet vermiştir (Izgar, 2001, s.1).

Öğretmenlik, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında devamlı fedakârlık gerektiren, duygusal anlamda bireyin tükenmesine sebep olan, insanlarla birebir olarak yoğun etkileşim içinde bulunulan bir meslektir. Bu nedenle tükenmişlik sendromunun ortaya çıkma riskinin görüldüğü bir meslek grubudur. Çalışma ortamında yaşanan yoğun iş stresi ve diğer stres kaynakları, toplumsal beklentiler karşısında her dört öğretmenden birinin tükenmişlik yaşadığı son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur.

Öğrenci disiplin problemleri, öğrenci duyarsızlığı, çok kalabalık sınıflar ve diğer görevlilerin desteğinin azlığı, eğitim programları ile öğretim yöntem ve metotlarının sürekli değişmesi, iş arkadaşları arasındaki iletişim bozuklukları, görev sorumluluk duygularının zayıflaması, çok fazla ödev kâğıdı, çok fazla ölçme, gönülsüz tayinler, sosyo-coğrafik koşulların yetersizliği, rol çatışması ve karmaşası, öğretmenlerin yakın uzak hedeflerini belirleyememeleri gibi stresler öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır (Baysal, 1995). Öğretmenler örgüt içinde bu çeşitli stres kaynaklarıyla birebir etkileşim halindedir. Zaman içinde stres kaynaklarının ortadan kaldırılmaması veya nedenlerinin sorgulanmaması öğretmenlerde ruhsal ve fiziksel açıdan tükenmelere sebebiyet vermektedir.

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının, çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilen eğitim öğretim felsefesi ve çalışmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu etkileniş, öğretmenlerin öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine ilgisini,

sevecenliğini, idealizmini azaltmakta; hizmet verirken etkileştiği kişilere olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır (Gündüz, 2005). Tükenmişlik, öğretmenin performansının alt seviyelerde olmasına neden olmakta, mesleki sorumluluklarını yerine getirmede etkinliğini azalmakta ve buna bağlı olarak eğitim öğretim sisteminin niteliğinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Tükenmişlik sendromunun olumsuzlukları sadece öğretmeni ve kişisel yaşamını değil, onun dışında doğrudan öğrencilerini, velilerini, okul personelini ve toplumun bütününü etkileyerek zarar vermektedir. Bu durum bireylerde yarattığı hasar kadar örgüt içinde de birçok olumsuzluk yaratmaktadır.

Bütün bunlardan yola çıkılarak bu araştırmada, eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki nasıl bir ilişki olduğu ele alınacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

"Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki nedir?" şeklinde problem cümlesi belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri nelerdir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlikleri düzeyi nedir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları takdir görme değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları okullara bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutlarındaki kültür düzey nedir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları takdir görme değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları okullara bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim örgütlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

İlgili yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, günümüzde tükenmişliğin birçok meslek dalında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yaygın görülen bir durum haline geldiğini görmekteyiz. Tükenmişliğin ortaya çıkmasında bireylerin yaşamında, bulundukları ortamlarda pek çok çevresel ve örgütsel faktör karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel faktörleri ele aldığımızda, örgüt içi atmosferden kaynaklı olan birçok sebep vardır. Bu da örgütteki eğitim öğretim süreci üzerinde olumsuz etkiler yaratır. Buna bağlı olarak okul kültürünün öğretmen davranışlarını nasıl etkilediği, örgütte olumlu bir iklim ve daha verimli bir çalışma ortamı yaratmak için okul kültüründe neler yapılması gerektiği önem kazanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilecek olması açısından bu araştırmanın, okul kültürünün tükenmişlik düzeyini nasıl etkilediğinin tespit edilmeye çalışılmasına ve okul kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın, bu doğrultuda yapılacak olan yeni çalışmalara da öneriler geliştirilmesi amaçlanarak araştırmacılara fayda sağlayacağı umulmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın belirlenen başlıca sayıltıları şunlardır:

- Okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
- İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde bulunan Milli Eğitime bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri anket maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.
- İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde bulunan Milli Eğitime bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarına verecekleri cevaplar, gerçek durumu yansıtacak niteliktedir.
- Araştırma için kullanılacak olan veri toplama araçları, araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır ve bunlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde var olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde var olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından rastgele seçilen örneklem grubunun görüşleriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Okul Kültürü Ölçeği" ile elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eğitim Örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki konulu araştırmada adı geçen kavramlar şu şekilde tanımlanmıştır:

Örgüt: Örgütler, toplumda belirli amaçlarla oluşturulan ve yaşamını sürdürmeye çalışan, toplumdan girdiler alan ve topluma çıktılar sunarak hizmet eden, kendine özgü özellikleri olan açık sistemlerdir (Çelik, 1993, s.23).

Kültür: Bireyin yaşadığı toplumdan aldığı sosyal miras, bireyin düşünme ve hissetme ve inanma biçimi, toplumun yaşama biçimi, öğrenilen davranışların bütünü, davranışları düzenleyen normatif bir sistem ve bir egemenlik aracıdır (Şişman, 2007).

Örgüt Kültürü: Örgütün çalışma ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000).

Okul Kültürü: Okul kültürü, gün içerisinde okuldaki bütün çalışanlar arasında meydana gelen olumlu ve olumsuz etkileşimleri ve onların nasıl davranmaları gerektiğini etkileyen yazılı olmayan normlar, alışkanlıklar ve geleneklerden oluşur (Kaya ve Demirtaş, 2009, s.58).

Tükenmişlik: Yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama duygusu ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar ile başlayarak psikosomatik hastalıklara ve işten ayrılmaya değin istenmedik çeşitli sonuçlar doğuran bir sendromdur (Karakelle ve Canpolat, 2008, s.110).

Araştırmanın birinci bölümünde "Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki" ye dair problem durumu belirlenerek araştırmanın amacı, önemi, hipotezleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve konu ile ilgili tanımlamalar ele alınmıştır.

BÖLÜM II
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde örgüt kültürü, okul kültürü ve tükenmişlik kavramları ile okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye yer verilmiş ve ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Örgüt

İnsanlar topluluklar halinde yaşarlar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal yaşamın gereklerinden biri olan işbirliği yaparlar. Bireyler, bazı ihtiyaçlarını bireysel olarak gerçekleştiremeyecekleri için işbirliği yapmışlar ve ortak bir amaç etrafında birleşerek örgütleri oluşturmuşlardır.

Örgüt kavramı, insanların ortak amaçlarını ve değerlerini bir araya getirerek bir anlaşma veya birliktelik yaratılmasını içermektedir. Örgüt kavramının içerdiği nitelikler şu şekilde sıralanmıştır (Vural ve Coşkun, 2007, s.7):

- Ortak amaç veya amaçların varlığı,
- Amacı gerçekleştirmek için belirli bir şekilde düzenlenmiş faaliyetler ve bu faaliyetlerin örgüt üyelerine görev şeklinde bölünmesi,
- Tanımlanmış görevlerin örgüt biçimlerine verilmesi ve birimler arasında kumanda birliği,
- Üyelerin örgüt amaçları doğrultusunda, davranış ve değerler geliştirmeleri,
- Amaçların belirlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde karar verme, kontrol, ödül ve ceza verme gibi süreçlerin varlığı,
- Tüm bu özellikler arasında uyumu sağlayan bir örgüt düzeninin varlığıdır.

Fransızca olan "Organizasyon" sözcüğü, Yunanca organon (uzuv), yani bir canlının yaşamını sürdürmesi için gereksinme duyduğu bir parçasıdır. "Organizasyonun" bir anlamı da "organlaştırma" anlamına gelmektedir. (Hasanoğlu, 2004, s.45). Yunancadan türetilmiş olan bu kelime, İngilizcede "organization", Türkçede ise "örgüt" kelimesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt kelimesinin birçok farklı tanımı yapılmış. Bunun sebebi çeşitli kuram ve yaklaşımların örgüt kavramına farklı bakış açılarından yaklaşmalarıdır.

Barnard' a (1994, s.65) göre örgüt soyut bir kavramdır ve resmi örgütü, iki veya daha fazla bireyin bilinçli, kasıtlı olarak işbirliğiyle oluşturduğu koordineli faaliyetler veya güçlerinin bir sistemi olarak tanımlamıştır. Örgütte bireyler sistematik bir ilişki içindedir. Ortak bir amaç etrafında gönüllü olarak bir araya gelen ve birbirleriyle iletişin kurabilen bireyler sayesinde örgütün var oluşunu açıklamıştır.

Schein (1970) örgütü; "iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin ussal eşgüdümü", March ve Simon (1958) ise, "üyeleri arasında ilişkiden oluşan toplumsal bir yapı" olarak tanımlamışlardır (Karadağ ve arkadaşları, 2008, s.64).

Örgütler, bir grup tarafından belli özel amaçları yerine getirmek için kurulmuş veya yeniden düzenlenmiş toplumsal birimlerdir (Etzoni, 1964, s.13).

Örgütler, toplumda oluşan ve yaşamını sürdürmeye çalışan, toplumdan girdiler alan ve topluma çıktılar sunarak hizmet eden, kendine özgü özellikleri olan açık sistemlerdir (Çelik, 1993, s.23).

Toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirecek görev ve rolleri yapmak için güçlerini, eylemlerini eşgüdümleyen iş görenlerden oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 1982, s.56).

Bir örgüt, belirli amaçların birden fazla kişiyle gerçekleştirilmesidir. Örgüt yapısı, bir grubun faaliyetlerini eşgüdümleyen, öğelerini birbiri ile uyumlu hale getiren sistemdir (Peker, 1998, s.61).

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlediği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003, s.147).

Tüm bu tanımlardan hareketle, bireyler ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda kasıtlı olarak bir araya gelir, rol ve görev dağılımları yapar ve anlaşmaya vararak formal ve informal birliktelikler oluştururlar. Bu birliktelikler örgüt adı verilen sistemleri oluşturmuştur. Örgüt, bireylerin ortak amaçlar etrafında bir araya gelerek örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için oluşturulmuş sosyal bir yapıdır.

İnsanlar hayatlarının en önemli ve en fazla zamanlarını eğitim örgütlerinde geçirmektedir. Buna bağlı olarak bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve hayata bakış açılarını doğrudan etkileyen eğitim örgütleri yani okullardır. Eğitim örgütleri, örgütteki bireyler arasındaki etkileşim ve iletişimin en yoğun olduğu yerlerden birisidir. Çünkü bu örgütler, diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insana hizmet verirler.

2.2. Kültür

Kültür kavramı da örgüt gibi birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Kültür kelimesinin tarihçesini incelediğimizde anlam bakımından oldukça zengin ve köklü bir kavram olduğu karşımıza çıkmaktadır. Kültür kavramının bu denli zengin anlam çeşitliliğine sahip olması birçok disiplin alanının ortak ilgi alanına girmesidir.

Kültür daha çok sosyoloji, etnoloji, tarih, felsefe yönetim ve örgüt kuramları vb. disiplinler tarafından ele alınmış ve her biri kültürü kendi bakış açısı çerçevesinde yorumlayarak çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Ancak kültür kavramının temelleri sosyal antropolojiye dayanır (Doğan, 2012, s.13).

Kültür kavramıyla ilgili bu kadar çok tanım yapılmış olması, kültürün ortak ve tek bir tanım üzerinde anlatılmasının güçlüğünü ortaya koymaktadır. Çünkü her bir disiplin, araştırmacı farklı tanımlar ve yaklaşımlar ortaya koymuştur. Güvenç' e (1991, s.95) göre kültür kelimesinin ortak bir tanımı yapılamamasının sebebi çok anlamlı olmasından kaynaklanmaktadır.

Kültür sözcüğünün etimolojik kökeni, "ekip-biçmek" anlamına gelen Latince "cultura" sözcüğüne dayanır. "Cultura" sözcüğü ise yine Latincede "colere" fiili ve "cultus" isminden türemiştir (Unutkan,1995, s.2) Bu sözcük Türkçe' de ise "ekin" anlamında kullanılıyordu (Güvenç, 1991, s.96).

Kültür kavramının "ekip-biçme" veya "ekin" anlamlarından gelmesi, ekip biçmenin toplumsal yaşamın gelişmesinde önemli rol oynadığı nedeniyledir. Bu gelişme, toplumsal gelişmenin bu aşamasının "uygarlık" olarak adlandırılmasını sağlamıştır (Doğan, 2012, s.11). Tarihte göçebe olarak yaşayan insanlar ekip biçme işleriyle uğraşmaya başlayınca yaşam biçimleri yerleşik düzene geçmiş ve bir arada yaşayarak topluluklar oluşturmuşlardır. Toplumların bu yaşam tarzı, aynı zamanda o toplumun kültürünü de zaman içinde oluşturup şekillendirmiştir.

İlk kez Voltaire tarafından kullanılan culture sözcüğü, "zihinsel açıdan insan zekâsının oluşumu, gelişimi" anlamında kullanılmıştır (Şişman, 2011, s.1).

İlk kültür tanımını yapan İngiliz antropoloğu Tylor' a (1871) göre kültür ya da uygarlık, "toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür". Bu tanım, kültür kuramının temel görüşünü yansıtmaktadır (Güvenç, 1997, s.55).

Türkiye' de ise kültür konusuyla ilk ilgilenenlerden biri Ziya Gökalp'tir. Ziya Gökalp, kültür sözcüğünün karşılığı olarak "hars" kavramını kullanmıştır. Kültürü de bireyin üstünde organik bir gerçeklik olarak kabul etmiştir. Ona göre kültür, toplumu birleştiren düşünce ve kurumların bütünleşmiş halidir (Şişman, 2011, s.15).

Ferraro ve Andreatta' ya (2011, s.29) göre kültür, insanın bir toplum üyesi olarak sahip olduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeydir. Hofstede (1994, s.2) ise kültürün miras değil, çocuk yaşta öğrenilen ve bir grubun üyelerini diğerlerinden ayırmaya yarayan değerler, semboller, kahramanlar ve ritüeller olarak tanımlamıştır.

Kültürün bireylere toplu kabulü anlamsızdır. Kültür, dil, sembol, ideoloji, inanç, ritüel ve efsanelerden oluşan ve belirli bir grupta belirli bir zaman içinde ortaklaşa kabul edilen anlamlı faaliyetler sistemidir (Pettigrew, 1979, s.574).

Kültür denildiğinde anlamamız gereken şeyi ortaya koyabilmek için öncelikle kültürün hangi öğelerden oluştuğunu fark etmek gerekir. Bu öğeler kurallar, değerler, anlamlar ve simgeler, araçlardır (Varol, 1989, s.195).

Güvenç'e (1991, s.96) göre kültür, aşağıda belirtilen temel kavramlar karşılığında kullanılan soyut bir sözcüktür:

- Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığıdır.
- Kültür, belli bir toplumun kendisidir.
- Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.
- Kültür, bir insan ve toplum kuralıdır.

Kültür, toplumları birbirine göre farklı kılan, bir topluma ait tüm ortak değerleri içine alan ve yansıtan, sonradan öğrenilen, korunan, değişebilen, eğitim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılabilen bir olgudur. Kültürün sonradan öğrenilebilen bir kavram olması, kalıtım yoluyla değil sosyal ortam yoluyla öğrenildiğini ortaya koymaktadır.

Kültür, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve bizzat gelişmenin gelişimine katkıda bulundukları ölçüde, tüm alanlarda ve her bakımdan, insan ve insanlığın ortaya koyduğu ilerlemelerin bütünüdür (Bilgin, 1983,s.17).

Uygur (2006), kültürü kuş bakışı bir yaklaşımla değerlendirerek insanların ortaya koyduğu ve var olduğu bir gerçeklik olarak tanımlamıştır. Öyleyse kültür, insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığını gördüğümüz her şey olarak kabul edilebilir.

Bir kültür varlığı olarak dünyaya gelen insanlar, doğdukları andan itibaren toplumdaki diğer insanlar tarafından düzenlenmiş hazır bir kültür ortamının içine girerler. Buna göre Yahyagil (2011) kültürün öncelikle toplumsal bir ürün olduğunu, insanlar arası etkileşimden doğup geliştiğini ve her toplumun mutlak suretle kültürel bir sistem geliştirdiğini belirtmiştir.

Kültür, sosyalleşme süreciyle kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Çocuklar daha ilk yaşlardan itibaren büyüklerden dinledikleri masallar, hikâyeler, şiirler, oynadıkları oyunlar ve diğer etkinlikler yoluyla kültürü kazanmaktadırlar (Şişman, 2011, s.2).

Kültür gerek antropolojik, gerekse örgütsel davranış açısından bakıldığında öncelikle sembolik anlamlar içeren, sonradan öğrenilen, geniş toplulukla paylaşılan ve zamanla değişebilme niteliği taşıyan bir kavramdır (Yahyagil, 2011, s.29). Yani tek başına bireylerin inançları, değerleri ve tutumları vardır fakat kültürleri yoktur. İnsanların sosyal etkileşimine bağlı olarak kültür, öncelikle o topluma mensup insanlarca oluşturulur, öğrenilir, paylaşılır ve zaman içerisinde yeniden üretilir.

Erdoğan (1991) işletmeciler için kültürü, kurumun faaliyetlerini ve çalışma düzenini etkileyen, belirli insan toplulukları tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ve kişiler arası ilişkilerin tamamı olarak açıklamıştır.

Antropologlar tarafından ilk kabilelerin, toplumların yaşam tarzı arasındaki farklılığı açıklamak amacıyla kullanılan kültür kavramı, daha sonraları anlamını daha daraltarak toplum içinde oluşan örgütlerdeki yaşam tarzını ifade etmek için kullanmışlardır. Örgütler, üyelerinin davranış kalıplarına göre farklı kimliklere sahip olur. Kültür ise, bu davranış kalıplarının ne olduğunu, nasıl oluştuğunu ve örgütsel performansı nasıl etkilediğini anlayabilmemizi sağlar (Deal ve Peterson, 1990, s.8).

Kültür, toplumu kuşattığı gibi örgütleri de kuşatan toplumsal çevre koşullarından birisidir. Örgütü kuşatan kültür, örgütün yaşamını, gelişimini, her türlü faaliyetini önemli derecede etkiler. Bu nedenle örgüt kültürü kavramına geçmeden önce örgüt ve kültür kavramları ayrıca incelenmiştir.

2.3. Örgüt Kültürü

Bu kısımda örgüt kültürünün tarihçesi, tanımı, oluşumu, özellikleri, sınıflandırılması, fonksiyonları, alt boyutları ve örgüt kültürünü oluşturan öğelerden bahsedilmiştir.

2.3.1. Örgüt Kültürünün Tarihçesi

Örgütsel kültür kavramını yönetim alanındaki araştırmalara iten neden, Amerikan şirketlerinin benzer Japon şirketler kadar iyi performans gösteremeyişlerinin açıklanmaya çalışılması olmuştur. Böylece toplum içerisindeki örgütlerin farklı düzeyde performans göstermelerine yol açan ilişkilerin birbirinden ayırt edilmesini sağlayacak kavramlara ihtiyaç duyulmuş ve örgütsel kültür kavramına duyulan ilgi artmaya başlamıştır (Köse ve Ünal, 2003, s.12).

Tarihsel süreç içindeki gelişime bakıldığı zaman 1930 ve 40'lı yıllarda Chester Bernard ve Elton Mayo biçimsel olmayan örgütleri ele alarak bunların doğası, değer, norm ve duyguları üzerinde incelemeler yapmışlardır. Bu çalışmaların üzerine yaklaşık otuz yıl sonra Katz ve Kahn isimli iki araştırmacının yaptıkları çalışma her örgütün kendine özgü bir kültüre sahip olduğunu ortaya koymuştur (Unutkan, 1995, s.35; Türk, 2007, s.2).

1970' li yıllara kadar örgüt kavramı ile ilgili araştırmacıların yaptığı çalışmaların içinde doğrudan örgüt kültürü kavramının yer almadığı görülmektedir. Daha sonra 1976' da Silverzweig ve Allen' in "Ortak Kültür" (Şişman, 2011, s.72) ve 1979' da Pettigrew' in "Örgüt Kültürleri Üzerine Araştırma" adlı çalışmaları örgüt ve kültür kavramlarının birlikte kullanıldığı ilk çalışmalardır (Pettigrew, 1979, s.571).

Örgüt kültürü kavramının yaygın olarak kullanılmaya başlanması ve literatüre girmesi ise 1980' li yıllarda gerçekleşmiştir. 1981 yılında Ouchi' nin "Z Kuramı", 1982 yılında Deal ve Kennedy' nin "Örgüt Kültürü", Peters ve Waterman' in "Mükemmellik Arayışı" ve Pascale ve Athos' un "Japon Yönetim Tarzı" adlı kitapları örgüt kültürünün güncel hale gelmesini sağlayan önemli çalışmalar olmuştur (Can, 2006, s.421; Erkmen, 2010, s.2).

Örgüt kültürü araştırmalarının çıkış noktası, örgüt ve kültürü bir araya getirme çabasıdır. Toplumların temel yapı taşı ve önemli bir öğesi olan kültür kavramı, aynı zamanda örgütler içinde aynı öneme sahiptir. Nasıl ki insanlar, yaşadıkları topluma ait olan kültürü ve ona ait olan değerleri, davranışları ve normları kabul edip ona göre yaşıyorsa bir örgütte çalışan kişiler de örgütün kültürünü anlayıp işlerini ve iş dışındaki ilişkilerini de bu kültüre göre şekillendirmektedir (Türk, 2007, s.1).

Örgüt kültürünün ortaya çıkmasını belirleyen temel unsur bireylerin ihtiyaçlarıdır. Bireyin tanınma, bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlarıyla kendini gerçekleştirme isteği, grup tarafından ortak kabul edilen düşünce, değer ve normların oluşturulmasını gerektirir. Örgüt içinde ortak kabul edilen bu düşünce, değer ve normlar yani örgütün kültürü örgütü diğer örgütlerden ayırdığı gibi üyesi olan bireyleri de diğer bireylerden farklı kılar (Unutkan, 1995, s.42).

Örgütsel kültür, ortaya çıkışından itibaren üzerinde yapılan araştırmalarla ve tartışmalarla gelişen bir kavramdır. Tartışmalar iki temel sorun etrafında odaklaşmıştır. Bunlardan birincisi tanımlama sorunu, yani örgütsel kültürün ne olup, ne olmadığı konusudur. Bu konuda bazı araştırmacılar, örgütsel kültürü örgütlerin sahip olduğu bir şey olarak kabul ederken diğerleri, örgütsel kültürün örgütün kendisi olduğunu ileri sürmektedirler. Yani bazıları örgütsel kültürü, örgütün kendi içinde ortaya çıkan bir kişilik olarak kabul ederken, bazıları da örgütsel kültürü, örgüt

üyelerince örgütün dış çevresinden getirilen özellikler olarak kabul etmektedirler (İpek, 1999, s.415).

Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını değerini, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişkili biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu işlevi ile ortaya çıkan kültür örgütü topluma bağlayan onun toplum içinde yerini, önemini ve hatta başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir (Eren, 2000, s.391).

2.3.2. Örgüt Kültürünün Tanımı

Örgüt kültürü ile ilgili yönetim, iletişim, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi çeşitli disiplinlerdeki araştırmacılar (Vural, 2010; Gizir, 2003) tarafından pek çok tanımı yapılmıştır. Ancak her araştırmacı kendi bakış açısı ve yaklaşımıyla bu kavramı tanımlamaya çalıştıkları için ortaya çok fazla sayıda tanım çıkmıştır.

Schein (2010, s.12) örgüt kültürünü " belirli bir grubun içsel bütünleşme ve dış çevrede varlığını sürdürmeye yönelik uyum sorunlarıyla baş edebilmek amacıyla grup üyelerinin öğrendiği ve geliştirdiği doğru algılama, değerler, temel varsayımlar kalıbı" olarak açıklamıştır. Schein' in bu tanımının üzerinde yoğunlaştığı temel unsurlar şu şekilde belirtilmiştir (Doğan, 2012, s.104):

- Örgüt kültürü, örgütün yaşam süreci içinde ortaya çıkmaktadır.
- Örgüt kültürü, örgüt içi ve örgütün çevre ilişkilerine ait bütünleşme sorunlarının çözümüne ilişkindir.
- Doğru algılama konusu olan şeyler ise düşünceler, alışkanlıklar gelenekler, normlar, değerler, inançlar ve temel varsayım kalıplarıdır.

Ouchi (1981) örgütsel kültürü, semboller, törenler, efsaneler, çalışanların değerleri ve inançları olarak tanımlarken Hoy ve Miskel ise örgüt kültürünü, bir örgütün temel değerlerini ve inançlarıyla bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümü olarak açıklamıştır (Hoy ve Miskel, 1991, s.212).

Örgütün kültürü, çalışanlar tarafından yaratılarak sonraki kuşaklara aktarılarak devam eden, örgütün amaç ve işlevlerine ilişkin değer ve düzgülerden oluşan bir örüntüdür (Başaran, 1982, s.111).

Örgüt kültürü, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüt üyeleri tarafından düzenlenen ve paylaşılan ortak bir değer sistemini ifade eder (Robbins ve Judge, 2010, s.512).

Unutkan (1995, s.34), sosyolojik ve antropolojik yaklaşımları da göz önünde bulundurarak örgüt kültürü kavramını şu şekilde açıklamıştır: Örgüt kültürü, örgütsel davranış biçimleri, semboller aracılığıyla somutlaştırılarak örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarına şekil veren ortak değerler, inançlar ve normlardır.

Örgüt kültürü, yazıyla ifade edilemez yani yıllar geçtikçe fark edilmeden kendiliğinden oluşur. Örgüte ruh katarak örgüt içindeki her şeyin belirleyicisi olan kültür, dile getirilmeyen kurallar ve geleneklerdir (Vural ve Coşkun, 2007, s.10-11). Yani örgüt içinde çalışanların giyim tarzını, birbirlerine nasıl davranacaklarını, birbirleriyle nasıl ve hangi ses tonuyla konuşacaklarını dahi belirleyen soyut bir kavramdır.

Örgüt kültürü, bir örgütü diğerlerinden ayıran özelliklerin bütünü ile bunların temelinde yatan, normlar, inançlar ve temel varsayımlar olarak düşünülebilir (Doğan, 2012, s.102).

Dinçer (2004) tarafından tanımlanan örgüt kültürü, örgüt içinde paylaşılan ve insanların davranışlarını yönlendiren değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir.

Bir başka tanıma göre örgüt kültürü, örgüt içerisindeki bireyler arasındaki ve çevre ile olan faaliyetleri düzenleyerek örgütün bireyleri tarafından kabul görmüş tutumlar, davranışlar ve normların toplamıdır (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.20).

Örgüt kültürü ile ilgili araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar arasında belirli farklılıklar olmasına rağmen hepsinde ortak olan bazı özellikleri de görmek mümkündür. Özkalp ve Kırel (2001), bu ortak özellikleri üç maddeyle belirlemiştir:

- Örgüt içinde bireyler tarafından paylaşılan değerlerdir.
- Örgüt kültürünü oluşturan değerlerin çalışanların kendi geliştirdikleri fikir ve inançlardan oluşmasıdır.
- Bu değerlerin çalışanlar için ifade ettikleri sembolik anlamları birbirleriyle kurmuş oldukları etkileşim ile öğrenirler.

Örgütler, kendilerine özgü kültür ve alt kültürlere sahip küçük birer toplumdurlar (Morgan, 1998, s.45). Örgütler, içinde bulunduğu çevre ile karşılıklı bir etkileşim içindedir. Diğer bir ifadeyle, örgütler toplumda girdi sağlayan ve bu girdileri çıktı haline dönüştürerek topluma hizmet eden açık sistemlerdir. Dolayısıyla her örgüt, girdi sağlayarak çıktılarını sunduğu toplumun bir alt sistemi durumundadır (Unutkan, 1995, s.34). Yani örgüt kültürü toplum kültürünün bir alt kümesi gibidir. Bu nedenle bu iki kavram birbirinden bağımsız düşünülmemelidir.

2.3.3. Örgüt Kültürünün Oluşumu ve Oluşuma Etki Eden Faktörler

Örgütler belirlemiş oldukları amaçlarını gerçekleştirebilmek için yaşadığı toplumsal kültürden kendisi için gerekli olan değerleri, üyeleri aracılığıyla örgütsel yaşama taşırlar. Toplumdan aldığı değerler ve normlara kendi ürettiği değerleri katarak toplumdan ve diğer örgütlerden farklılaşıp, kendi kültürel kimliklerini oluştururlar (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012, s.526).

Örgüt kültürü oluşturmak oldukça karmaşık ve uzun bir süreçtir. Doğan (2012, s.109-112), örgüt kültürünün oluşum sürecini toplumsal kültürün oluşumuyla benzer oluğunu belirtmiş ve örgüt kültürünün oluşumunu iki boyutla açıklamıştır. Bu boyutlardan biri örgüt kültürünün ortaya çıkmasında rol oynayan faktörlerin neler olduğu ve bunların olası etkileridir. İkinci boyut ise örgüt kültürünün örgüt kültürüne özgü değerlerin, normların, inançların ve geleneksel düzenlemelerin nasıl bir süreçle oluştuğunun belirlenmesidir.

Örgüt kültürünün oluşumunda, örgüt içindeki işleyiş, yönetim, yapı, insan kaynakları uygulamaları, iş ilişkileri gibi süreçler örgütün kuruluşundaki kültürel yapıdan etkilenir. Bununla birlikte örgütün içinde bulunduğu toplumun kültürel özellikleri örgüte üyeler tarafından taşınır. Bu yönüyle örgüt kültürü çok değişkenli ve karmaşık bir sürecin sonunda şekillenmektedir (İra ve Şahin, 2011, s.2).

Örgüt kültürü oluşumuyla ilgili görüşler incelendiğinde örgütün kuruluş aşamasında sadece örgüt üyelerinin değil örgüt kurucularının da örgüt kültürü üstünde büyük etkisi vardır. Liderler, bir grup insanı bir araya getirerek örgütlenmelerini sağlar. Örgütlerin kuruluşunda öncülük eden liderler, kuruluş aşamasında kendi vizyon, misyon ve tarzlarını katarlar ve bunlar örgütün kültürü olarak yerleşir (Schein, 1983,

s.4). Bu kurucular bulundukları toplumsal kültürün, kendi deneyim ve görüşlerinin doğrultusunda örgütün işleyişini oluşturmaya başlarlar. Bununla birlikte örgüt üyelerinin de karşılıklı etkileşimiyle uzun bir süreç oluşur.

Örgütler, çevreleriyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu nedenledir ki örgüt kültürü değişen bir süreç içinde iç ve dış çevrenin de etkisiyle oluşur (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.28). Örgüt kültürü oluşumuna etki eden faktörler iç çevre ve dış çevre faktörleri olmak üzere iki başlık altınca incelenebilir (Özkalp ve Kırel, 2000, s.98):

İç çevre faktörleri:

- Amaç ve hedefler,
- Kurucuların kişilikleri, başarıları, inanç ve değerleri,
- Yöneticilerin astlarına sağladığı iletişim, destek ve yardım derecesi,
- Alt kültürler,
- Bireylerin örgüt içinde sahip oldukları sorumluluk derecesi,
- Çalışanların davranışlarını kontrol eden kurallar,
- Ödüllerin çalışanların başarı ölçütlerine göre adil şekilde dağılımı,
- Örgütün yarattığı amaçların ve başarı beklentilerinin derecesidir.

Dış çevre faktörleri:

- Topluma ait kültürel değerler,
- Sektörün yapısı,
- Devlet ve yasalar,
- Tüketiciler,
- Rakiplerdir.

2.3.4. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenen örgüt kültürünün özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Şimşek,2003; Vural, 2010; Unutkan, 1995; Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004, Eren, 1998; Türk, 2007):

Örgüt kültürü sosyal bir nitelik taşır: Birden çok bireyin bir araya gelmesi sonucunda oluşan bir olgudur.

Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmıştır: Örgüt içinde bir araya gelen bireyler etkileşim yoluyla ve semboller aracılığıyla örgütün kültürünü hisseder, öğrenir.

Örgüt kültürü kabul edilebilir ve paylaşılabilir: Belirli bir kültür içerisindeki bireyler belirli durumlarda nasıl davranacakları, nasıl düşünecekleri konusunda anlaşmaya varırlar. Örgüt üyelerinin ortak düşünce, davranış ve istekleri sonucu örgüt kültürü ortaya çıkar. Böylece örgütsel kültür paylaşılır ve yayılır.

Örgüt kültürü yazılı bir metin değildir: Örgütte çalışanların kendi geliştirmiş oldukları düşünce yapıları, inanç ve değerler olarak yer alır. Bu değerler bireylerin gerek konuşmalarıyla, gerekse davranışlarıyla anlaşılabilir.

Örgüt kültürü semboliktir: Örgüt kültürü, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla öğrenilebilir, öğretilebilir ve gelecek nesillere aktarılabilir.

Örgüt kültürü ayırt edicidir: Her kültür birbirinden farklıdır. Örgütün sahip olduğu kültür de onu diğerlerinde farklı kılan bir olgudur.

Örgüt kültürü tarihseldir: Zamanla oluşan bir kavram olduğu için birikimli bir süreç içerisinde kuşaktan kuşağa aktarılır.

2.3.5. Örgüt Kültürünün Sınıflandırılması

Baskın ve Alt Örgüt Kültürü: Baskın kültür, örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan temel değerlerdir. Hatta örgüt kültürü denildiğinde örgüte egemen olan baskın kültürden bahsedilmiş olur (Can, 2006, s.438). Yani baskın kültür, örgüte kişiliğini veren kültürün makro bakış açısıdır. Örneğin; Delta Havayolları'ndaki işçilerin çoğu sıkı çalışma, firmaya sadakat ve müşteriye hizmet gibi değerleri benimsemektedir. Bu değerler, işçilerin örgütsel davranışını belirleyen baskın kültürü yaratmaktadır (Vural, 2010, s.47). Bir örgütün baskın kültürü, görünmeyen bir kontrol mekanizmasını oluşturarak aynı zamanda örgütün bürokratik mekanizmasını da güçlendirmektedir (Vural ve Coşkun, 2007, s.14).

Baskın kültürün yanında her örgütte ortak sorunlara, etkileşimlere ve deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan alt kültürler vardır. Can (2006), alt kültürün baskın kültürden etkilendiğinden bahsederken alt kültürün, baskın kültürün vurguladığı

temel değerleri benimsemekle birlikte ondan farklı değerler de içerebildiğini belirtmiştir. Alt kültür, örgüt üyeleri arasında sadece belli bir azınlık tarafından paylaşılan değerleri temsil eder (Vural ve Coşkun, 2007, s.14).

Örgütün kültürü, alt kültürler arası etkileşimin ürünüdür (Erdem ve İşbaşı, 2001, s.35). Alt kültürlerin değerleri ve davranışları birbirleriyle ne kadar çok örtüşüyorsa, örgütün kültürü o derece bütünlük gösterir. Aksi durumda kültürel bütünlük zayıf olur (Yahyagil, 2011, s.43; Bakan vd., 2004, s.76). Bir örgüt içinde farklı işleri yapan proje grupları veya informal arkadaşlık grupları da alt kültür özelliği gösterebilir. Mesela bir işletmenin farklı şubeleri alt kültür özelliği iken, merkezdeki birimler baskın kültür özelliklerini yansıtabilirler (Erkmen, 2010, s.16).

Güçlü ve Zayıf Örgüt Kültürü: Örgüte hâkim olan değerler, güçlü alt kültürlerin etkisi altındadır ve bir örgütün kültürel özellikleri açıklandığında, bu grubun değerleri öne çıkar (Robbins ve Judge, 2010, s.604). Güçlü bir örgüt kültüründe, örgüt üyelerinin çoğunluğu temel değerleri kabul eder, paylaşır ve örgüte bağlılık gösterir. Örgüt üyeleri değerleri ne kadar çok benimser ve kabul ederse kültür o ölçüde kuvvetlenmektedir. (Erdem ve İşbaşı, 2001, s.35; Özkalp ve Kırel, 2000, s.195). Yani güçlü kültür, örgüt çalışanlarının davranışlarını doğrudan etkileyerek örgüte bağlılığını arttırmaktadır.

Güçlü bir örgütte iş tanımlarını yeniden düzenlemek çalışanlara daha çok sorumluluk verir, onların işlerini daha anlamlı hale getirir ve geri bildirimler ne kadar çok olursa çalışanların stresleri o kadar azalır çünkü bu faktörler çalışanlarına yaptıkları iş üzerinde daha büyük bir kontrol imkânı verir (Robbins ve Judge, 2010, s.605).

Güçlü kültür, üyeler arasında dayanışmayı arttıran, davranışlarda tutarlılık sağlayan, kural ve kaideleri, yönetici görevlerini azaltarak bireylere kendi davranışlarını düzenlemeleri için kültürü içselleştirme fırsatı veren bir kültürdür (Özkalp ve Kırel, 2000, s.195). Güçlü bir kültürün egemen olduğu örgütlerde çalışanlar kültürün yaratıcısı, taşıyıcısı ve kullanıcısı durumunda olup temel değerlere sıkı sıkıya bağlanmışlardır. Bu durumda çalışanlar örgütte ne olup bittiğini bilen, bireysel amaçları ile örgütsel amaçlar arasında uyum sağlayabilen, örgütün amacını kavramış, benimsemiş ve amaçlar doğrultusunda iş yapmaya istekli olacaklardır (Yahyagil, 2011, s.40; Şahin, 2010, s.32). Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmak bireysel,

grupsal ve bir bütün olarak örgütsel başarı için temel kabul edilmektedir (Durğun, 2006, s.118). Bu durum sonucunda örgütsel performans ve motivasyon artışı, işten ayrılma oranlarının düşmesi, kuralların ve bürokrasinin azalması, kültürün içselleştirilmesi gibi durumlar beklenilmektedir.

Zayıf kültür, örgütlerde rasyonel biçimde oluşturulmamış amaçlara hizmet ettiği için öyküler, semboller ve törenlerle çalışanlara tam tersi yönde mesajlar verebilir. Zayıf kültürlerde alt kültürler arası ilişkiler yetersiz olduğu için değerler üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır. Açıkça tanımlanmış değerlerin ve belli standartların olmayışı çalışanları farklı yönlere yönlendirebilmektedir (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.77). Zayıf kültürlerde müşteri, ürün ve hizmet yerine örgütün istatistiklerine önem verilmektedir (Can, 2006, s.438). Dolayısıyla örgüt çalışanları arasındaki sosyal ilişki bağları da güçlü olmamaktadır. Böyle bir örgüt ikliminde sadece zayıf değil, olumsuz örgüt kültürü de oluşmaktadır.

Yeni kurulan ya da sık sık eleman değiştiren örgütlerin kültürünün zayıf olduğunu düşünebiliriz. Çünkü çalışanlar örgütte ortak değerler yaratıp benimseyecek kadar bir arada bulunmamış ve deneyimlerini paylaşmamışlardır. Ancak güçlü kültürde ise, ortak değerler benimsenip paylaşılmaktadır.

2.3.6. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları

Örgüt kültürü, vizyon, misyon ve stratejilerinin belirlenmesinde ve hayata geçirilmesinde, örgütün etkinliğinin arttırılmasında önemli bir öğedir. Çünkü üyeler tarafından derinden bağlanılan ve inanılan inançlara dayanmaktadır. Kurum kültürü, örgütte yönetimin gelişimi, değişimi ve performansının arttırılmasında olumlu etkide bulunan bir çevre yaratma işlevi görmekte ve bu değişime direnç gösteren veya hedeflerin gerçekleştirilmesine mani olan engelleri kaldırmaya çalışmaktadır (Vural, 2012, s.63).

Örgütlere göre farklılık gösteren örgüt kültürü, var olduğu örgütsel çevre içerisinde iş görenlerin örgütsel adanmışlığını arttırmada, sağlıklı ilişkiler kurulmasında ve örgütsel sürekliliğin sağlanmasında önemli işlevler icra ettiği söylenebilir (Terzi, 2000, s.57).

Örgüt kültürünün en önemli işlevi, örgütü diğerlerinden farklı kılan, ayırt edici, özgün sınırları yani, örgütün kişiliğini oluşturması ve buna bağlı olarak örgütteki bireylere kimlik duygusunu aktarmasıdır (Gümüşsuyu, 2005, s.34). Örgütün kültürü, işlerin örgüt içinde nasıl yapıldığına dair bize bilgi verir. Dolayısıyla örgüt kültürü aynı zamanda o örgütün kişiliğidir. Her örgütün zaman içinde oluşmuş olan kültürü onu diğer örgütlerden ayırır ve artık o örgüte yerleştiği için değiştirilmesi de oldukça güçtür.

Bazı araştırmacılar ise örgüt kültürünün başlıca fonksiyonlarını şu şekilde sıralamıştır (Bakan, Bedestenci, Büyükbeşe, 2004, s.30; Özkalp ve Kırel, 2001, s.195-196; Balcı, 2002, s.186; Erkmen, 2010, s.40; Türk, 2007, s.37-38; Terzi, 2000, s.57-62; Eren, 1998, s.168-169; Schein, 2010, s.52):

- Örgütü diğerlerinden ayırarak örgüt üyelerine bir kimlik kazandırır. Kimlik duygusu kazanan bireyler çalıştıkları örgütle özdeşleşerek bütünleşirler.
- Çalışanların birlikte bir işi başarmalarını, ortak duygu ve davranışlar geliştirmelerini sağlayarak kolektif katılımı kolaylaştırır.
- Bir güdüleme aracı olarak bireylerin örgüte bağlılıklarını arttırır.
- Çalışanların örgütsel amaçları doğrultusunda tutum ve davranışlarını yönlendirip başarıya ulaşmaları konusunda kararlı ve tutarlı olmalarını sağlar.
- Örgütte karşılaşılan sorunların çözüm aracıdır.
- Örgüt içinde bütünleşmeyi sağlayarak çalışanlar arasında dayanışmayı arttırır ve örgütü bir arada tutmada birleştirici görevi vardır.
- Sosyalleşme süreci ile değerler çalışanlar arasında ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar.
- Örgütsel kontrol ve koordinasyon mekanizması görevi görür.

2.3.7. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler

Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin oluşturduğu ve paylaştığı değerler, duygular, normlar, etkileşimler, varsayımlar, inançlar ve tutumlardan oluşmaktadır. Örgütsel kültür kavramı, örgütün bu sembolik temellerini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

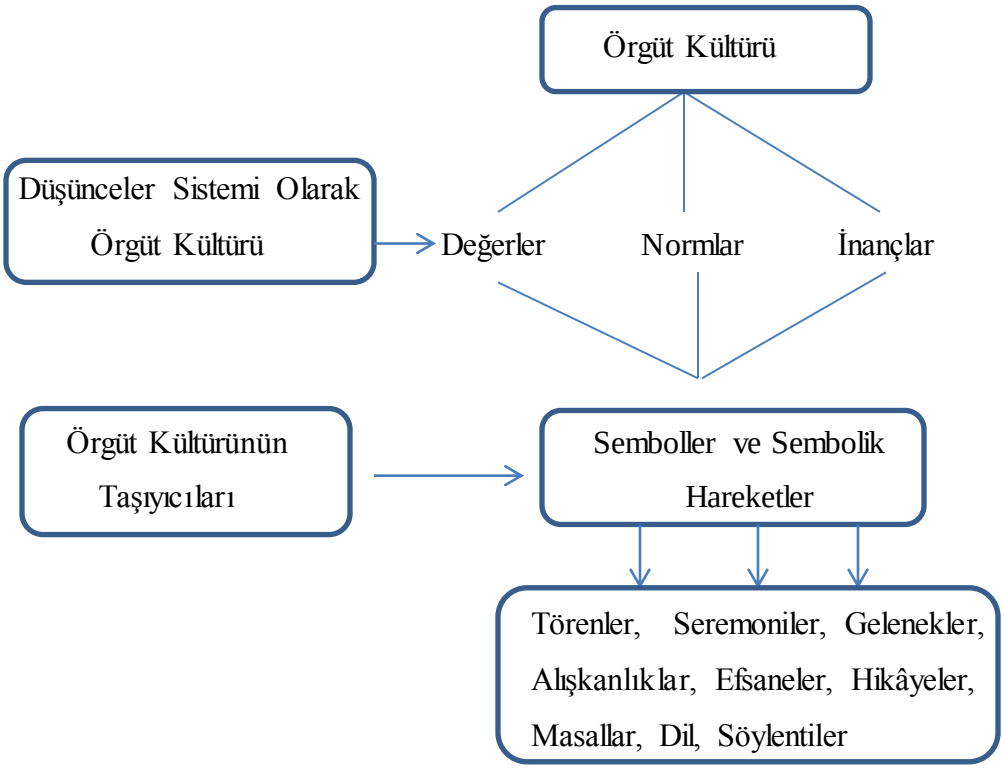
Peters ve Waterman (1987, Çev. Sargut, 1995), örgütsel kültürün öğelerini şu şekilde açıklamışlardır:

- Paylaşılan değer ve inançlar
- Örgüt kahramanları,
- Törenler ve ritüeller
- Hikâyeler ve anlatıcıları
- Dedikodu ve laf taşıyıcılardır.

Örgütsel kültür canlı bir varlık gibidir. Örgütsel kültürün devamlılığını için belirleyici rol oynayan öğelerin örgüt içinde yaşatılabilmesi önemlidir. Bu öğeler canlı tutulabildiği sürece örgütsel kültürün devamlılığı da sağlanmış olur (Ören vd., 2005, s.6).

Deal ve Kennedy "*Kurumsal Kültürler*" (1982, s.37) adlı kitabında örgütsel kültürün unsurlarını değerler, iş ortamındaki uygulamalar, kahramanlar, kültürel ağlar, ayinler ve törenler olarak belirtmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde örgüt kültürünün temel öğeleri; değerler, inançlar, normlar, tutumlar, liderler ve kahramanlar, hikâye ve mitler, semboller ve dildir. Unutkan (1995), örgüt kültürünün unsurlarını aşağıdaki gibi göstermiştir:



Şekil 1: Örgüt Kültürünün Unsurları (Unutkan, 1995, s.46)

Değerler: Değerler, bilinen ve paylaşılan kavramlardır. Örgütte çalışanların başarısını belirlemek için sık kullanılan bir ölçüttür. Bu değerler, örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir (Çelik, 1993, s.139).

Değerler, örgüt kültürünün oluşumunda temel oluşturmaktadır. Her toplum nasıl kendine ait değerlere sahipse, o toplumda var olan örgütlerin de kendilerine ait bir takım değerleri vardır. Örgütü oluşturan bireylerin davranışları da örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bu değerlerin bir uzantısı niteliğindedir (Unutkan, 1995, s.47).

Değerler, örgüt içindeki sosyal ilişkilerde yol gösterici varsayımlar sunarlar (Türk, 2007, s.18).

Değerler, iş görenlerin eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye, yargılamaya yarayan ölçütlerin temel kaynağıdır. İnsanların, nesnelerin ve olayların örgüt toplumunca ne değerde olduğunu, neyin istenip istenmediğini örgütçe geliştirilen kültürel değerler belirler (Başaran, 1982, s.112). Değer kavramı, neyin iyi ya da arzulanır olduğuna dair fikirleri de kapsadığı için ahlaki bir boyut da taşımaktadır (Terzi, 2000, 43).

Örgüt üyelerinin davranışlarını anlamlandırmada önemli bir anahtar olan değerler (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.37), üyelerin neye inandığını, neyin iyi, neyin kötü olduğunu, neyi doğru kabul ettiklerini belirlemede yardımcı olur.

Örgüt kültüründe bulunması gereken değerler şunlardır (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.38-39):

- İnsanlara değer verme, birbirlerine karşı saygılı olma,
- Değişikliklere, yeni fikir ve önerilere açık olma,
- Örgüt çalışanlarının en yüksek düzeyde beceri ve yeteneklerini sergilemesi,
- Örgütün değerlerine uyumlu davranmadır.

İnançlar: Örgütün kültürel değerlerinin kaynağı, toplumun inançlarına dayanır (Çelik, 1993, s.140). Bir konuda tartışmasız kabul edilen doğrular, gerçekler (Şişman, 2011, s.85) anlamını taşıyan inançlar, örgüt içinde neye inanılıp neye inanılmayacağını belirten değerlerdir. Mesela çalışanların çalışma sonucunda başarı

sağlanacağı ve başarının ödüllendirileceği inancı, çalışanlar için motive edici bir durumdur (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.42).

Sayıltılar, örgüt bireylerinin davranış ve düşünme süreçlerinin referansı olmakla birlikte bilinçdışına itilmiş ilkelerdir. Bu ilkelerin değerlerden farkı, sayıltıların tartışmasız kabul edilen egemenliğidir. Örgütte çalışanların insanlara, nesnelere ve olaylara karşı örtülü inanç geliştirirler. Bu gizli sayıltılar, soyut olmakla birlikte çalışanların davranışlarının temelinde bulunur ve onların örgütsel davranışını derinden etkiler (Çelik, 2009, s.39).

Normlar: Normlar değerlere bağlı oluşur. Yani normların içeriğini oluşturarak etkileyen değerlerdir. Normlar; duygular, değerler, gelenekler, adetler gibi tutum ve davranışların büyük bir kısmını içine alır (Erkmen, 2010, s.50). Normlar, işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen ve örgütün kültürel değerlerine uygun olarak geliştirilen davranış kuralları ve ölçütleridir. Ancak normların değerlerden farkı, işgörenlerin örgüt içerisinde nasıl davranacağını, ilişki kurarken nelere dikkat edeceğini ve diğer bireylerle nasıl etkileşim içine gireceğini göstermesidir. (Başaran, 1982, s.113; Dursun, 2013, s.45).

Normlar, genellikle yazılı değildir; ancak tüm üyeler uyulması gereken kurallar olduğunun farkındadırlar (Doğan, 2012, s.54). Açıkça dile getirilmeyen normlar, örgüt üyelerinin sergiledikleri davranışlar üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Örneğin, "üstlerinle tartışma", "kötü haberi veren sen olma" şeklinde ifade edilen ve paylaşılan normlar, o örgüt içindeki davranışların nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler iletmektedirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.46).

Tutumlar: Her örgüt, değer sistemini yansıtan tutumlara sahiptir. Bu tutumlar, örgütün rekabet, ekonomi, pazar ve bürokrasi konusunda sahip olduğu dünya görüşleriyle yansıtılmaktadır (Köse ve Ünal, 2003, s.21).

Bireylerin tutumları onların inanç ve değerleri tarafından belirlenir (Doğan, 2012, s.52). Tutumlar, değerlerin ve inançların yaşama aktarılmış somut halleri olarak ifade edilebilirler. Belli değer yargılarının ve inançların arkasına gizlenip bu değerlerin sonucu olan eylemleri, duyguları ve düşünceleri kapsar. Yani yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.43).

Liderler ve Kahramanlar: Liderler ve kahramanlar örgüt kültürünün alt yapısını oluşturan değerler ve inançları kendi kişiliklerinde yansıtan modeller ya da temsilcilerdir. Liderler, kişilikleri, uygulamaları, tutumları, felsefeleri ve davranışları ile örgüt üyelerine rol modelliği yaparlar. Örgüt üyeleri de liderin davranışlarını model alarak kendi davranışlarını ona göre şekillendirirler. Kahramanlar ise örgütün değerlerini ve kültürünü kendi kişisel özellikleriyle somutlaştıran ve Ören, Erdem ve Kaplan' a göre (2005, s.7) örgüt üyeleri için örgütün gerektirdiği rolü gerektiği şekilde yerine getiren, model oluşturan kişilerdir. Kahramanların örgütte bir lider ya da yönetici olması gerekmez yani örgütün her kademesinde ortaya çıkabilir (Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci, 2004, s.43-44).

Kahramanlar, örgüt içinde ortak amaçlar doğrultusunda kabul edilen çalışma biçimini, tarzını sergileyerek ortak değerlerin oluşumu ve kültürel öğelerin etkinliğinin sağlanmasında önemli olan liderlik davranışının gereğini yerine getirirler ve sembolik özellikleri ile iletişimi kolaylaştırırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.39).

Hikâyeler ve Mitler: Genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, abartılarak aktarılması sonucu ortaya çıkan hikâye ve mitler, örgüt kültürü açısından önem taşımaktadır. Örgütün bugünkü durumu ve geçmişi arasında köprü görevini yerine getirir, örgüt üyelerinin davranışlarına yön vericidir (Unutkan, 1995, s.49).

Örgütün geçmişine yönelik olayların abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan bu kültürel taşıyıcılar hikâye ve masallar, örgütün kahramanlarını ve sembollerini canlandırır (Özdemir, 2006, s.414).

Çalışanların daha önce dinlediği veya tanık olduğu geçmişteki olayları anlatan hikâye ve mitler, kültürel değer ve normları hatırlatarak aktarımı ve paylaşımı sağlar. Bunlar genellikle patron hikâyeleri, kovulma hikâyeleri ve kriz anlarında örgütün nasıl davrandığına ve kural ihlallerinde çalışanların nelerle karşılaşacağına dair hikâyelerdir (Vural ve Coşkun, 2007, s.13).

Mit, bir sosyal grubun ya da örgütün değerlerini, tanıtım sistemlerini yerleştiren bir iletişim aracıdır. Bir örgütün değerlerine, kurucularına veya farklı hiyerarşik düzeylerdeki kişilere ilişkin ilginç olaylar ve öyküler, zamanla belirli bir anlamı taşıyan mesaja dönüştüğünde mitleşir (Güçlü, 2003, s.153). Hikâyelere göre mitler, daha masalcı bir yapıdadır. Ancak birçok olay, bu masal tipi hikâyeler sayesinde

bulmaca gibi karışık olmaktan kurtulup açıklanabilmektedir. Çok eski toplumlarda Tanrılar ve doğaüstü güçler, tabiat olayları ve doğal afetler mitlerle yaratılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak günümüzde örgüt kültüründe yaratılan mitler, içinde gerçeği yansıtan bölümler de taşıyan masallardır (Özkalp ve Kırel, 2000, s.212).

Semboller: Kültür, büyük ölçüde sembollerden oluşan bir sistemdir. Bu nedenle semboller, kültür içinde en kapsamlı öğelerdir. Sembol, insanlar için herhangi bir anlam ifade eden eylem, davranış, işaret, nesne vb. olabilir (Şişman, 2011, s.4). Örgüt içindeki bireyler gibi örgüte yeni katılan bireyler de örgütsel yaşamı ve bu yaşama hâkim olan değerleri, inançları, normları, önemli ölçüde semboller aracılığıyla tanıyıp öğrenmektedirler (Köse ve Ünal, 2003, s.19).

Semboller, insanlara özel bir anlam ifade eden nesneler, olaylar ve hareketlerdir. Mesela şirket logoları, bayrakları, ticari unvanlar kolayca hatırlanıp akılda kalabilecek sembollerdir. Semboller görüldükleri anda algılanandan fazlasını da ifade edebilirler. Rezerve edilmiş bir park yeri birkaç metrekarelik asfalttan başka bir şey değildir. Ancak o park yeri sahibinin hiyerarşik yapıdaki yerini temsil ettiği için sembolik bir değeri vardır. Sembollerin çok önemli olmasını sağlayan, mesajları etkin ve ekonomik bir şekilde aktarabilme yetenekleridir. Bu nedenle sembollere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2000, 214).

Semboller, güçlü kültürel öğelerdir. Bir kültürdeki ortak değerleri, normları ve amaçları biçimlendirmede oldukça önemlidir. Örgüt üyelerinin de bu değer ve amaçlarını anlamlandırmasına, bütünleşmesine yardımcı olmaktadır (Çelik, 2009, s.56).

Dil: Örgütün kültürünü yansıtan kelime ve semboller topluluğudur (Ören, Erdem ve Kaplan, 2005, s.7). Dil, insanları örgütsel eylemlere ve etkinliklere yönlendirmede önemli bir araçtır. Her örgütün argo ifadeler, deyimler, şakalar, mecazlar, sloganlar, selamlaşma ifadeleri, şarkı ve marşlardan oluşan kendine özgü bir dili vardır (Vural ve Coşkun, 2007, s.13; Şişman, 2011, s.97). Örgüt kültürü hakkında bazı ipuçları elde etmek için örgüte hâkim olan dili de çözümlemek gerekir. Çünkü dilin içinde de egemen olan mecazlar, benzetmeler, örgüt içinde kullanılan özel dil, bireylerin

birbirlerine, olaylara, eylemlere, kısaca dünyaya bakış açılarında tutumlarını derinden etkilemektedir (Şişman, 2011, s.98).

Dil hem bir iletişim aracı, hem de kültürün temel taşlarından biridir. Her toplumun kendine özgü bir anadili olduğu gibi örgütlerinde kendilerine özgü oluşan bir dili vardır. Örgüt dilini ancak örgütte çalışan bireyler anlayabilir ve kullanabilir. Çalışanlar, bu dili benimseyerek ve öğrenerek kültürü kabul etmiş olurlar ve böylece kültürün korunmasına yardımcı olurlar (Terzi, 2000, s.56).

2.3.8. Örgüt Kültürünün Alt Boyutları

Her örgütün kendine özgü bir kültürü vardır ve örgütler arası farklılık yaratan bu kültürün anlaşılması örgüt kültürünün alt boyutları ile daha anlaşılır olmaktadır. Örgüt kültürünün alt boyutları ile örgütlerin nasıl bir kültüre sahip olduğunu görmek mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından örgüt kültürü sınıflandırılması yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada örgüt kültürünün *destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürü* boyutları temel alınmıştır.

2.3.8.1. Destek Kültürü

Bu tür kültürlerde insan ilişkileri ve güvene dayalıdır ve insanlar işini en iyi şekilde yapmaya çalışırlar (İpek, 1999). Örgüt üyeleri arasında karşılıklı ilişki, ortak karar alma ve bağlılık söz konusudur. Örgüt üyeleri arasında güven ve itimat, somut destek, başarı için yüksek düzeyde beklenti, dürüst ve açık iletişim, sorunları gidermek için de bilgi ağlarını ve önemli olan şeyleri korumak esas alınmaktadır (Terzi, 2005, s.425; Erkmen, 2010, s.84).

2.3.8.2. Bürokratik Kültür

Akılcı ve yasal yapılanmalar söz konusudur. Kişisel ilişkilerden arındırılmış olan bu tip kültürler, yöneticilerin uygulamalar üzerindeki kontrol arzularıyla yayılmaktadır. Ayrıntılı tanımlar, yönetim tarafından örgütü kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır. Kurallar ve standartlar artış göstermektedir. Standartları ve kuralları takip etmeye yönelik olarak güçlü bir vurgu vardır (Koşar ve Çalık, 2011, s.589).

2.3.8.3. Başarı Kültürü

İşlerini başarı ile yapan üyeleri destekleyen örgütlerdir (Terzi, 2005, s.426). Kişilerin heyecan verici işleri seve seve yaptıkları bu kültürde hareketlere, heyecanlara ve etkilere değer verilir. Disiplin ve prosedürlere bağlı olmaktan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgili genel görüşler ön plandadır (Çetin, 2004, s.48).

2.3.8.4. Görev Kültürü

Proje odaklı bir kültürdür yani bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır (Unutkan, 1995, s.58). İş-görev merkezli oluşmuş bir kültürdür. (Şişman, 2011, s.143). Bu kültürde vurgulanan, çalışanların yapmakla sorumlu oldukları işe ilişkin görevleridir (Yahyagil, 2011, s.56). Verilen görevlerin en iyi şekilde yerine getirilmesi için doğru insanların doğru yeteneklerle doğru yerlerde çalışması esastır (Erkmen, 2010, s.85).

2.4. Okul Kültürü

Bu kısımda örgüt olarak okuldan, okulun örgüt özelliklerinden, okul kültürünün tanımından, oluşturan faktörlerden, işlevlerinden, temel öğelerinden, güçlü ve zayıf kültüre sahip okulların özelliklerinden bahsedilmiştir.

2.4.1. Örgüt Olarak Okul

Her toplum kendi değerlerine ve yapısına uygun bireyleri, kendilerine özgü bir eğitim sistemi içinde yetiştirir. Bu durum, eğitim sisteminin gerçekleştiği okulların kurumlaşmasını sağlamıştır. Çelik' e (2009) göre okul, eğitim hizmeti üreten bir örgüttür ve bu örgütün ürünü insandır. Okullarda yapılan eğitim belirli bir plan ve program çerçevesindedir. Mesela öğretmen ve öğrencilerin giriş çıkış saatleri, yapacakları dersler, faaliyetler gün ve saatlere göre düzenlenmiştir. Eğitim süreci ise önceden belirlenmiş amaçlara göre gerçekleşmektedir.

Bazı örgüt kuramcıları, okulu makine, canlı bir organizma, kültür, sistem ve yapı gibi kavramlarla açıklamışlardır. Ancak okul, makine olmaktan öte amaç ve işlevleriyle politik, kültürel ve insan boyutu ön planda olan bir örgüttür (Çelik, 2009, s.4).

Bireyler, okullarda önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir eğitim içindedir. Bunun yanında öğrenciler kendi aralarında oynarken, çalışırken, derste öğretmenini dinlerken örnek alma yoluyla yeni davranışlar elde ederler. Yani okullar, hem formal hem de informal bir yapıya sahip olan eğitim örgütleridir (Ünal ve Ada, 2004, s.74).

2.4.2. Okulun Örgüt Özellikleri

Bursalıoğlu (1998), Ada ve Ünal'a (2004) göre okulların örgüt olarak özellikleri:

- Okul örgütünün en önemli özelliği, girdisi ve çıktısının insan olmasıdır. Yani okul toplumdan aldığı bireyi eğiterek toplumda görevlerini yerine getirmek üzere yine topluma verir.
- Okul bünyesinde bulunan çeşitli değerleri uzlaştırır ve aralarındaki dengeyi sağlar.
- Okulun ürününü değerlendirmek zordur. Öğretim sonucu insan davranışlarına yansıyan değişimleri gözlemlemek sınırlıdır. Okulun üretim hataları hemen anlaşılmaz ve fark edilmeden topluma girmiş olabilir.
- Okul, çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyen, ona yön veren örgüttür. Karşılıklı bir etkilenme söz konusudur.
- Okul, kültürel değişimi sağlayan örgütlerin başında gelir. Öğrencilere kültür değerlerini öğretir ve toplumun kültürel yapısında değişmeler yaratan bir örgüttür.
- Her okulu diğerlerinden ayıran kendine özgü bir kültürü ve kişiliği vardır. Bu durum, okuldaki öğrenciler ve çalışanlar tarafından yaratılır.

2.4.3. Okul Kültürü Tanımı

Okul yaşamını tanımlamak için kullanılan kültür kavramı, Waller'ın 1932'de yayımlanan "The Sociology of Teaching" adlı kitabıyla başlamıştır. Waller, okulların bir takım gelenek, görenek, yaptırım ve ahlak ilkesi gibi kişisel ilişkiler aracılığı ile oluşan, kendisine ait bir kimliğinin olduğuna dikkat çekmiştir (Demirtaş, 2010, s.4).

Örgüt kültürü literatüründe eğitim örgütleri kültürü, okul kültürü adıyla çok sayıda çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Okul kültürü, paylaşılan temel değerler,

inançlar, ortak bir misyon, kahramanlar, adetler, gelenekler ve tarihten oluşur (Erdem ve İşbaşı, 2001, s.36).

Eğitim örgütlerinde insan ilişkileri önemlidir. Bu nedenle okuldaki örgütsel davranışın çözümlenmesinde okulun sembolik dünyasının tanınması gerekir. Ancak okulda egemen olan iletişim sistemi, sadece formal iletişim yapısı incelenerek anlaşılamaz. Bunun için informal iletişime renk katan okul kültürünün incelenmesi gerekir (Çelik, 2009, s.5).

Eğitim örgütleri, diğer işletme ve kamu örgütlerine göre farklılıklar gösterir. Eğitim örgütlerini farklı kılan, eğitimin kendine özgün olmasıdır. Eğitim örgütleri, diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insana hizmet verirler. Bu örgütteki faaliyetler, örgütteki bireyler arasındaki yoğun etkileşim ve iletişime dayanır ve örgüt kültürü böyle bir ortamda oluşur (Erdem ve İşbaşı, 2001, s.34).

Belirli bir okuldan bahsedildiğinde genellikle yapısı ve programından bahsedilir. Fakat okulun ayırıcı karakteri onun yazılı olmayan norm çevresi beklentilerinden oluşan kültürüdür (Terzi, 2005, s.424). Okul kültürüyle var olur ve tanınır (Çelik, 2009, s.69). Okulların kültür açısından özel bir önemi vardır. Aslında okullar başlı başına kültür üreten örgütlerdir. Okul hem kendi içinde bir kültür oluşturur, hem de var olan toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa aktarımını sağlar. Yani okul sadece kültür üretmekle kalmayıp, aynı zamanda kültür aktaran bir örgüttür (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005, 456).

Okuldaki bireyler topluma ait değerleri, inançları, törenleri, efsaneleri, ideolojileri, normları ve simgeleri okula taşırlar. Tüm bunların örgüt üyeleri tarafından paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemi okul kültürünü oluşturmaktadır (Ayık ve Ada, 2009, s.430). Okul kültürü okula, okul üyeleri tarafından dışarıdan getirilebileceği gibi okulun içinde de gelişir. Kültürü oluşturan değer ve inanç kalıpları, okul üyelerinin söyleyip yaptıklarına sosyal bir anlam kazandırır ve zamanla okul üyelerinin davranışlarını da biçimlendirmeye başlar (Deal ve Peterson, 1990, s.7).

Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok,

yönetici öğretmen öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığı belirlenmiştir (Celep, 2002, 358). Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir. Bu durum, okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır; iyice yaklaşıldığında koklanır ve tadılır; okula girildiğinde duvarlardaki resimlerde, koridorlarda dolaşan öğrencilerde görülür; öğretmenlerin öğretmenlerle ve öğrencilerle diyaloglarında işitilir. Bunu fark eden araştırmacılar, bu kişilik ve duyguları okul kültürü olarak açıklamışlardır (İpek, 1999, s.418).

Kültür kavramı, kendi tarihi boyunca oluşmuş değerleri, inançları, gelenekleri ve derin desenleri yansıtan bir okul karakterini açıklamak içindir (Deal ve Peterson, 1990, s.7). Okul kültürü, okulun kişiliğini oluşturan normlar, değerler, inançlar, kutlamalar, semboller ve hikâyelerin toplamıdır. Yazılı olmayan ya da adı konulmayan beklentiler zamanla öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler beraber çalıştıkça, sorunları çözdükçe ve başarısızlıklarla mücadele ettikçe şekillenmeye başlar (Çelikten, 2003). Okul kültürü, okulda yapılan ve hissedilen her şeyle ilgilidir ve buna bağlı olarak okulların nasıl bir kültürle şekillendikleri de önemlidir.

Okul kültürünün oluşmasında, ders içi etkinliklerin yanında, ders dışı etkinliklerde önemli katkıda bulunmaktadır. Örneğin toplantılar, sportif olaylar, şenlikler, mezuniyet törenleri, okul şarkıları, eğlenceler gibi okulun kendine özgü etkinlikleri, okul kültürünün parçalarıdır (Köse 2003, s.42). Bu nedenle okul kültürü okullar arasında ayırt edicilik özelliği taşır (Ayık ve Ada, 2009, s.432).

Okul kültürü, okulun kişiliğini oluşturmaktadır. Okulların ve hatta aynı okul içindeki sınıfların birbirinden farklı kültürel yapıları vardır. Okuldan okula değişkenlik gösteren bu kültür, öğretmenler olarak, aynı okulda farklı sınıflarda kullandığımız eğitim yöntemleri ve materyalleri aynı olsa bile sınıftan sınıfa göre büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Okul kültürünü çözümlemek, okullar arasındaki mevcut kültür ve başarı farklılıklarını görmemize yardımcı olmaktadır.

Okul kültürü, gün içerisinde okuldaki tüm çalışanlar arasında meydana gelen olumlu ve olumsuz etkileşimleri ve onların nasıl davranmaları gerektiğini etkileyen yazılı olmayan normlar, alışkanlıklar ve geleneklerden oluşur. (Goleman, 2006, s.3).

Deal ve Peterson (1990, s.18) ise okul kültürünün okul tarihi boyunca oluşan değerlerin, inançlar ve geleneklerin yansıması sonucu ortaya çıktığından bahsetmiştir. Her okul kendine özgü bir hissedişe sahiptir. Bu durum herhangi bir okulun binasına yaklaşıldığında hissedebilir. Hatta okul duvarlarındaki resimlere veya öğrencilerin toplu zaman geçirdiği mekânlarda bunu görmek mümkündür.

Okul kültürü, çok çeşitli ve geniş inanç, amaç, hedef, düşünce, bilgi ve beklentileri içine alan bir kavramdır. Okul üyelerinin davranışlarını yönlendiren normlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilen okul kültürü (Atay, 2001, s.181), okulun başarısı üzerinde de etkili olan bir kavramdır. Dolayısıyla akademik başarıya önem veren, yüksek performans beklentileri taşıyan, etkili öğrenimi teşvik eden ve işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 1993, s.13).

Okul kültürü, okulun kendine özgü zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarihi ve gelenekleri, okul üyelerinin birikimleri ve karşılıklı etkileşimleri zamanla o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Norm, inanç, tutum, beklenti ve davranışlardan oluşan bu kültür, okulda nelere değer verildiği, nasıl hareket edileceği konusunda üyeler arasında bir ortaklık yaratmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretimde öğretmen ve öğrenciden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini belirleyen okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2002, s.187).

Okul kültürü, öğretmenlerin birbirleriyle, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra okuldaki problemlere karşı çözüm yollarının belirlenmesi, yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını, nasıl uygulanacağını ve üyelerin nasıl çalışması gerektiğini de etkilemektedir. Terzi (2005), sosyal bir ünite olarak ifade ettiği okulda bu etkilenmelerin karşılıklı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra okul çalışanlarının birbirlerine nasıl davrandıkları, nasıl değer verdikleri, neyin önemli olduğu konusunda fikir birliğine varmaları gibi konulardan oluştuğunu, öğrenci ve diğer üyelerinin demografik oluşumlarından açıkça etkilendiği belirtilmiştir (Alemdar ve Köker, 2013, s.236).

Okul kültürü, okulun felsefesini gösterir. Okulun örgüt felsefesi ise belli inanç ve değerlere dayanır. Okul felsefesi, devletin eğitim felsefesiyle tutarlı olmak

zorundadır. Bu felsefe, okuldaki üyelerin ortak hareket etmesini sağlar. Devletin eğitim politikasındaki başarısı, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulun kültürünü benimsemelerine bağlıdır. Okul kültürünü benimsemeyen üyeler, devletin eğitim felsefesine aykırı davranmış olur (Ada ve Ayık, 2008, s.28; Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005, s.457).

Okul kültürü en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir. Bu normlar okulda bulunan bireylerin deneyimlerini güçlü bir şekilde şekillendirir ve etkili bir okul müdürlüğü liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir. Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve iş birlikçi vizyonu yaratmak için iş görenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Çelikten, 2003). Okul kültürünü yaratmak, korumak ve geliştirmek konusunda öncü olan okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerle iç içe olmalıdır.

Okuldaki bütün iş görenlerin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için, örgütte herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması gerekir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve diğer personelin ortak davranmasını sağlayan, iletişimleri sonucu ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileridir. Fakat burada en önemli unsur, okul yöneticisidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (Fırat, 2010, s.74).

Okul müdürü, okul kültürünü şekillendirmede anahtar kişidir. Müdürlerin sahip oldukları tutumları, temel değerleri, davranışları ve beklentileri iletişim yoluyla okul çalışanlarına yansıtır. Onların da hareketleri, sözleri, mesajları zamanla okul kültürünü şekillendirir (Deal ve Peterson, 1990, s.21).

Okul kültürü yönetici, öğretmen ve diğer personelin katkılarıyla oluşan ve paylaşılan değerler, inançlar ve normlar bütünüdür. Okul kültürünü etkileyen ve ondan etkilenen bu faktörlere çalışanların yanında öğrenci ve velileri de dâhil etmek gerekir (Demirkol ve Savaş, 2012, s.263-264). Bu durum üç aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Okul müdürü ilkönce, kültürün tarihi sürecini, günlük norm ve değerleri analiz ederek anlar. İkinci aşamada, okulun vizyon ve misyonunu

destekleyen kültürel değerleri belirler ve son aşamada kültürün olumsuz taraflarını dönüştürüp olumlu taraflarını kuvvetlendirerek kültürü şekillendirir (Terzi, 2005, s.425).

2.4.4. Okul kültürünü Oluşturan Faktörler

Bir okulun kültürü kendiliğinden ortaya çıkmaz. Okul kültürünün yaratılmasında, oluşup korunmasında ve okulun mevcut kültürünün geliştirilmesinde ve değişiminde pek çok öğenin etkisi vardır. Ancak yönetim araştırmaları kültürün oluşturulmasında iki noktaya değinmiştir (Şimşek, 2003, s.13):

- Okul kültürü, okuldan okula farklılık gösterir.
- Farklı okul kültürleri, okulların başarısını etkiler.

Her okul, öğrenci, çevre şartları, okulun imkânlarına göre farklı özellikler gösterir. Her kurumun kendine özgü bir kültürü olduğu fikrinden hareketle, Özdemir (2006, s.414) okul kültürünü belirleyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okulun yaşı
- Okulun tarihi gelişim süreci
- Okulun amaç ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi
- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıfın büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrenci beklentileri
- Velilerin beklentileri
- Eğitim sisteminin yapısı
- Eğitim sisteminin merkeziyetçi olup olmamasıdır.

Okul kültürünü belirleyen bu faktörlerin okulun fiziksel yapısıyla, bulunduğu çevreyle, kendi bünyesinde çalışan yönetici, öğretmen ve öğrencilerle, bulunduğu bölgenin eğitim sistemiyle ilgili olduğu görülmektedir.

Yapılan bir araştırmada; okulun akademik başarısı, öğretmenin derslerdeki davranışları, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısının, okulun kültürel yapısını belirleyen öğeleri oluşturduğu ileri sürülmektedir (Celep, 2000, s.358).

2.4.5. Okul Kültürünün İşlevleri

Okulun en önemli işlevlerinden birisi, bireyin kendisiyle ve toplumla barışık olmasını sağlamaktır. Bu açıdan okul, topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmeyi esas alır. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul kültürü ile gerçekleştirilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006, s.122). Aynı zamanda okul, kendine özgü bir kültür oluşturarak öğrencilere istendik davranış değişikliğini kazandırmaya çalışır. Okulda çocuğa toplumsallaşması ve kendini gerçekleştirmesi için çeşitli davranış örnekleri ve imkânları sağlanır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005, s.456).

Okul kültürü, öğretmenlerin belirli standartları, normları, değerleri anlamalarını, kendilerinden beklenen başarıya ulaşma konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarını, diğer okul üyeleriyle uyumlu çalışmalarını, okula bağlılık göstererek okulun yararına çalışmalarını sağlayarak verimliliğin artmasına katkıda bulunur (Atay, 2001, s.181). Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen başarılarla okulun, velilere ve bulunduğu çevreye karşı imajı da belirlenir.

Okullarda başarıyı kutlamak ve insanların okula katkılarını göstermek amacıyla sıkça törenler yapılmaktadır. Okul kültürü, temel değerler yoluyla iletişim kurar, görevler belirler ve paylaşılarak oluşturulan bağlılık duygusu semboller ve hikâyeleri de içerir. Semboller, okul içindeki değerlerin dışarıya yansımasıdır. Hikâyeler ise tarih ve anlamın grup olarak temsil edilmesidir. Olumlu okul kültüründe bu özellikler öğrenmeyi, okula bağlılığı ve motivasyonu güçlendirir (Çelikten, 2003).

Sosyal bir kurum olarak okul, kültürü aktarma ve kültürel bütünleşmeyi sağlama işlevinin yanı sıra, kültürel değişme ve yenilenmeyi sağlama, kültürü yeniden üretme işlevleri de söz konusu edilmektedir (Şişman, 2002, s.18-19).

Deal ve Peterson (1998, s.30), okul kültürünün öğretmenler odasında ne konuştuklarından, ders anlatırken hangi yöntem ve teknikleri kullandığı, mesleki gelişimlerine dair bakış açıları, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin görüşlerine kadar okuldaki her şeyi etkilediği üzerinde durarak güçlü bir kültürün okul üzerinde olumlu etkisinin olduğu görüşüyle okul kültürünün işlevlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Okulun etkililik ve verimliliğini arttırma, yani öğrencilerin akademik başarısı ve öğretmenlerin performansı gibi,
- Okulda daha iyi bir iletişim ortamı oluşturma ve problemleri çözmeye yönelik ortak yaşantılar sağlama,
- Başarılı ve sürekli değişim girişimlerini destekleme ve değişime açık olma,
- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer üyelerin okula yönelik sorumluluk, bağlılık ve kimlik geliştirmelerini destekleme,
- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve üyelerin enerjisini, canlılığını ve motivasyonunu yükseltme,
- Okul içerisindeki günlük uygulamalarda neyin değerli ve önemli olduğuna odaklanmayı sağlamadır.

2.4.6. Okul Kültürünün Temel Öğeleri

Örgütsel kültür, doğrudan veya dolaylı olarak istenen ve istenmeyen bireylerin davranışlarını etkilediği için güçlü bir okul kültürü oluşturulmalıdır (Şahin, 2004, s.462). Çelik' e (2000) göre güçlü bir okul kültürü, etkili okul için gerekli olan bir ön koşuldur.

Pawlas (1997), güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır (Özdemir, 2006, s.415):

Paylaşılan Değerler: Örgüt üyelerinin paylaştığı değerler, okul kültürünün temelini oluşturur (Kozlu, 1998, s.65). Bu değerler, örgütteki her bireye açıktır ve kurumun üstlendiği her çalışmaya yayılmıştır. Bunlar okulun gerçekleştirdiği çalışmalarda ortaya çıkar. Dolayısıyla değerler, yazılı değildir. Müfredat programları, öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, kimin niçin ödüllendirileceği gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.

Mizah: Okuldaki neşenin, mutluluğun derecesi okulun güçlü bir kültüre sahip olup olmamasına bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.

Hikâye Anlatımı: Her örgüt kendi içinde zaman içinde oluşarak yerleşmiş hikâyeleri vardır. Bu hikâyeler aynı zamanda örgütün kültürüyle ilgili ve örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, üyeleri hem eğitir hem de motive eder. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

İletişim Ağı: Her örgüt ve kültür, kurumda olan şeylerle ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Burada her yönetici, örgüt içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir. Ancak hesaba katmadığı informal iletişimi de göz önünde bulundurması gerekir.

Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler): Bir örgütün ritüelleri günümüzdeki okul faaliyetlerini karşılamaktadır. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmîliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar.

Meslektaşlar Arası İlişkiler: Meslektaşlarıyla olumlu diyalog kurabilen öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar, mesleki bilgilerini paylaşırlar. Okul ortamındaki sıcak ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır.

2.4.7. Güçlü ve Zayıf Kültüre Sahip Okulların Özellikleri

Güçlü ya da zayıf her okulun sahip olduğu kendine özgü bir kültürü vardır. Yönetici ve öğretmenler güçlü bir okul kültürü de olsa zayıf bir okul kültürü de olsa sahip olunan okul kültürünün etkisi altında çalışmak durumundadır (Çelik, 2004, s.53).

Okul kültürüyle ilgili yapılan güçlü ve zayıf okul kültürü sınıflandırmalarında önemli olan okul kültürünün ne kadar bilinçli yaratılıp geliştirildiği ve değiştirildiğidir. Kültürleri bilinçli yaratılan ve yönetilen okulların başarılı oldukları gözlenmiş ve güçlü okul kültürüne sahip oldukları belirlenmiştir (Şimşek, 2003, s.27).

Bir ulusun geleceğini etkileme gücüne sahip olan okulların güçlü bir kültüre sahip olması beklenir (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012, s.526). Güçlü ve pozitif bir kültürün okul içinde yerleşmiş ve okulun üyeleri tarafından benimsenmiş olması

ideal bir durumdur. Okul kültürü, temel değerlerin semboller aracılığı ile üyelere iletimi ve değerler, inançlar sistemi ve normların üyelerce kabullenilmesi ve paylaşılmasına dayanır. Bu nedenle güçlü bir kültüre sahip olmak okullar ve iş görenler açısından işlevsel bir özellik taşımaktadır (Alemdar ve Köker, 2013, s.231).

Okullar, değerlere dayalı örgütler olduğu için güvenilir bir çevre tarafından desteklenen ve paylaşılan güçlü değerlere sahip olan etkili okullardır. (Fırat, 2010, s.75). Etkili okul araştırmaları, etkili bir okulda eğitim ve öğretime uygun olumlu bir kültürün var olmasını ortaya koymaktadırlar. Yani okulun değişimi ve gelişimi, okulda yaratılacak olan olumlu ve güçlü bir kültürle mümkün olmaktadır (Balcı, 2002, s.187).

Güçlü okul kültürü, hem yönetici hem de öğretmenlerin ortak nokta olarak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Güçlü olan bir okul kültürü, kendisini bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına izin vermez hatta okulun formal ve informal boyutlarını birbiriyle bütünleştirir. Okullardaki informal boyut, formal boyuta göre daha baskındır. Bu nedenle informal yapıyla oluşmuş alt grupların varlığı önemlidir ve yok edilmesi oldukça zordur. Ancak güçlü bir okul kültürü, bu alt grupları ortadan kaldırmaya çalışmak yerine onların okul kültürü etrafında kenetlenmesini sağlar (Çelik, 2009, s.67).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilişsel öğrenme yetenekleri, okul ikliminden yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Yani pozitif ve sağlıklı kültüre sahip olan okullar, öğrencilerinin öğrenme düzeylerini de yükseltmektedir. Amaçların net olarak belirlenmesi ve öğrencilerinin bilişsel başarı düzeyinin artışı, güçlü okul kültürlerinde ortaya çıkmaktadır. Negatif kültüre sahip olan okullarda ise çatışma yaşanmakta ve değişime karşı bir direnme var olmaktadır (Alemdar ve Köker, 2013, s.241).

Güçlü ve pozitif bir kültüre sahip okulların özellikleri şu şekilde belirtilmiştir (Deal ve Peterson, 1998, s.29):

- Çalışanlar, kendilerini daha iyi ve motive edilmiş hissederler,
- Değişikliklere açıktırlar,
- Çalışanların birbirlerine güven, paylaşım ve değer verme duygusu ön plandadır,
- Karşılıklı destek ve güvene dayalı iş birliği ruhu vardır,

- Çalışanlar birbirlerine karşı yüksek beklenti içindedirler,
- Paylaştıkları ortak amaçları içtenlikle öğretim sürecine taşırlar,
- Öğrenci başarısını arttırıcı, öğretmen yaratıcılık ve velilerin sorumluluk bilincini güçlendirici gelenekler vardır.

"Okullar öğrenciler içindir", "öğretme ve öğrenme işbirlikçi bir süreç olmalıdır", "öğrencilerinize yakın olunuz", "yüksek fakat gerçekçi performans talep ediniz", "kendinizi öğretmeye adayınız", "meslektaşlarınıza güveniniz", gibi ifadelerin güçlü bir okul kültürünü tanımladığını belirtilmektedir (Gizir, 2008, s.187).

Alt kültürlerin değerleri, tutumları birbirleriyle ne kadar çok örtüşüyorsa o kadar bütünlük gösterir; ancak kültürler arası kesitler dar ise bütünlük oluşumu zayıf kalır ve zayıf bir okul kültürü ortaya çıkar (Erdem ve İşbaşı, 2001, s.36). Yapılarında zayıf kültürü barındıran bu okullarda (Özdemir, 2006, s.416) ;

- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağlar zamanla azalmaktadır,
- Okulun üyeleri arasında iletişim zayıflamıştır,
- Motivasyon düşüktür,
- Kuşku ve düşmanlık gibi duygular ortaya çıkmıştır,
- Koordinasyon bozulmuştur,
- Yıkıcı çatışmalar artmıştır,
- Sevgi ve saygı bağları zayıflamıştır,
- Okul çalışanları birbirlerine karşı düşük başarı beklentisi içindedirler.

Böyle okullarda kimse yaşamak ve çalışmak istemez. Dolasıyla okul, kendisinden beklenen performansı gösteremez.

2.5. Tükenmişlik

Bu kısımda tükenmişlik tanımı, modelleri, alt boyutları, evreleri, neden olan faktörler, belirtileri, sonuçları, baş etme yöntemleri ve öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik konularından bahsedilmiştir.

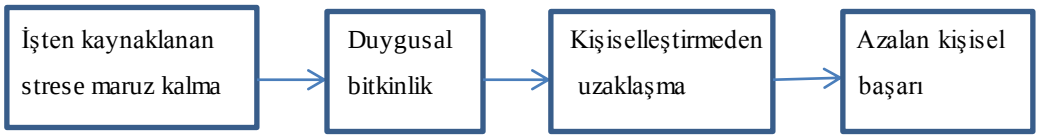
Tükenmişlik, örgüt yaşamı içindeki bireylerin davranışlarına şekil veren bir kavram olarak çalışanların örgütsel performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle tükenmişlik kavramı son dönemlerde birçok araştırmaya konu olmuştur.

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak yoğun ve yüz yüze insan ilişkilerini gerektiren sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış daha sonra öğretmenlik, polislik, yöneticilik gibi benzer etkileşimi gerektiren meslek gruplarında da araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004, s.18). Eğitim örgütlerinde çalışan bireyler, tükenmişlik riski taşıdığından eğitim alanındaki tükenmişlik araştırmaları genellikle öğretmenler üzerinde yapılmıştır (Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010, s.470).

Günümüzdeki örgütlere bakıldığında olması gereken düzeyin aksine, psikolojik ve ekonomik açıdan çalışanlardan altından kalkamayacakları taleplerde bulunulmaktadır (Sürgevil, 2006). Toplumsal ve örgütsel yaşamın bir parçası olan stres, olması gereken uygun düzeyin üzerine aşırı derecede çıktığında bireyleri bitkinlik yani çöküntü noktasına getirmektedir. Bireylerin nitelik açısından yaşamını zayıflatmakta, onları baş ağrısı, tansiyon, kalp çarpıntısı gibi rahatsızlıklarla yüz yüze getirmektedir. Performans açısından ise bu rahatsızlıklar, yapı ve işleyiş bakımından örgütleri olumsuz etkilemekte ve çalışanları işlerinde "tükenmişlik" haline iten bir durum ortaya çıkarmaktadır (Can, 2006, s.240; Yıldırım ve Taşmektepligil, 2011, s.132).

Tükenmişlik, iş yaşamının doğası gereği ortaya çıkan stresin sonucu değil, iyi yönetilmemiş iş stresinin sonucudur. Çoğu insan belli zamanlarda stres yaşar. Ancak tükenmişlik, stresli olmaktan çok daha ileri bir durumdur (Babaoğlan, 2006, s.56). Tükenmişlik, yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen, fizyolojik, zihinsel ve duygusal alanlarda hissedilen bir durumdur (Tuğrul ve Çelik, 2002, s.2).

Hayatın büyük bir bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler, "tükenme" durumuyla karşı karşıya kalırlar. Tükenmişliğin anahtar özellikleri çok büyük bitkinlik, tükenmişlik duyguları, kızgınlık ve duyarsızlaşma, etkisizlik ve başarısızlıktır (Ören ve Türkoğlu, 2006, s.1). Tükenmişlik sürecini Can (2006) aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:



Şekil 2: Tükenmişlik Süreci (Can, 2006, s.241)

İş ortamında devamlı stres yaşamaya başlayan bireyler, tükenme sürecinde ilk önce duygusal bitkinlik yaşamaya başlar. Ardından bireylerde duyarsızlaşma, bunu takiben kişisel başarıda azalmayla süreç devam eder.

2.5.1. Tükenmişlik Tanımı

1970'lerden günümüze kadar sosyal bir problem olarak öneminin anlaşılmasıyla araştırmacıların ilgisini çeken tükenmişlik kavramı, ilk kez 1974 yılında örgütsel stres üzerinde uzun yıllar çalışmış olan klinik psikolog Freudenberger tarafından tanımlanmıştır (Şıklar ve Tunalı, 2012, s.76; Budak ve Sürgevil, 2005, s.95). Freudenberger (1974, s.159) tükenmişliği, başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik kavramı ile ilgili literatürde kabul gören ve yaygın iki tanım yapılmıştır. Bunlardan birincisi Maslach'ın tanımı, diğeri ise Pines ve Aronson'un tanımlarıdır (Çapri, 2006, s.63).

Maslach ve Jackson tükenmişliği, fiziksel yorgunluk, kronik stres, öfke, çaresizlik, korku ve umutsuzluk duyguları, olumsuz bir benlik kavramı, bireysel ve iş hayatındaki insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine sebep olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir sendrom olarak açıklamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981, s.99).

Pines ve Aronson' a göre tükenmişlik, sürekli strese, çaresizliğe, umutsuzluğa, enerji, idealizm ve amaç kaybına neden olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir sendromdur (Gündüz ve arkadaşları, 2013, s.30).

Fiziksel tükenmişlik belirtileri; kronik yorgunluk, güçsüzlük, enerji kaybı, yıpranma, hastalıklara daha hassas olma, sık baş ağrıları, bulantı, kas krampları, bel ağrısı, uyku bozuklukları ve yakınmaları içerir. Duygusal tükenmişlik belirtileri; kendini desteksiz ve güvensiz hissetme, evde gerilim ve tartışma artışı, kızgınlık, sabırsızlık, huzursuzluk gibi negatif duygularda artış, nezaket, saygı ve arkadaşlık gibi pozitif duygularda ise azalma içermektedir. Zihinsel tükenmişlik belirtileri; doyumsuzluk, sürekli gerginlik, kararsızlık, ümitsizlik, kendine, işine ve genel olarak yaşama karşı negatif tutumlar içerebilir (Bekir ve arkadaşları, 2012, s.19).

Tükenmişlik kavramının sözlük anlamı; enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, yorulma ve başarısız olmaktır. Bireyin sahip olduğu enerji kaynaklarının strese bağlı koşullar altında azalmasını ifade eden tükenmişlik, çalışma hayatının birçok döneminde ortaya çıkabilir (Derin ve Demirel, 2012, s.551).

Cherniss (1980) tükenmişliği, "aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği tepki", Shirom (1989) "bireysel düzeyde olumsuz duygulara sahip bir yaşantıyı kapsayan, kronikleşmiş bir duygu" olarak tanımlamışlardır (Izgar, 2001, s.2).

Cardinell (1981, s.2), daha kapsamlı bir ifadeyle kişinin hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi, 30 ve 55 yaşları arasında ortaya çıkan orta yaş krizi olarak tanımlamıştır.

Edelwich ve Brodsky (1980, s.10) tükenmişliği coşku, durgunluk, hayal kırıklığı ve ilgisizlik gibi dört aşamadan tanımlamıştır. Tükenmişlik bireylerdeki idealizm, enerji, amaç ve düşüncenin, iş kaynaklı gerginliğin bir sonucu olarak, kaybıdır.

Tükenmişlik, bireyin sahip olduğu değerlerde, itibarda ve maneviyatta bir aşınmayı temsil eder. En yalın ifadeyle tükenmişlik, insan ruhunun çöküşüdür (Sürgevil, 2006, s.4).

Dolan tükenmişliği, bireysel kaynakların son raddeye geldiği, günlük yaşamdaki olaylar karşısında devamlı olarak bir ümitsizlik, çaresizlik ve olumsuzluk duygularının yer aldığı enerjinin tükenmesi olarak açıklamaktadır (Çam, 1991, s.14).

Tükenmişlik; yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama duygusu ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar ile başlayarak psikosomatik hastalıklara ve işten ayrılmaya değin istenmedik çeşitli sonuçlar doğuran bir sendromdur (Karakelle ve Canpolat, 2008, s.110).

Tükenmişlik, insanı duygusallıktan uzaklaştıran, yaşama zevkini azaltan ve çalışma performansını olumsuz yönde etkileyen bir olgudur. Bu olgu ile mücadele edilmediği takdirde, kişinin sosyal-psikolojik ve fiziksel hayatı zarar görmektedir (Konakay, 2012, s.122).

Tükenmişlik yaşayan bireyler, genellikle işlerine çok fazla duygusal katkı yapan kişilerdir. Tükenmişlik, bu bireylerde sürekli iş baskısından kaynaklanan ve kronikleşen duygusal bir bitkinlik haline dönüşen bir durumdur (Can, 2006, s.240).

2.5.2. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlikle ilgili literatür incelendiğinde bu kavramı açıklayan birçok model ortaya çıkmıştır. "Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli" (1982) ile "Maslach Tükenmişlik Modeli" (1981), tükenmişlik üzerine geliştirilmiş iki önemli modeldir.

Diğer modeller ise "Cherniss Tükenmişlik Modeli", "Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli", "Scott ve Meier Tükenmişlik Modeli", "Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli" ve "Pines Tükenmişlik Modeli" dir (Yıldız, 2011, s.21).

Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli: Tükenmişliği bireylerin kronikleşmiş duygusal streslerine verdiği tepkiler olarak tanımlayan Perlman ve Hartman (1981, s.5), geliştirmiş olduğu modelde bu tepkileri üç alt boyutta toplamıştır. Bunlar; duygusal veya fiziksel yorgunluk, azaltılmış iş verimliliği, kişiliğini kaybetmedir.

Bu araştırmada yaygın olan ve kabul gören Maslach Tükenmiş Modeli ve envanteri kullanıldığı için bu model ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Maslach Tükenmişlik Modeli: Maslach, yaptığı çalışmalarla tükenmişlik kavramının çözümlemesini yapmış ve tükenmişliğin en çok kabul gören modeli olan, Maslach Tükenmişlik Ölçeğini (Maslach Burnout Inventory-MBI), Jackson ile birlikte geliştirmiştir (Sağlam, 2011, s.408).

Günümüzde yapılan araştırmalarda en çok kabul edilen tükenmişlik tanımı Maslach' a aittir. Tükenmişlik, özellikle çalışan ve işi gereği sürekli insanlarla yoğun bir ilişki içinde çalışmak durumda olan bireylerde duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve düşük kişisel başarı (reduced personal accomplishment) şeklinde oluşabilen üç boyutlu bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1986, s.1).

Yine Barutçu ve Serinkan (2008, s.546), tükenmişliği üç boyutta açıklamıştır:

a. Tükenme:

- Duygusal Tükenme: İşe gitme düşünüldüğünde yorgunluk hissetmedir.

- Fiziksel Tükenme: Uykusuzluk, üşüme, baş ağrısıdır.

b. Duyarsızlaşma:

- Meslektaşlara karşı alaycı tutumdur.

- İşi gereği yakın ilişkide olduğu kişilere negatif duygulardır.

- İçine kapanma, zorluklardan kaçma, az iş yapmadır.

c. Düşük Kişisel Başarı Hissi:

- Başarılı olmadığını düşünmedir.

2.5.3. Tükenmişliğin Alt Boyutları

Tükenmişlik profilleri kendisini duygusal tükenme ile başlayan, duyarsızlaşma ile devam eden ve bunun sonucunda düşük kişisel başarı hissi ile devam eden bir süreç izleyebildiği gibi, bireyler bu profillerden herhangi birini doğrudan yaşamaya başlayabilmektedir (Meydan, 2011, s.289).

2.5.3.1. Duygusal Tükenmişlik

Maslach'a göre tükenmişliğin en önemli bileşeni duygusal tükenmişliktir. Duygusal tükenmişlik kavramı, bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve enerjisinin azalmasını tanımlamaktadır. Duygusal tükenmişlik yaşayan bireyler, duygusal anlamda kendilerini işlerine verememektedirler (Tuğrul ve Çelik, 2002, s.2). Duygusal tükenme tükenmişliğin içsel boyutudur. Duygusal tükenmişliği yaşayan kişi hizmet verdiği kişilere eskisi kadar sorumlu davranmadığını düşünür, gerginlik ve engellenmişlik duygularına bürünen birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağıdır (Arı ve Bal, 2008, s.133). Duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres boyutunu gösterir. Birey kendisini yorgun, duygusal yönden yıpranmış hisseder (Güllüce ve Kaygın, 2013, s.237).

2.5.3.2. Duyarsızlaşma

Duygusal anlamda tükenen birey bir sonraki aşamada çevresindeki insanlarla olan ilişkisini sınırlandırarak psikolojik olarak insanlardan uzaklaşır. Bu şekilde duyarsızlaşma boyutu kendisini gösterir (Ardıç ve Polatçı, 2008, s.71). Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemli boyut olarak görülmektedir (Çelikkaleli, 2011, s.40). Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005, s.96). Duyarsızlaşma yaşayan bireyler, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hissetmekte

ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanmaktadır. İşin yapılabilmesi için gerekli olan insanlarla ilişkilerini en alt seviyeye indirmekte ve hizmet verdikleri kişilere karşı uzaklaşmaktadır (Şıklar ve Tunalı, 2012, s.76).

2.5.3.3. Düşük Kişisel Başarı

Tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi, kişinin başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşüncenin, kendisi hakkında da olumsuz düşünmesiyle başlayan bir süreçtir. Bu boyut, kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir (Arı ve Bal, 2008, s.134; Sağlam, 2011, s.408). Çalışanlar takdir edilmediklerini düşündüklerinde ortaya çıkmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002, s.2). Daha sonra kişi, bu düşünce ve yanlış davranışları nedeniyle kendisini suçlu hisseder, yetersiz görür ve başarısızlık hissine kapılır. Motivasyonu düşen birey, işinde ilerleyemediğini hatta gerilediğini düşünür (Pelit ve Bozdoğan, 2014, s.43; Kaçmaz, 2005, s.29). Suçluluk, sevilmeme hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sürükleyebilmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012, s.43).

2.5.4. Tükenmişliğin Evreleri

Tükenmişlik dört evre ile açıklanmıştır (Edelwich ve Brodsky, 1980, s.10. Bu evreler tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı sağlamaktadır. Tükenme kişinin bir evreden diğerine geçtiği kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur (Soysal, 2011, s.15; Kaçmaz, 2005, s.30; Oruç, 2007, s.24):

I. Evre: Şevk ve Coşku Evresi (Enthusiasm): Bu evrede yüksek bir mutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler söz konusudur. Kişinin mesleği her şeyden önemlidir. Kişi, uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine, ailesine ve sosyal yaşamına zamanını ve enerjisini ayıramamasına karşı güçlü bir uyum sağlama çabasındadır.

II. Evre: Durağanlaşlma Evresi (Stagnation): Bu evrede artık kişinin istek ve umutlarında azalma söz konusudur. Mesleğini uygularken karşılaştığı güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. İşten başka bir şey yapmamak sorgulanmaya başlamıştır.

III. Evre: Engellenme Evresi (Frustration): Bu evrede başka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi ve olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu anlar. Dolayısıyla yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar. Bu durumda üç yoldan biri seçilmektedir: Adaptif savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirme, maladaptif savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği ilerletme, durumdan kendini çekme veya kaçınmadır.

IV. Evre: Umursamazlık Evresi (Apathy): Bu son evrede, kişide, çok derin duygusal kopma ya da kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenir. Kişi, mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda kişi, iş yaşamında kendini var edememekte, sıkıntı ve mutsuzluk yaşamaktadır.

2.5.5. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler

Tükenmişlik, tek bir nedene bağlı değil, birçok değişik faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir fenomendir (Gündüz, 2006, s.18). Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ve araştırmacıların gözlemleri sonucunda tükenmişliğe neden olan faktörlerin bir kısmının bireyin kendisinden kaynaklandığı, diğer bir kısmının da bireyin dışındaki çevreden kaynaklandığı belirlenmiştir (Şıklar ve Tunalı, 2012, s.75).

Tükenmişliğin nedenleri bireysel ve örgütsel nedenler olmak üzere iki grupta incelenebilir. Bireysel faktörler, örgüt içerisindeki kişilerden kaynaklanan ve tükenmeye neden olan özelliklerdir (Ardıç ve Polatçı, 2008, s.71). Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, motivasyon, performans, işe bağlılık, kişisel beklentiler, stres, mesleki doyum, informal destek, üstlerden görülen destek, kişisel beklentiler gibi birçok etken bireysel faktörler olarak sayılabilmektedir (Izgar, 2001, s.11; Topaloğlu ve arkadaşları, 2007, s.37; Sürgevil, 2006, s.49; Otacıoğlu, 2008, s.105; Arı ve Bal, 2008, s.139).

Tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler ise; örgüt yapısı, çalışma saatleri, nöbet, iş gerilimi, fazla mesai, yapılan işin niteliği ve yapılan meslek tipi, iş yerinin fiziksel özellikleri, işyerindeki aşırı yasaklar, iş yükünün fazlalığı, alınan kararlara katılma,

sosyal destek, düşük ücret, rol çatışması, rol belirsizliği, örgüt içi ilişkiler, örgütsel çatışma, çalışma ortamındaki olumsuz fiziksel koşullar, kariyer olanaklarının olmaması, işyerinde duygusal ve cinsel taciz, liderlik tipi, örgüt kültürü, yeniden yapılanma ve küçülme gibi etkenlerdir (Çam, 1991, s.5; Budak ve Sürgevil, 2005, s.75; Ardıç ve Polatçı, 2008, s.72; Karacaoğlan ve Arslan, 2013, s.461; Izgar, 2001, s.11; Girgin, 2010, s.32; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012, s.43).

Scott (2006) ise tükenmeye yol açan nedenleri şu şekilde ifade etmektedir:

Belirsiz İstekler: İşin nasıl yapılacağıyla ilgili bilinmesi gerekenler açık bir şekilde ifade edilmediğinde ve beklentiler sürekli değişen, ser bir şekildeyse, net değilse çalışanların rahat olmaları, işten zevk almaları zordur ve çalışanlar tükenmişlik riski altındadır.

İmkânsız İstekler: Bazen bir işi açıklandığı gibi yapmak mümkün değildir. Örneğin, bir işin sorumlulukları o işi tamamlamak için verilen zamanı aşıyorsa o işi gerçekten iyi bir şekilde yapmak mümkün değildir. Böyle bir durumla karşılaşan çalışanlar da tükenmişlik riski ile karşı karşıyadır.

Uzun Süreli Yüksek Stresli Zamanlar: Çalışanların daha uzun sürelerle çalıştıkları ve daha yoğun bir iş yükü ile baş etmek zorunda kaldıkları zamanlar vardır. Bu durum fazladan gösterilen çabanın tanınması, telafi edilmesi ve sınırlanması halinde bireylere canlılık kazandırabilir. Ancak, uzun süre devam ettiğinde ve çalışanlara dinlenme süresi verilmediğinde bu durum problem haline gelebilir.

Başarısızlık İçin Büyük Sonuçlar: Bazen yapılan hataların ağır sonuçları varsa, iş yaşamı çok daha fazla stresli olur ve tükenmişlik riski artar.

Takdir Eksikliği: Başarının tanınması ve takdiri ile ilişkili övgü ve ödüller moralin yükselmesini sağlar. Çalışanlar için başarılarının takdir edilmediği durumlarda çalışmak oldukça zordur ve tükenmişlik riski artar.

Zayıf Liderlik: Örgüt liderliği tükenmişliği engellemede veya katkıda bulunmada önemli bir rol oynar. Zayıf liderlik, çalışanları tükenmişliğe iten pek çok faktörü etkileyebilen bir etkendir.

2.5.6. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenme belirtisi genellikle çok başarılı olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapmaya çalışan ve sınırlarını zorlayan kişilerde görülmektedir (Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010, s.470).

Tükenmişlik belirtileri, neden olan faktörlerdeki gibi çok çeşitli etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Pines (1993), tükenmişliğin belirtilerini sürekli yinelenen nezle, baş ağrısı, bulantı, düşük benlik algısı, kişisel ilişkilerde problemler, madde bağımlılığı, konsantrasyon bozuklukları ve kendi problemlerinden başkalarını sorumlu tutma olarak belirlemiştir (Başol ve Altay, 2009, s.195). Çam (1991, s.10) ise bu belirtileri fiziksel, davranışsal, psikolojik olmak üzere üç başlık altında incelemektedir (Barutçu ve Serinkan, 2008, s.547; Izgar, 2001, s.8-9; Bahar, 2006, s.34):

Fiziksel Belirtiler: Kronik yorgunluk ve bitkinlik hissi, baş ağrıları, enerji kaybı, uykusuzluk, yüksek kolesterol, solunum güçlüğü, kilo kaybı, sıkça görülen soğuk algınlığı ve grip, koroner kalp rahatsızlıklarıdır.

Davranışsal Belirtiler: İşe gitme isteğinin azalması, çabuk öfkelenme, işten nefret etme, alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme, ilaç, alkol ve tütün gibi maddeleri alma eğiliminde artma, kolay ağlama, dikkat dağınıklığı, işleri ertelemedir.

Psikolojik Belirtiler: Bireyin çevresindeki kişilere karşı olumsuz davranışlar ortaya koyması, aile sorunları, umutsuzluk, ilgisiz kalma, uyku düzensizliği, hayal kırıklığı, depresyon, psikolojik hastalıklardır.

Bu tür rahatsızlıklardan sürekli şikâyet edilmesi durumunda, birey bu belirtileri göz ardı etmemeli, zaman geçmeden önlem almalıdır. Çünkü bu tür belirtiler, tükenmişliğin habercisi olabilmektedirler (Ardıç ve Polatçı, 2008, s.73).

2.5.7. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik sendromunun önemi, bireysel ve örgütsel açıdan yarattığı olumsuz sonuçlara dayanmaktadır. Tükenmenin, bireyler üzerinde geçici veya kalıcı rahatsızlıklar yarattığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Ancak bu rahatsızlıklar ortaya çıkmadan önce tükenmişliğin fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtilerine bakılarak, tükenmişliğin bireyler üzerinde geçici, tedavisi uzun süren

veya kalıcı rahatsızlıklar bırakacağı konusunda tahminde bulunmak mümkündür (Ardıç ve Polatçı, 2008, s.74).

Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde işi savsaklama, işi bırakma ve niyetinde artış, hizmet niteliğinde aksaklık ve bozulma, işe izinsiz gelmeme, rapor alma, işte ve iş dışındaki ilişkilerinde bozulma, eş ve aile yaşamından uzaklaşma, düşük iş performansı, işten doyum sağlayamama, sebepsiz hastalanmalar, iş kazalarında artma vb. gibi birçok olumsuz sonuçla karşılaşılmaktadır (Çam, 1991, s.48).

Soysal (2010, s.292) tükenmişliğin kişisel, örgütsel ve hizmet düzeylerini içeren çeşitli düzeylerde birçok olumsuz sonuç yarattığını yapılan deneysel araştırmalara dayanarak belirtmiştir.

Kişisel düzeyde tükenme daha çok, çeşitli negatif fiziksel ve akıl sağlığı problemleri ile sonuçlanabilmektedir. Kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrıları, iştahsızlık, kilo kaybı, sindirim güçlükleri gibi fizyolojik sonuçlar; çabuk öfkelenme, sinirlilik, depresyon, huzursuzluk, kaygı, sabırsızlık, değersizlik, çaresizlik gibi duygusal sonuçlar sıklıkla görülmektedir (Torun, 1995, s.26; Karacaoğlan ve Arslan, 2013, s.460).

Örgütsel düzeyde tükenme, örgütsel bağlılıkta ve iş tatmininde azalma ile sonuçlanabilmektedir. İşe devamsızlık, işten ayrılma, görev başında bulunmama, performansın düşmesi, motivasyon düşüklüğü, erken emeklilik isteği, grup bağlılığının azalması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Barutçu ve Serinkan, 2008, s.547; Yıldırım ve Taşmektepligil, 2012, s.132; Topaloğlu ve arkadaşları, 2007, s.35).

Hizmet düzeyinde ise tükenme, müşterilere hizmetin veya dikkatin kalitesini düşürmektedir. Böylece müşteriler, kalitesiz hizmetten dolayı tatminsizlik yaşamakta ve bu ise rekabet edilen diğer işletmelerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Müşteriler veya hizmet verilen kişilere karşı negatif davranışlar sergileme, hizmetin niteliğinde bozulma, idealizm kaybı, mesleki başarıda azalma gibi sonuçlar hizmet düzeyindeki tükenmeyi olumsuz etkilemektedir (Kaçmaz, 2005, s.31; Kılıç ve Seymen, 2011, s.50).

Tükenmişliğe maruz kalan bireyler, yaşadıkları olumsuzlukları minimum düzeye indirebilmek için içki, sigara, uyuşturucu, sakinleştirici, ilaç gibi maddelere

yönelmekte ve bağımlı hale gelmektedir (Izgar, 2011, s.21; Ergül ve arkadaşları, 2013, s.268).

2.5.8. Tükenmişlik ile Baş Etme Yöntemleri

Tükenmişlikle mücadelede en etkili yöntem, kişiden kişiye değişmektedir (Başol ve Altay, 2009, s.197). Tükenmişlik ile mücadelede hem kişisel hem de örgütsel düzeyde uygulanması gereken çözüm yolları iki grupta incelenmiştir (Izgar, 2001, s.29-50, Ersoy ve Utku, 2005, s.45; Ardıç ve Polatçı, 2008, s.76-77; Tuğrul ve Çelik, s.3; Tümkaya, 2000, s.2; Kaçmaz, 2001, s.35-36; Arı ve Bal, 2008, s.141-142):

Kişisel düzeyde baş etme yolları:

- Tükenmişliğin ne olduğu ve belirtileri bilinmeli,
- Kendini tanıyarak ihtiyaçlar belirlenmeli,
- İşle ilgili gerçekçi hedefler belirlenmeli,
- İşe başlamadan önce yapılan işlerin zorlukları ve riskleri öğrenilmeli,
- Kişiler iş yaşamı dışındaki alanları geliştirmeli, hobiler edinmeli,
- Tatil ve dinlenme olanakları kullanılmalı,
- Strese karşı dayanıklılığı arttırabilme becerileri geliştirilmeli,
- İş yerindeki ve özel hayattaki rutin alışkanlıklar bırakılmalı, monotonluk azaltılmalı,
- Huzurlu ve mutlu bir yaşam tarzı belirlenmeli,
- Kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılmak.
- Yeni koşullar kabullenilmeli, değişim şartları görülmeli ve esnek olunmalıdır.

Örgütsel düzeyde baş etme yolları:

- Çalışanların görev tanımları açık ve anlaşılır bir biçimde yapılmalı,
- Hoşgörülü, esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışı uygulanmalı,
- Adil bir ödül sistemi benimsenmeli,
- Çalışanların güvenliği sağlanmalı,
- Hizmet içi eğitim programları yoğunlaştırılmalı,
- İşe yeni başlayanlara ve örgüt içindeki iş değişikliklerinde oryantasyon çalışmaları yapılmalı,

- Kişilere olumlu geri bildirimler verilmesi,
- Uzun çalışma saatleri azaltılmalı,
- Personel yetersizliği ve düşük ücret sorunu giderilmeli,
- Tatil ve sosyal etkinlik olanakları arttırılmalı,
- Örgüt içi iletişimin yeterli düzeyde ve kaliteli olması sağlanmalı,
- Kariyer fırsatı tanınmalıdır.

2.6. Okul Kültürü ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Öğretmenlik, sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal anlamda bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, mesleki tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğu mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin aşırı iş yükü altında olduğunu, üçte birinin stres ve tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007, s.124). Öğretmenlik, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında stres oranı yüksek olan mesleklerden birisidir ki tükenmişliğin en çok öğretmenlerde görüldüğünü söyleyebiliriz.

Öğretmenlerdeki tükenmişlik, eğitim öğretim koşullarındaki yoğun strese, öğrencilerine, okul yönetiminde gereken desteği görememesine, mesleğine ve meslektaşlarına karşı geliştirilen olumsuzluklar dizisi örneğidir. Tuğrul ve Çelik'e (2002, s.3) göre mesleğin yaratmış olduğu stresten ve bulunulan ortamdan kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmişlik ve tükenmişlikle ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik sorunlar, öğretmenliğin niteliğini zayıflatmaktadır.

Öğretmen tükenmişliğini açıklamak adına birçok farklı model geliştirilmiştir ancak bunların içinde en çok örnek gösterilen model 1978'de Kyriaocu ve Sutcliffe tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre (Tolbert, 2007, s.9):

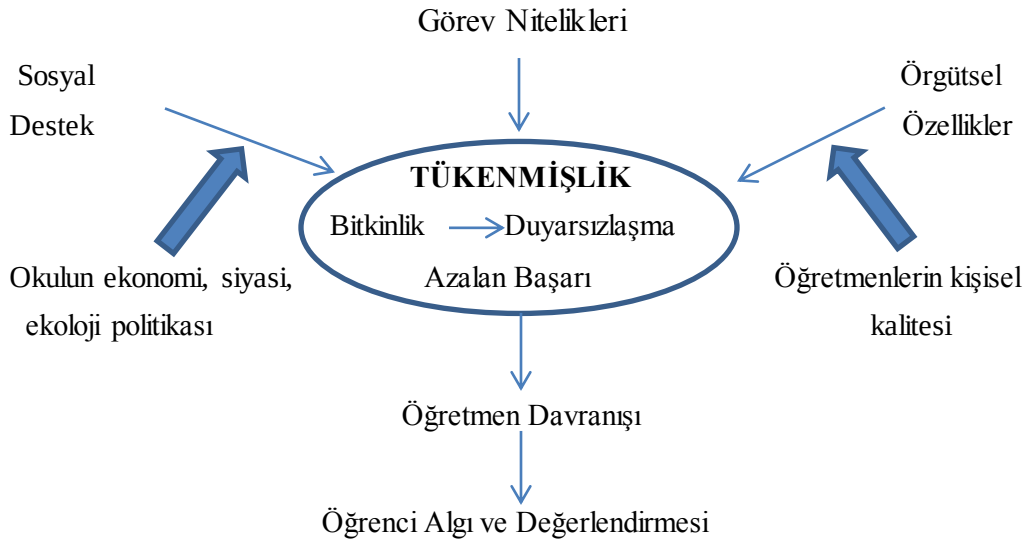
- Öğretmenler, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelemediklerinde,
- Beklentiler, yapabileceklerinin üzerindeyse,
- Sunulan imkânlar ihtiyaçlarını karşılamadığında tükenmişlik yaşarlar.

Kyriacou ve Sutcliffe (1978), tükenmişliğe yol açan potansiyel risk faktörlerinin fizyolojik ya da psikolojik olabileceğini ortaya koymuştur. Fazla sayıda öğrenciye

eğitim vermek ve çok fazla idari görev fizyolojik faktörlerdir. İş ortamında iletişim sorunu, yetersiz iş arkadaşlığı desteği ve yöneticilerden gerekli desteği görememek ise psikolojik faktörlerdir. Her öğretmen karşılaştığı bu faktörlerlerin üstesinden gelmek için kendine özgü yöntemler geliştirir. Ancak bu durum zaman içinde kronikleştiğinde çözüm yöntemleri etkisini yitirerek bıkkınlık ortaya çıkmaktadır (Comerchero, 2008.s. 24).

Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen görevleri iyi bir biçimde yerine getirmeleri, öncelikle işlerini sevmeleri ile iyi bir yaşam ve çalışma koşullarına sahip olmalarıyla mümkündür. Oysa yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin önemli bir kısmının iş doyumu, motivasyon ve performansının düşük, kaygı, işe devamsızlık, stres ve tükenmişliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında çeşitli örgütsel faktörler rol oynamaktadır (Tümkaya, 2005, s.552).

Öğretmenlerdeki tükenmişliğin öğretmen ve öğrenci davranış ve deneyimlerinin birlikte ele alınmasıyla tanımlanabileceğinden bahseden Huberman ve Vandenberghe (1999) diğer faktörleri de değerlendirerek şekil 5'te gösterilen bir tükenmişlik modeli oluşturmuştur:



Şekil 3. Öğretmen Tükenmişlik Modeli (Huberman ve Vandenberghe, 1999, s.4)

Tükenmişliğin, farklı faktörlerin eksiyle ortaya çıktığı şekil 5'te değerlendirilmiştir. Bu faktörler, okul içindeki sosyal çevre nitelikleri değişimi ve bunun kendine özgü çalışma yapısıdır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin karakterleri de bu hususta önemlidir. Bu model mevcut organizasyon yapısının sağlıklı olup olmamasıyla

oluşmuştur. Bu nedenle, öğretme işinin görev ve ilişkileri çalışma ortamının doğası ayrıca sosyal ve ekonomik koşullarıyla ilişkilidir.

Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, kalabalık sınıflar, fiziki koşulların yetersizliği, norm kadro fazlalığı, isteksiz tayinler, rol karmaşası ve rol çatışması, öğretmenlere yönelik sert eleştiriler, öğretim sürecine yapılan müdahale, düşük maaş gibi faktörler öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe yol açmaktadır (Dolunay, 2002, s.52; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007, s.125; Avşaroğlu ve arkadaşları, 2005, s.118).

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının, çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilen eğitim-öğretim felsefesi ve çalışmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Değişen eğitim ve teknoloji politikalarıyla birlikte, olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, bir yandan öğretmenlerin verdiği hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya neden olurken, diğer yandan birey olarak sağlığını da olumsuz etkilemektedir (Gündüz, 2005, s.154).

Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenler, tükenme durumunun etkisiyle daha otoriter, çatışmacı, engelleyici, denetleyici ve yetkeci davranışlar sergilemeye başlayabilir. Bunlarla birlikte öğretmenlerde öfke belirtileri, kaygı, depresyon, huzursuzluk, yorgunluk, sinizm ve sinir bozuklukları meydana gelebilir. Bu durum, onların sınıf içi ve dışı davranışlarında etkili olabilir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007, s.126; Yeğin, 2014, s.318).

Öğretmen tükenmişliği yayılabilen bir sorundur. Bir okulda tükenmişlik sorunu yaşayan öğretmenler varsa çok geçmeden tüm okul aynı duyguları yaşamaya başlayacaktır. Bu nedenle önüne geçilmesi gereken önemli sorunlardan biridir (Seferoğlu ve arkadaşları, 2014, s.351).

Büyük ölçüde öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici ilişkileri ışığında şekillenen okul kültürüne genel olarak bakacak olursak, okullarda oluşan kültür ne kadar güçlü ve pozitif olursa öğretmenler, çalıştıkları örgüte bir o kadar bağlı, iş motivasyonları bir o kadar yüksek ve meslekte yaşadıkları stres ve bıkkınlık bir o kadar düşük olmaktadır. Bunun sonucu olarak tükenme yaşayan öğretmenler, öğrenci ve velilere ilgi ve duyarlılığını kaybetmekte ve okulun hizmet kalitesini düşürmektedirler.

2.7. Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar

2.7.1. Okul Kültürü ve Tükenmişlik İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Okul kültürü ve tükenmişlik ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Yazarın Adı, Yayın Yılı, Yer	Örneklem	Sonuç ve Öneriler
K. Atay (1999), Erzurum	50 ilköğretim okulu yöneticisi, 150 öğretmen, 43 denetmen	İlköğretim okullarının güçlü bir örgütsel kültüre sahip olmadıkları bu durumun öğretmen verimliliğini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Okul yöneticilerinin örgütsel kültüre yön vererek istenilen niteliklere sahip öğrenci yetiştirilmesi için öğretmen verimliliğini arttırıcı programlar düzenlenebilir.
A. Yıldız Kırılmaz, Ü. Çelen, N. Sarp (2000)	Okul Sağlığı Formatörlük Kursuna katılan 43 öğretmen	Araştırma grubunun duyarsızlaşma yönünden en iyi, duygusal tükenme yönünden en kötü durumda olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, seçme nedeni, kendine uygun bulma durumu, üstlerinden takdir görme durumu gibi özelliklerin tükenmişliği etkilediği görülmüştür.

C. Celep (2002), Edirne	10 ilköğretim okulundaki 355 öğretmen	İş görenlerin örgüt amaçlarına ve işe bağlılığına dayanak olan örgüt kültürünün iş başarısında önemli olduğu, buna bağlı olarak öğrenme kültürü ile mesleki tükenmişlik duygularının birbirini etkilediği ortaya çıkmıştır.
İ. Kocabaş, T. Karaköse (2005), Gaziantep ve Kahramanmaraş	495 öğretmen	Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının (takdir etme, iletişim kurma) öğretmenlerin çalıştıkları ortamda mutlu ve iş doyumuna ulaşmalarını etkilediği görülmüştür. Okul müdürleri motive araçlarını kullanırken öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edebilir.
A. Özdemir (2006), Ankara	162 Bakanlık Müfettişi	Müfettişlerin, okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasıyla ilgili olarak okul müdürlerinden bekledikleri davranışların, onlarda gözledikleri davranışlardan daha yüksek düzeyde olduğunu görülmüştür. Okul müdürleri personeline güven verici, iletişimde saygılı, gelişmeleri uygulayıcı olabilir.
A. Yılmaz, S. Ekici (2009)	Karayolları 16. Bölge Müdürlüğü' de görev yapan 156 kamu çalışanı	Örgütsel yaşamda kamu çalışanlarının yaşadıkları stres ve kaynaklarının, örgüt kültürü ve ikliminden etkilendiği belirtilmiştir. Yöneticiler örgüt geliştirme, etkin iletişim sistemleri kurma, örgütsel destek stratejileri kullanabilir.

F. Yılmaz (2009), Konya	İlköğretim okullarında görev yapan 363 öğretmen	Okul kültürünün öğretmenlerin iş motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü algısını artırmaya yönelik tedbirler alınarak iş motivasyonu düzeyinin artırılmasına katkıda bulunulmalıdır.
Z. Demirtaş (2010), Ankara	43 ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmen	Olumlu okul kültürleri, yüksek öğrenci motivasyonu, gelişmiş öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin mesleklerine dair gelişmiş tutumları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yaratıcılık ve etkililiğini engelleyecek bir kültür oluşumundan kaçınmalı aksine teşvik edici faaliyetler düzenlemelidir.
S. Koşar, T. Çalık (2011), Ankara	Resmi ilköğretim okullarında görevli 424 öğretmen	Okul yöneticilerinin kişilik gücü ile ödül gücü arasında pozitif ilişki olduğu, öğretmenlerin okula uyumlarının ve iş doyumlarının olumlu etkilendiği görülmüştür. Yöneticilerin duruma ve koşullara uygun kişilik, ödül ve yasal gücünü kullanmaları önerilmiştir.
N. Güçlü, E. Recepoğlu, A.Ç. Kılınç (2014), Karabük	İlköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmen	Örgüt sağlığının iyi olması durumunda öğretmenlerin iş motivasyonunun da yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin örgüt içinde sağlıklı bir kültür için çalışanlarla destekleyici ve samimi ilişkiler geliştirmeleri gerektiği önerilebilir.

2.7.2. Okul Kültürü ve Tükenmişlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Okul Kültürü ve tükenmişlik ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Yazarın Adı, Yayın Yılı, Yer	Örneklem	Sonuçlar ve Öneriler
C. Maslach, S. E. Jackson (1981), Kaliforniya	605 kişiden oluşan polis, öğretmen, hemşire, doktor, psikolog, avukat, doktor, ajans yöneticileri	Kadınların erkeklere ve gençlerin yaşlılara göre fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, bekârların evli çalışanlara göre yüksek duygusal tükenme yaşadıklarına ulaşılmıştır. İş stres teorileri, pratik işe alım yöntemleri, iş tasarımında yenilikler yapılabilir.
I. A. Friedman (1991)	1597 ilköğretim okulu öğretmeni	Öğretmen tükenmişliğinin okulun kültürel durumuna bağlı olduğu görülmüştür. Okul idarecilerinin öğretmenlere yaptığı baskı, öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ilişkin inancın yetersizliği, okul kültürünü daraltabilir.
R. H. Heck, G. A. Marcoulides (1996), Singapur	26 ortaöğretim okullarında görev yapan 156 öğretmen	Okul performansının, okulun kültürel çevresine bakılarak anlaşılacağı ve bu çevreden hem öğretmenlerin hem öğrencilerin etkilendiği belirtilmiştir. Örgüt kültürünün görünür yönleri, eğitim ortamında performansı olumlu etkilemesi için önceden doğrulanmış benzer modeller geliştirilebilir.

H. H. Gaziel (1997), İsrail	20 ortaokulda görev yapan 724 öğretmen	Her okulun kültürel boyutunun değiştiği ve bu değişim sonucu öğretmen verimliliğinin öğrenci başarılarında farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Öğrenci başarıları için takım çalışması, düzen, okul iyileştirme politikaları uygulanabilir.
A. Kantas ve E. Vassilaki (1997), Yunanistan (Izgar, 2001, s.54)	220 öğretmen	Bu araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenirliği test edilerek araştırma sonucunda envanterin yapısının ülkenin kültüründen etkilenmediği görülmüştür. Ayrıca Yunanlı öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında diğer ülkelerdeki meslektaşlarından daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.
M. H. Abel, J. Sewell (1999), Gürcistan ve Kuzey Carolina	11 okuldan 51 kırsal ve 46 kentsel ortaöğretim öğretmenleri	Öğrenci aksaklığı ve zaman baskılardan uzak stres ve kötü çalışma koşulları hem kırsal hem de kentsel öğretmenler için yoksul personel ilişkilerinde tükenme belirgin olarak daha fazladır. stres ve tükenmişlik olumsuz etkilerini önlemek için etkin programlar tasarlanabilir.

J. E. Horn, W. B. Schaufeli, D. Enzmann (1999), Hollanda	249 Hollandalı ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri	Duygusal tükenme yüksek seviyelerde, kişilerarası düzeyde, daha yüksek tükenmişlik düzeyleri ile ilgili; örgütsel düzeyde ise, düşük yatırım yüksek tükenmişlik düzeyleri ile ilgilidir. Kişilerarası ve örgütsel düzeyde daha samimi örgüt iletişimi oluşturulabilir.
J. P. Dorman (2003), Avusturalya	Özel Queensland okullarında görev yapan 264 öğretmen	Çalışma basıncı ve personel ilişkisi duygusal tükenmeyi; personel görevinde uzlaşma ve işbirliği duyarsızlaşmayı; sınıf etkileşimleri, işbirliği ve görev yönelimi kişisel başarı duygusunu etkileyen faktörlerdir.
J. J. Hakanen, A. B. Bakker, W. B. Schaufeli (2006), Finlandiya	2038 öğretmen	Yüksek iş talepleri, tükenmişlik ve sağlık üzerinde doğrudan; iş kaynaklarının etkileri, örgütsel bağlılığa doğrudan, tükenmişliğe dolaylı etki etmektedir. Tükenmişlik etkileri örgütsel bağlılıkla olumsuz, sağlıkla olumlu yönde ilişkilidir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmaya yönelik iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

N. Engels, G. Hotton, G. Devos, D. Bouckenooghe, A. Aelterman, (2008), Flaman	İlköğretim okullarındaki 46 okul müdürü ve 700 öğretmen	Olumlu okul kültürüne sahip okullarda müdürlerin başarı odaklı davranışlar, etkili zaman yönetimi, dönüşümcü liderlik rolü, eğitim konularında ve etkili insan yönetimi ile ilgili gösterdiği davranışların okul kültürünü şekillendirmede etkisi olduğu görülmüştür. Başarı destekli davranışlar, mesleki gelişim fırsatları, insan yönetimi eğitimleri sağlanabilir.
A. J. Macneil, D. L. Prater, S. Busch, (2009), Teksas	29 okulda bulunan 24.684 öğrenci ve 1727 öğretmen	Öğrenci performansını arttırmak isteyen okul müdürleri öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkileri iyi tutarak okulun kültürünü geliştirmektedir. Güçlü okul kültürlerinde motive edilmiş öğretmenlerin, öğrenci performansı ve başarısını arttırdığı görülebilir.
R. H. Lavian (2012), İsrail	302 öğretmen	Okulun örgütsel ikliminin öğretmen stres ve tükenmişliğine etkisi olduğu görülmüştür. Okuldaki örgütsel iklimi destekleyici çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın ikinci bölümünde örgüt kültürü kavramı, özellikleri, sınıflandırılması, oluşturan öğeler, alt boyutları, okul kültürü kavramı, işlevleri, temel öğeleri; ardından tükenmişlik modelleri, evreleri, alt boyutları, neden olan faktörler, belirtileri, sonuçları, baş etme yöntemleri ayrıntılı bir şekilde ele alınarak okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişki ortaya konmuş ve daha önce yapılmış araştırmalar tablo halinde sunulmuştur.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir araştırma olarak belirlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. İlişkisel tarama iki yönlü yapılır. Bunlar; korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2000, s.81). Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini betimlemeyi amaçladığı için, araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul ili Bahçelievler ilçesi sınırları içinde bulunan 24 devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 1162 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi için İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile 14 ilkokul belirlenmiştir. Ancak bu ilkokullardan biri, Bülent Ecevit İlkokulu, ortaokula dönüştürüldüğü için örnekleme 13 ilkokul dâhil edilmiştir. Bu ilkokullarda göre yapan 629 sınıf öğretmeninden 530 sınıf öğretmeni anketlere katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. "Kişisel bilgi formu", "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)" ve "Okul Kültürü Ölçeği" dir.

Kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin bazı demografik bilgilerini elde etmek için hazırlanmıştır. 7 sorudan oluşan bu form cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda çalışılan süre ve mesleki takdir görmeye yönelik soruları içermektedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye Ergin (1992) tarafından uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)" kullanılmıştır. Toplamda 22 maddeden oluşan bu ölçek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Duygusal tükenme alt boyutu 8 maddeden oluşmakta ve 1, 2, 3, 6, 8, 13, 16, 20 numaralı maddeler bu boyutu ölçmeye; duyarsızlaşma alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve 5, 10, 11, 15, 21, 22 numaralı maddeleri bu boyutu ölçmeye; kişisel başarı alt boyutu ise 8 maddeden oluşmakta ve 4, 7, 9, 12, 14, 17, 18, 19, numaralı maddeler bu boyutu ölçmeye yöneliktir.

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumlu, kişisel başarı boyutları ise olumsuz ifadelerdir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarından alınan puanların yüksek olması, kişisel başarısızlık boyutundan alınan puanların düşük olması tükenmişliği göstermektedir (Yıldız, 2012, s.49). Bu nedenle ölçek puanlaması yapılırken kişisel başarı alt boyutunu içeren olumsuz ifadelerin ters yönde puanlanmaları gerekmektedir.

Ölçek, likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklindedir. Her maddenin karşısında "Hiçbir zaman", "Çok Nadir", "Bazen", "Çoğu zaman", "Her zaman" şeklinde 5 seçenek bulunmaktadır. Tükenmişlik tek bir toplam puanla değil, her bir alt ölçekten alınan üç ayrı puanla değerlendirilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma 1=hiçbir zaman, 2=çok nadir, 3=bazen, 4= çoğu zaman, 5= her zaman; kişisel başarı ise 5=hiçbir zaman, 4=çok nadir, 3=bazen, 2=çoğu zaman, 1=her zaman şeklinde puanlanır ve her bir kişi için, üç ayrı tükenmişlik puan elde edilir.

MTÖ' nün üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları, duygusal tükenmede 0,81, duyarsızlaşmada 0,62, kişisel başarıda 0,63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach Alfa katsayısı 0,80 olarak olarak hesaplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu

Puanlar yorumlanırken aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi şu ölçütlere bakılır (Sürgevil, 2005, s.167):

Tükenmişlik Düzeyleri			
	Yüksek	**Orta**	**Düşük**
Duygusal Tükenme	3 ve üzeri	1,8-2,9 arası	0-1,7 arası
Duyarsızlaşma	2,6 ve üzeri	1,4-2,5 arası	0-1,3 arası
Kişisel Başarı	0-3,8 arası	3,9-4,7 arası	4,8 ve üzeri

Ölçeği yanıtlayan bir kişinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından aldığı puanların yüksek, kişisel başarı alt boyutundan aldığı puanların düşük olması tükenmişliği göstermektedir.

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilkokulların kültürel boyutlarını belirlemek amacıyla Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Kültürü Ölçeği (ÖKO)" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Terzi (2005) tarafından yapılmış olup KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0, 83, Barlett değeri ise 2238, 28dir. Okul Kültürü Ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir.

Okul kültürü ölçeği, 29 maddeden oluşmakta ve destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Destek kültürü 8 maddeden oluşmakta ve 7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27 numaralı maddeler; başarı kültürü 6 maddeden oluşmakta ve 9, 17, 21, 22, 25, 28 numaralı maddeler; bürokratik kültür 9 maddeden oluşmakta ve 8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23,

29 numaralı maddeler; görev kültürü 6 maddeden oluşmakta ve 1, 2, 3, 4, 5, 6 numaralı maddelerdir.

Okul Kültür Ölçeği' nin görev kültürü alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,77, destek kültürü alt boyuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,80, bürokratik kültür alt boyuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,77, başarı kültürü alt boyuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,75' tir. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, 1-2-3-4-5 biçiminde artarak puanlanmış beşli likert tipi derecelendirme sistemine sahiptir. Toplamda alınabilecek puan 145'tir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce gerekli olan yasal izin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış, çalışma grubunu oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan 13 ilkokula izin belgesi araştırmacı tarafından götürülerek 530 sınıf öğretmeninin görüşlerine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından, sınıf öğretmenlerine "Ölçeğin, eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı" yazılı olarak açıklanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen sınıf öğretmenlerine ölçek formunu verilmeyecek, araştırmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenlerine ise ölçeğin gerçeğe uygun ve eksiksiz bir biçimde doldurulması için bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler bir araya getirilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" den elde edilen olan veriler, bilgisayar ortamında önce Microsoft Office Excel programına aktarılmış ve sonrasında SPSS 15.0 for Windows istatistik programı ile analizler yapılarak tablolar elde edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği anket formlarında elde edilen verilerin puanlaması "hiçbir zaman=1", "çok nadir=2", "bazen=3", "çoğu zaman=4", "her zaman=5" şeklinde sayısallaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ait verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında frekans (f) ve yüzde (%) istatistikleri, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği' inden elde edilen verilerin demografik özelliklere göre anlamlılığının çözümlenmesinde ve yorumlanmasında Mann-Whitney U Testi, Kruscal Wallis Testi, Pearson Analizi kullanılmıştır. Ölçeklere verilen cevapların dağılımlarını görmek amacıyla ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri bulunmuştur.

Veriler çözümlenirken ve yorumlanırken $p<0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırma modeli belirlenerek evren ve örneklem, veri toplama araçları, toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

BÖLÜM IV
BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemine ilişkin alt problemler için toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öncelikle MTÖ' nün çalışmanın örneklemine uygun olup olmadığı faktör analizi ile tespit edilmiştir. Bunun için aşağıda KMO ve Bartlett testi yapılarak, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği için KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Testi	0,773
Bartlett's Testi	0,00

Yukarıdaki tablo 1' de KMO testi 0,60'dan büyük olduğu için ve Bartlett testinde anlamlı bir farklılık bulunduğu için çalışmanın faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Faktör Analizi

Madde	**Faktör Yük Değerleri**
Madde 1	0,749
Madde 2	0,862
Madde 3	0,771
Madde 4	0,656
Madde 5	0,705
Madde 6	0,650
Madde 7	0,693
Madde 8	0,857
Madde 9	0,621
Madde 10	0,601
Madde 11	0,478
Madde 12	0,373
Madde 13	0,614
Madde 14	0,580
Madde 15	0,798
Madde 16	0,789

Madde 17	0,688
Madde 18	0,686
Madde 19	0,754
Madde 20	0,659
Madde 21	0,643
Madde 22	0,486

Yukarıda verilen maddeler belirtilen tablo 2' de madde-boyut ilişkisine uyarak ele alınmıştır.

Tablo 3. Okul Kültürü Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Testi	0,714
Bartlett's Testi	0,00

Yukarıdaki tablo 3' te KMO testi 0,60'dan büyük olduğu için ve Bartlett testinde anlamlı bir farklılık bulunduğu için çalışmanın faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Okul Kültürü Ölçeği için Faktör Analizi

Madde	**Faktör Yük Değerleri**
Madde 1	0,453
Madde 2	0,449
Madde 3	0,385
Madde 4	0,669
Madde 5	0,543
Madde 6	0,405
Madde 7	0,500
Madde 8	0,556
Madde 9	0,558
Madde 10	0,659
Madde 11	0,522
Madde 12	0,522
Madde 13	0,537
Madde 14	0,549
Madde 15	0,569
Madde 16	0,643
Madde 17	0,667
Madde 18	0,676
Madde 19	0,648
Madde 20	0,512
Madde 21	0,479
Madde 22	0,533

Madde 23	0,377
Madde 24	0,474
Madde 25	0,540
Madde26	0,537
Madde27	0,529
Madde 28	0,627
Madde 29	0,555

Yukarıda verilen maddeler tablo 4' te belirtilen madde-boyut ilişkisine uyarak ele alınmıştır.

Daha sonra alt problemler sırasına uygun olarak, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek yorumlanmıştır. Problemin amacının daha iyi anlaşılması için alt problemlere tekrar verilmiştir.

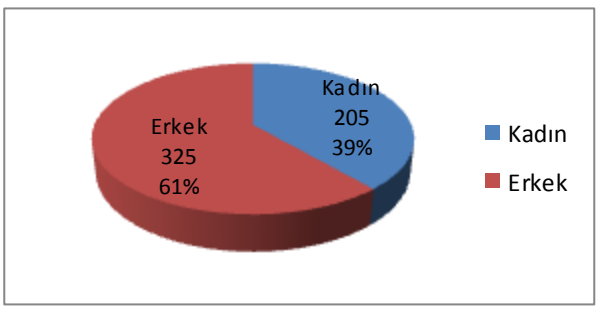
4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, takdir puanı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

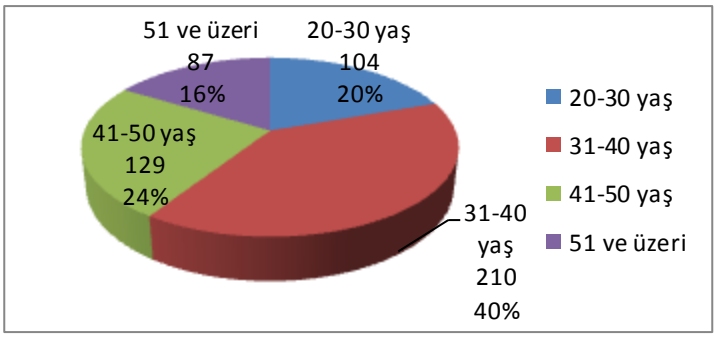
Cinsiyete İlişkin Bulgular		
Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	205	38,7
Erkek	325	61,3
Toplam	530	100



Tablo 5' te cinsiyet değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 205'i (%38,7) kadın öğretmenlerden, 325'i (%61,3) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 6. Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

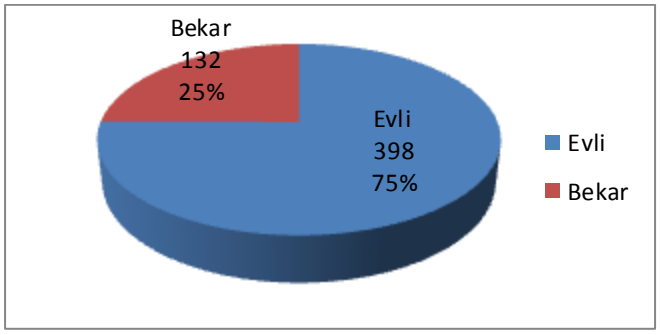
Yaş Dağılımı Bulguları		
	Frekans (f)	Yüzde (%)
20-30 yaş	104	19,6
31-40 yaş	210	39,6
41-50 yaş	129	24,3
51 ve üzeri	87	16,4
Toplam	530	100,0



Tablo 6' da yaş değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 104'ü (%19,6) 20-30 yaş grubunda, 210'u (%39,6) 31-40 yaş grubunda, 129'u (%24,3) 41-50 yaş grubunda ve 87'si (%16,4) ise 51 ve üzeri yaş grubunda öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

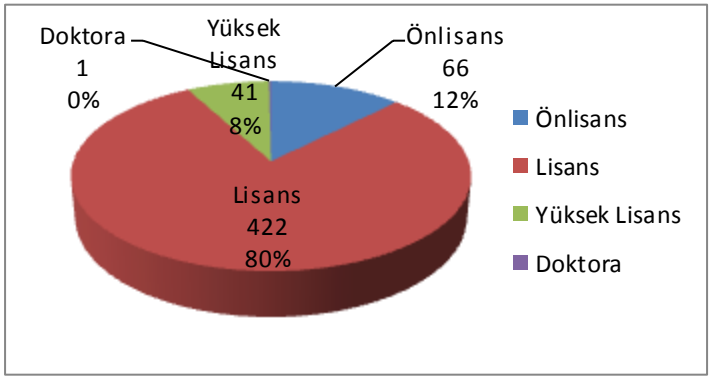
Medeni Durum Bulguları		
	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evli	398	75,1
Bekâr	132	24,9
Toplam	530	100,0



Tablo 7' de medeni durum değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 398'ini (%75,1) evli öğretmenler ve geriye kalan 132' sini (%24,9) ise bekâr öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 8. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

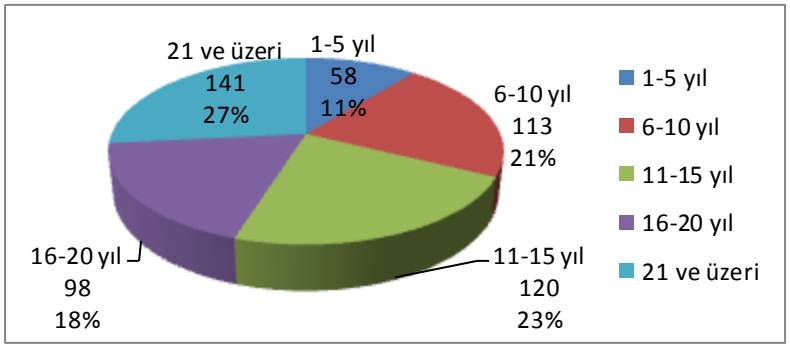
Öğrenim Durumu Bulguları		
	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön lisans	66	12,5
Lisans	422	79,6
Yüksek lisans	41	7,7
Doktora	1	,2
Toplam	530	100,0



Tablo 8' de öğrenim durumu değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri yer almaktadır. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 66' sı (%12) ön lisans, 422' si (%79) lisans, 41'i (%7,7) yüksek lisans, 1' i (%0,2) doktora mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

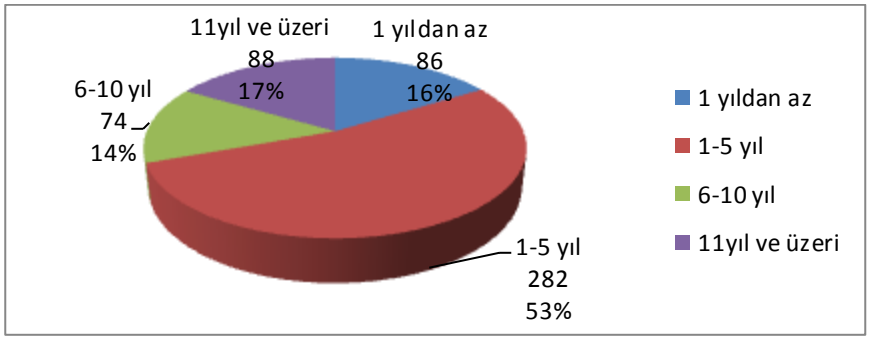
Mesleki Kıdem Bulguları		
	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	58	10,9
6-10 yıl	113	21,3
11-15 yıl	120	22,6
16-20 yıl	98	18,5
21 ve üzeri	141	26,6
Toplam	530	100,0



Tablo 9' da mesleki kıdem değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri yer almaktadır. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 58'i (%10,9) 1-5 yıllık deneyime sahip olan, 113'ü (%21,3) 6-10 yıllık deneyime sahip olan, 120'si (%22,6) 11-15 yıllık deneyime sahip olan, 98'i (%18,5) 16-20 yıllık deneyime sahip olan ve 141'i (%26,6) 21 ve üzeri yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 10. Görev Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

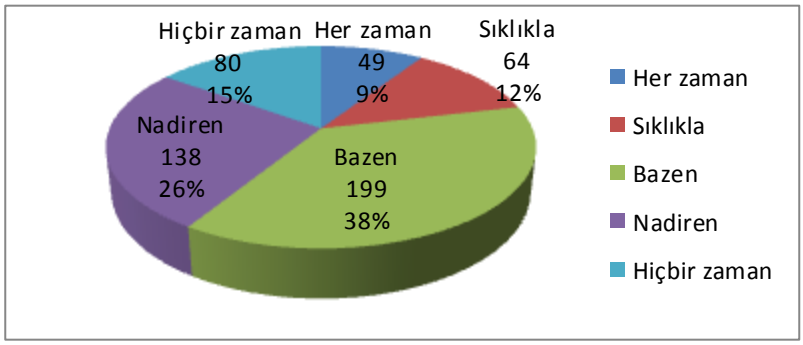
Görev Süresi Bulguları		
	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 yıldan az	86	16,2
1-5 yıl	282	53,2
6-10 yıl	74	14,0
11 yıl ve üzeri	88	16,6
Toplam	530	100,0



Tablo 10' da görev süresi değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri yer almaktadır. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 86'sı (%16) 1 yıldan az, 282'si (%53) 1-5 yıl, 74'ü (%14) 6-10 yıl, 88'i (%17) 11yıl ve üzeri görev süresine sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 11. Takdir Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Takdir Alma Durumu		
	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her zaman	49	9,2
Sıklıkla	64	12,1
Bazen	199	37,5
Nadiren	138	26,0
Hiçbir zaman	80	15,1
Toplam	530	100,0



Tablo 11' de takdir alma değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri gösterilmektedir. Bu tablo incelendiğinde örneklemin 49'u (%9,2), "her zaman", 64'ü (%12,1) "sıklıkla", 199'u (%37,5) "bazen", 138'i (%26) "nadiren", 80'i (%15,1) "hiçbir zaman" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden oluşmaktadır.

4.2. Okul Kültürü Ölçeği ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları ve Okul Kültür Ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanarak bu kısımda yer verilmiştir.

Tablo 12. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanları ile Okul Kültürü Ölçeği Puanları Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	r	p
Okul Kültürü Ölçeği Maslach Tükenmişlik Ölçeği	530	-0,293	,000

p<0,05*

Tablo 12' de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Maslach tükenmişlik ölçeği puanları ile okul kültürü ölçeği puanları arasındaki anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Pearson analizi sonucunda ($r=-0,293$; $p<0,05$) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

4.3. Okul Kültürü ve Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Maslach Tükenmişlik Ölçekleri ve Okul Kültür Ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve bu kısımda yer verilmiştir.

Tablo 13. Duygusal Tükenme ile Destek Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	r	p
Duygusal tükenme	530	-0,351	,000

Destek kültürü			

p<0,05*

Tablo 13' te görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duygusal tükenme alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin destek kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duygusal tükenme ile destek kültürü arasında (r=-0,351; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 14. Duygusal Tükenme ile Başarı Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duygusal tükenme Başarı kültürü	530	-0,348	,000

p<0,05*

Tablo 14' te görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duygusal tükenme alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin başarı kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duygusal tükenme ile başarı kültürü arasında (r=-0,348; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 15. Duygusal Tükenme ile Bürokratik Kültür Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duygusal tükenme Bürokratik kültür	530	-0,057	,000

p<0,05*

Tablo 15' te görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duygusal tükenme alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin bürokratik kültür alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duygusal tükenme alt boyutu ile bürokratik kültür arasında (r=-0,057; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 16. Duygusal Tükenme ile Görev Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duygusal tükenme Görev kültürü	530	-0,141	,000

p<0,05*

Tablo 16' da görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duygusal tükenme alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin görev kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duygusal tükenme ile görev kültürü arasında (r=-0,141; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 17. Duyarsızlaşma ile Destek Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duyarsızlaşma Destek kültürü	530	-0,270	,000

p<0,05*

Tablo 17' de görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin destek kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duyarsızlaşma ile destek kültürü arasında (r=-0,270; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 18. Duyarsızlaşma ile Başarı Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duyarsızlaşma Başarı kültürü	530	-0,248	,000

p<0,05*

Tablo 18' de görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin başarı alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan

Pearson analizi sonucunda duyarsızlaşma ile başarı kültürü arasında (r=-0,248; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 19. Duyarsızlaşma ile Bürokratik Kültür Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duyarsızlaşma Bürokratik kültür	530	0,073	,000

p<0,05

Tablo 19' da görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin bürokratik kültür alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duyarsızlaşma ile bürokratik kültür arasında (r=0,073; p<0,05) arasında pozitif yönde düşük anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 20. Duyarsızlaşma ile Görev Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Duyarsızlaşma Görev kültürü	530	-0,129	,000

p<0,05*

Tablo 20' de görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin görev kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda duyarsızlaşma ile görev kültürü arasında (r=-0,129; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 21. Kişisel Başarı ile Destek Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Kişisel başarı	530	-0,163	,000

Destek kültürü			

p<0,05*

Tablo 21' de görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin kişisel başarı alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin destek kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda kişisel başarı ile destek kültürü arasında (r=-0,163; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 22. Kişisel Başarı ile Başarı Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Kişisel başarı Başarı kültürü	530	-0,167	,000

p<0,05*

Tablo 22' de görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin kişisel başarı alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin başarı kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda kişisel başarı ile başarı kültürü arasında (r=-0,167; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 23. Kişisel Başarı ile Bürokratik Kültür Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	R	p
Kişisel başarı Başarı kültürü	530	-0,040	,000

p<0,05*

Tablo 23' de görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin kişisel başarı alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin bürokratik kültür alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda kişisel başarı ile bürokratik kültür arasında (r=-0,040; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 24. Kişisel Başarı ile Görev Kültürü Alt Boyutu Arasındaki Pearson (Korelasyon) Analizi

	N	r	p
Kişisel başarı Görev kültürü	530	-0,245	,000

p<0,05*

Tablo 24' te görüldüğü üzere, Maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin kişisel başarı alt boyutu ile okul kültürüne ilişkin görev kültürü alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda kişisel başarı ile görev kültürü arasında (r=-0,245; p<0,05) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

4.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarındaki Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlikleri düzeyi nedir?

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin uygulanan Maslach Tükenmişlik ölçeği kapsamında yer alan boyutlara ilişkin genel bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanları

	Maslach Tükenmişlik Ölçeği					
Boyutlar	Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Duyarsızlaşma	5, 10, 11, 15, 22	530	2,59	1,04	1,20	4,80
Duygusal Tükenme	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	530	2,23	1,87	0,89	4,44
Kişisel Başarı	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	530	2,22	1,37	1,00	4,75

Tablo 25' de görüldüğü üzere, Maslach Tükenmişlik Ölçeği' nin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarına bakıldığında genel olarak öğretmenlerin; bu üç boyutta maddelere ilişkin puan ortalamaları sırası ile 2,59, 2,23 ve 2,22'dir. Bu ortalamalara bakılarak öğretmenlerin duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma konularında orta düzeyde olumlu ve çekimser bir tutuma sahip oldukları bunun yanı sıra kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet değişkene ilişkin örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ve cinsiyet değişkenine ilişkin puanlar normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann- Whitney U Testi Analizi

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal tükenme	Kadın	205,00	273,37	88846,50	30753,50	0,14
	Erkek	325,00	253,02	51868,50		
Duyarsızlaşma	Kadın	205,00	246,39	80075,50	27100,50	0,00
	Erkek	325,00	295,80	60639,50		
Kişisel başarı	Kadın	205,00	261,60	85021,50	32046,50	0,46
	Erkek	325,00	271,68	55693,50		
Ölçeğin bütünü	Kadın	205,00	262,70	85376,00	32401,00	0,60
	Erkek	325,00	269,95	55339,00		

p<0,05*

Tablo 26' da görüldüğü üzere duygusal tükenme, kişisel başarı ve ölçeğin bütününde anlamlı bir farklılık görülmezken cinsiyet değişkeninin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=27100,50, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin kadınlara göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların dört kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizi

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	20-30 yaş	104	272,10	3	8,75	,033	51 yaş ve üzeri
	31-40 yaş	210	279,46				51 yaş ve üzeri
	41-50 yaş	129	266,16				51 yaş ve üzeri
	51 ve üzeri	87	222,94				20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş
Duyarsızlaşma	20-30 yaş	104	269,28	3	35,74	,000	51 yaş ve üzeri
	31-40 yaş	210	286,47				51 yaş ve üzeri
	41-50 yaş	129	287,83				51 yaş ve üzeri
	51 ve üzeri	87	177,25				20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş
Kişisel Başarı	20-30 yaş	104	316,13	3	29,60	,000	31-40 yaş
	31-40 yaş	210	278,64				20-30 yaş
	41-50 yaş	129	244,95				51 ve üzeri
	51 ve üzeri	87	203,74				41-50 yaş

Ölçeğin Bütünü	20-30 yaş	104	293,38	3	35,98	,000	51 yaş ve üzeri
	31-40 yaş	210	285,02				51 yaş ve üzeri
	41-50 yaş	129	270,80				51 yaş ve üzeri
	51 ve üzeri	87	177,20				20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş

p<0,05*

Tablo 27' de görüldüğü üzere tüm alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin yaş değişkeninde manidar bir farklılık bulunmuştur. Tek tek ölçeğin alt boyutları incelendiğin analiz sonuçları, duygusal tükenme alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)=8,75, p<0.05. Bu bulgu yaş kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 20-30 yaş lehine bir farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde 31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 31-40 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ve bunun 41-50 yaş grubu lehine olduğunu söylenebilir.

Duyarsızlaşma alt boyutunu incelediğimizde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)=35,74, p<0.05. Bu bulgu yaş kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 20-30 yaş arası ile 51 ve üzeri yaş grubu kıyaslandığında 20-30 yaş lehine bir farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde 31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 31-40 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ve bunun 41-50 yaş grubu lehine olduğunu söylenebilir.

Kişisel başarı alt boyutunu incelediğimizde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)=29,60, p<0.05. Bu bulgu yaş kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında ve 20-30 yaş ile 31-40 yaş

kıyaslandığında, bu yaş grupları arasında 20-30 yaş grubu lehine bir farklılığın olduğu söylenebilir. Aynı alt boyut incelendiğinde, 41-50 yaş ile 51-üzeri yaş kıyaslandığında, bu yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Ölçeğin bütünü incelediğimizde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)= 35,98, p<0.05. Bu bulgu yaş kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 20-30 yaş arası ile 51 ve üzeri yaş grubu kıyaslandığında 20-30 yaş lehine bir farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde 31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 31-40 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ve bunun 41-50 yaş grubu lehine olduğunu söylenebilir.

4.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Medeni durum değişkene ilişkin örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ve medeni durum değişkenine ilişkin puanların normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 28. Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann- Whitney U Testi Analizi

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal tükenme	Evli	398	255,50	101688,50	30753,50	0,06
	Bekâr	132	284,62	35861,50		
Duyarsızlaşma	Evli	398	254,56	101314,50	27100,50	0,03

	Bekâr	132	287,58	36235,50	
Kişisel başarı	Evli	398	253,71	85021,50	100977,50 0,02
	Bekâr	132	290,26	55693,50	
Ölçeğin bütünü	Evli	398	252,42	85376,00	100463,50 0,01
	Bekâr	132	294,34	55339,00	

p<0,05*

Tablo 28' de görüldüğü üzere medeni durum değişkeninin ölçeğin bütününde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu ancak duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur (Uduygusal=30753,0; Uduyarsızlaşma=27100,50; Ukişisel=100977,50; Uölçek=100463,50, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutları ve ölçeğin bütünü için bekâr bireylerin evli bireylerden daha fazla etkilendiğini söyleyebiliriz.

4.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların dört kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 29. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	s d	x2	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	Ön lisans	66	222,77	3	8,990	,029	Lisans, yüksek lisans
	Lisans	422	268,64				Ön lisans
	Yüksek Lisans	41	296,93				Ön lisans

	Doktora	1	474,00				
Duyarsızlaşma	Ön lisans	66	187,20	3	23,728	,000	Lisans, yüksek lisans
	Lisans	422	280,37				Ön lisans
	Yüksek Lisans	41	235,15				Ön lisans
	Doktora	1	403,50				
Kişisel Başarı	Ön lisans	66	224,89	3	5,505	,138	
	Lisans	422	270,38				
	Yüksek Lisans	41	279,94				
	Doktora	1	293,00				
Ölçeğin Bütünü	Ön lisans	66	190,58	3	190,182	,000	Lisans, yüksek lisans
	Lisans	422	276,67				Ön lisans
	Yüksek Lisans	41	267,21				Ön lisans
	Doktora	1	427,00				

p<0,05*

Tablo 29' da görüldüğü üzere öğrenim durumu değişkenine göre ölçeğin bütününde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında manidar bir farklılık bulunmuştur. İlgili bulgular tablosu incelendiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde bu farklılığın ön lisans-lisans arasında; ön lisans-yüksek lisans arasında olduğunu söyleyebiliriz. Kişisel başarı alt boyutunda farklılığın sadece ön lisans-lisans arasında olduğunu görülmektedir.

Tek tek ölçeğin alt boyutları incelendiğinde analiz sonuçları, duygusal tükenme alt boyutunda öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir $x^2(sd=3, n=530)=8,990, p<0.05$. Bu bulgu öğrenim durumları kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, önlisans-lisans düzeyleri karşılaştırıldığında, farklılığın lisans lehine olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde

önlisans ile yüksek lisans öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın yüksek lisans yapan kişiler lehine olduğunu söylenebilir.

Duyarsızlaşma alt boyutunu incelediğimizde öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)= 23,728, p<0.05. Bu bulgu öğrenim durumları kategorileri arasında duyarsızlaşma alt boyutunda farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, ön lisans-lisans düzeyleri karşılaştırıldığında, farklılığın lisans lehine olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde ön lisans ile yüksek lisans öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın yüksek lisans yapan kişiler lehine olduğunu söylenebilir.

Ölçeğin bütünü incelediğimizde öğrenim düzeyleri grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)= 190,182, p<0.05. Bu bulgu öğrenim düzeyleri kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğrenim durumları kategorileri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, ön lisans-lisans düzeyleri karşılaştırıldığında, farklılığın lisans lehine olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde ön lisans ile yüksek lisans öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın yüksek lisans yapan kişiler lehine olduğunu söylenebilir.

4.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların beş kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 30. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x2	P	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	1-5 yıl	58	276,60	4	13,015	,011	
	6-10 yıl	113	274,32				21 yıl ve üzeri
	11-15 yıl	120	284,78				21 yıl ve üzeri
	16-20 yıl	98	281,51				21 yıl ve üzeri
	21 yıl ve üzeri	141	226,33				
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	58	252,18	4	27,675	,000	
	6-10 yıl	113	292,22				21 yıl ve üzeri
	11-15 yıl	120	292,63				21 yıl ve üzeri
	16-20 yıl	98	287,80				21 yıl ve üzeri
	21 yıl ve üzeri	141	210,98				
Kişisel Başarı	1-5 yıl	58	316,12	4	33,776	,138	
	6-10 yıl	113	287,76				
	11-15 yıl	120	302,49				
	16-20 yıl	98	231,30				
	21 yıl ve üzeri	141	219,13				
Ölçeğin Bütünü	1-5 yıl	58	284,22	4	32,629	,000	
	6-10 yıl	113	290,72				21 yıl ve üzeri
	11-15 yıl	120	300,50				21 yıl ve üzeri

	16-20 yıl	98	270,12	21 yıl ve üzeri
	21 yıl ve üzeri	141	204,59	

p<0,05*

Tablo 30' da görüldüğü üzere duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve ölçeğin bütününe ilişkin mesleki kıdem değişkeninde manidar bir farklılık bulunmuştur. Bulguları detaylı bir şekilde incelediğimizde, duygusal tükenme alt boyutunda kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2(sd=4, n=530)=13,015, p<0.05. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında duygusal tükenmenin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl ile 21- ve üzeri yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 6-10 yıl lehine olduğunu söylenebilir. Aynı alt boyutta diğer kategoriler incelendiğinde 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 11-15 yıl lehine olduğunu söylenebilir. 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip olanlar karşılaştırıldığında ise durumun incelendiğinde ön lisans ile yüksek lisans öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın yüksek lisans yapan kişiler lehine olduğunu söylenebilir.

Duyarsızlaşma alt boyutunu incelediğimizde kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=4, n=530)= 27,675, p<0.05. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında duyarsızlaşmada farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl ile 21- ve üzeri yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 6-10 yıl lehine olduğunu söylenebilir. Aynı alt boyutta diğer kategoriler incelendiğinde 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 11-15 yıl lehine olduğunu söylenebilir.

Ölçeğin bütününe göre kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık x2 (sd=4, n=530)= 32,629, p<0.05 bulunmuştur. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında ölçeğin bütününde farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl ile 21- ve üzeri yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 6-10 yıl lehine olduğunu söyleyenebilir. Aynı alt

boyutta diğer kategoriler incelendiğinde 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 11-15 yıl lehine olduğunu söylenebilir.

4.10. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların dört kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 31. Görev Süresi Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	1 yıldan az	86	268,28	3	1,003	,800	
	1-5 yıl	282	267,58				
	6-10 yıl	74	271,63				
	11 yıl ve üzeri	88	250,95				
Duyarsızlaşma	1 yıldan az	86	262,30	3	2,884	,410	
	1-5 yıl	282	267,68				
	6-10 yıl	74	285,16				
	11 yıl ve üzeri	88	245,11				
Kişisel başarı	1 yıldan az	86	279,50	3	3,198	,362	
	1-5 yıl	282	269,11				
	6-10 yıl	74	264,90				
	11 yıl ve üzeri	88	240,75				

Ölçeğin Bütünü	1 yıldan az	86	269,08	3	4,063	,255	
	1-5 yıl	282	268,61				
	6-10 yıl	74	282,82				
	11 yıl ve üzeri	88	237,47				

p<0,05*

Tablo 31' de görüldüğü üzere görev süresi değişkeninin ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için görev süresi farklılığı tükenmişlik ve alt boyutlarını etkileyen bir değişken olmadığı bulunmuştur.

4.11. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Takdir Görme Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları takdir görme değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların beş kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 32. Takdir Görme Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	Her zaman	49	225,14	4	21,846	,580	
	Sıklıkla	64	215,12				
	Bazen	199	255,87				
	Nadiren	138	292,09				
	Hiçbir zaman	80	308,62				
Duyarsızlaşma	Her zaman	49	164,51	4	50,248	,650	
	Sıklıkla	64	198,80				

	Bazen	199	269,20				
	Nadiren	138	292,01				
	Hiçbir zaman	80	325,78				
Kişisel başarı	Her zaman	49	279,50	4	12,436	,014	Sıklıkla, Nadiren
	Sıklıkla	64	269,11				Her zaman
	Bazen	199	264,90				
	Nadiren	138	240,75				Her zaman
	Hiçbir zaman	80	299,69				
Ölçeğin Bütünü	Her zaman	49	180,09	4	40,301	,000	Bazen, Nadiren
	Sıklıkla	64	212,47				
	Bazen	199	260,17				Her zaman
	Nadiren	138	292,64				Her zaman
	Hiçbir zaman	80	326,68				

p<0,05*

Tablo 32' de görüldüğü üzere duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken ölçeğin bütünü ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yukarıda sunulan tabloda ölçeğin bütünü ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kişisel başarıdaki bu anlamlı farklılık her zaman ile sıklıkla ve nadiren yapılan takdir arasında; ölçeğin bütüne ilişkin farklılık ise her zaman ile bazen ve nadiren yapılan takdir arasında olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel başarı alt boyutunu incelediğimizde takdir görme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=4, n=530)= 12,436, p<0.05. Bu bulgu takdir görme düzeyleri arasında kişisel başarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her zaman ile sıklıkla takdir görme durumuna sahip olanlar arasındaki anlamlı

farklılığın her zaman lehine olduğunu; her zaman ile nadiren takdir görme durumuna sahip olanlar arasındaki anlamlı farklılığın her zaman lehine olduğunu sunulmuştur.

Ölçeğin bütününe göre takdir görme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık x^2 (sd=4, n=530)= 40,301, p<0.05 bulunmuştur. Bu bulgu takdir görme düzeyleri arasında kişisel başarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her zaman ile bazen takdir görme durumuna sahip olanlar arasındaki anlamlı farklılığın bazen lehine olduğunu; her zaman ile nadiren takdir görme durumuna sahip olanlar arasındaki anlamlı farklılığın nadiren lehine olduğunu sunulmuştur.

4.12. Tükenmişlik ve Alt Boyutlarındaki Okul Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri okula bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Tablo 33. Okul Farklılıklarına Göre Tükenmişlik ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların 13 kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Boyutlar	Okullar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
	A. Haydar İ.O.	43	301,05	12	30,858	0	Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Yayla İ.O.
	Hürriyet İ.O.	33	236,68				Toki İ.O, Koza İ.O.
	Mevlana İ.O.	29	204,22				A. Haydar İ.O, Toki İ.O, H. Z. U. İ.O, Yayla İ.O.
	D. sanayi İ.O.	30	232,32				A. Haydar İ.O, Toki İ.O, Koza İ.O, Yayla İ.O.

Duygusal tükenme	Toki İ.O.	45	316,23				Hürriyet İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Yayla İ.O.
	Kuleli İ.O.	32	260,78				
	H. Z. U. İ.O.	72	283,19				Mevlana İ.O.
	GSD İ.O.	44	276,81				Yayla İ.O.
	S.paşa İ.O.	45	261,18				
	M. Şen İ.O.	33	268,89				Yayla İ.O.
	Dr. B. N. Işıl İ. O.	32	250,83				
	Koza İ.O.	51	306,67				Hürriyet İ.O, D.sanayi İ.O, Yayla İ.O.
	Yayla İ.O.	41	186,09				A. Haydar İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Toki İ.O, Koza İ.O, M. Şen İ.O, GSD İ.O
Duyarsızlaşma	Ali Haydar İ.O.	43	243,12	12	39,535	0	H. Z. U. İ.O, Yayla İ.O
	Hürriyet İ.O.	33	231,59				H. Z. U. İ.O
	Mevlana İ.O.	29	242,17				H. Z. U. İ.O
	Doğu Sanayi İ.O.	30	267,88				H. Z. U. İ.O

	Toki İ.O.	45	261,77				H. Z. U. İ.O, Toki İ.O
	Kuleli İ.O.	32	275,5				
	H. Z. U. İ.O.	72	339,67				A. Haydar İ.O, S.paşa İ.O, Dr. B. N. Işıl İ. O, M. Şen İ.O., Koza İ.O, Yayla İ.O, Hürriyet İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Toki İ.O
	GSD İ.O.	44	293,68				H.Z.U. İ.O., S.paşa İ.O.
	S.paşa İ.O.	45	228,12				H.Z.U. İ.O, GSD İ.O
	M. Şen İ.O.	33	268,77				H.Z.U. İ.O, Yayla İ.O
	Dr. B. N. Işıl İ. O.						
	Koza İ.O.	32	276,38				H.Z.U. İ.O, Koza İ.O
	Yayla İ.O.	51	281,95				H.Z.U. İ.O, Dr. B. N. Işıl İ. O, Yayla İ.O
	Ali Haydar İ.O.	41	176,27				A. Haydar İ.O, Koza İ.O, H.Z.U. İ.O, GSD İ.O, M. Şen İ.O.
Kişisel başarı	Ali Haydar İ.O.	43	297,356	12	37,452	0,06	
	Hürriyet İ.O.	33	232,145				
	Mevlana İ.O.	29	200,014				

	Doğu Sanayi İ.O.	30	192,586				
	Toki İ.O.	45	310,258				
	Kuleli İ.O.	32	279,003				
	H. Z. U. İ.O.	72	258,336				
	GSD İ.O.	44	198,256				
	S.paşa İ.O.	45	358,365				
	M. Şen İ.O.	33	268,547				
	Dr. B. N. Işıl İ. O.	32	248,256				
	Koza İ.O.	51	298,589				
	Yayla İ.O.	41	183,456				
Ölçeğin Bütünü	Ali Haydar İ.O.	43	270,42	12	40,273	0	Mevlana İ.O, Yayla İ.O
	Hürriyet İ.O.	33	263,59				Yayla İ.O
	Mevlana İ.O.	29	200,47				Ali Haydar İ.O, Toki İ.O, H. Z. U. İ.O,GSD İ.O, Koza İ.O
	D.sanayi İ.O.	30	233,13				Toki İ.O, H. Z. U. İ.O, Yayla İ.O
	Toki İ.O.	45	305,48				Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Yayla İ.O

Kuleli İ.O.	32	258,14	Yayla İ.O
H. Z. U. İ.O.	72	300,64	Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O
GSD İ.O.	44	286,88	Mevlana İ.O, Yayla İ.O
S.paşa İ.O.	45	260,16	Yayla İ.O
M. Şen İ.O.	33	267,94	Yayla İ.O
Dr. B. N. Işıl İ. O.	32	270,42	Koza İ.O.
Koza İ.O.	51	309,24	Mevlana İ.O, behiye, Yayla İ.O
Yayla İ.O.	41	154,44	Ali Haydar İ.O, S.paşa İ.O, M. Şen İ.O, Dr. B. N. Işıl İ. O, Hürriyet İ.O, D.sanayi İ.O, GSD İ.O, Toki İ.O, Kuleli İ.O

p<0,05*

Tablo 33' de görüldüğü üzere Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları okullara göre incelenmiştir. Tabloya baktığımızda kişisel alt boyut dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçeğin bütününde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Duygusal alt boyut incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık x2(sd=12, n=530)=30,858, p<0,05 bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Yayla İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O okulu lehine; Mevlana İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık

Mevlana İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Ali Haydar İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Toki İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Gsd İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O okulu lehine; M. Şen İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Yayla İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine olduğu görülmektedir.

Duyarsızlık alt boyut incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık $x2(sd=12, n=530)=39,535$, $p<0,05$ bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu H.Z.U İ.O lehine; Ali Haydar İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Toki İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; S.paşa İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile H.Z.U İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Koza İ.O ile H.Z.U İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Yayla İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Gsd İ.O ile S.paşa İ.O ve Yayla İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; M. Şen İ.O ile Yayla İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile Koza İ.O ve Yayla İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin bütünü alt boyut incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık $x2(sd=12, n=530)= 40,273$, $p<0,05$ bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile Mevlana İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Yayla İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Hürriyet İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Mevlana İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; Gsd İ.O ile Mevlana İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık

Koza İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık H.Z.U İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Toki İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Kuleli İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; Gsd İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; Yayla İ.O ile S.paşa İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; M. Şen İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; Koza İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine olduğu görülmüştür.

4.13. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutlarındaki düzeyi nedir?

Tablo 34. Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Dağılımlar

Boyutlar	Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Görev Kültürü	1,2,3,4,5,6	530	3,78	1,04	1,00	5,00
Destek Kültürü	7,10,11,16,18,24,26,27	530	3,39	1,42	1,00	5,00
Bürokratik Kültür	8,12,13,14,15,19,20,23 ,29	530	2,81	1,34	1,00	4,00
Başarı Kültürü	9,17,21,22,25,28	530	3,34	1,0975	1,00	5,00

Tablo 34' de görüldüğü üzere, okul Kültürü ölçeğinin görev kültürü, destek kültürü, bürokratik kültür ve başarı kültürü boyutlarına bakıldığında genel olarak öğretmenlerin; bu dört boyutta ilgili maddelere ilişkin puan ortalamaları sırası ile 3,78, 3,39, 2,81 ve 3,34'dür. Bu puan ortalamalarına bakılarak öğretmenlerin görev kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü konularında olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bürokratik kültür boyutuna bakıldığında genel olarak

öğretmenlerin; bu boyutta 9 maddeye ilişkin puan ortalaması 2,81'dir. Bu puan ortalamasına bakılarak öğretmenlerin bürokratik kültür konusunda diğer boyutlara göre daha az olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.14. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet değişkene ilişkin örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ve cinsiyet değişkenine ilişkin puanların normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 35. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Analizleri

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görev Kültürü	Kadın	205,00	263,49	85634,50	32659,500	,703
	Erkek	325,00	268,69	55080,50		
Destek Kültürü	Kadın	205,00	270,77	88001,50	31598,500	,317
	Erkek	325,00	257,14	52713,50		
Bürokratik Kültür	Kadın	205,00	265,54	86299,50	33300,500	,994
	Erkek	325,00	265,44	54415,50		
Başarı Kültürü	Kadın	205,00	267,65	53729,00	32614,000	,683
	Erkek	325,00	262,09	86986,00		
Ölçeğin Bütünü	Kadın	205,00	268,10	87131,50	32468,500	,623
	Erkek	325,00	261,38	53583,50		

p<0,05*

Tablo 35' de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeninin ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate

alındığında, alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için cinsiyet farklılığının bir etken olmadığı bulunmuştur.

4.15. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre t okul kültürü ve alt boyutları yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların dört kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 36. Yaş Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Görev Kültürü	20-30 yaş	104	210,77	3	37,614	,000	31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri
	31-40 yaş	210	249,13				20-30 yaş, 51 yaş ve üzeri
	41-50 yaş	129	288,16				20-30 yaş
	51 ve üzeri	87	336,84				
Destek Kültürü	20-30 yaş	104	259,25	3	7,194	,066	
	31-40 yaş	210	247,46				
	41-50	129	282,28				
	51 yaş ve üzeri	87	291,64				
Bürokratik Kültür	20-30 yaş	104	259,88	3	6,824	,078	

	31-40 yaş	210	253,46					
	41-50	129	264,02					
	51 yaş ve üzeri	87	303,48					
Başarı Kültürü	20-30 yaş	104	261,83	3	6,972	,073		
	31-40 yaş	210	246,69					
	41-50	129	286,23					
	51 ve üzeri	87	284,55					
Ölçeğin Bütünü	20-30 yaş		244,31	3	15,224	,002	41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri	
	31-40 yaş		245,61				41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri	
	41-50 yaş		284,05				31-40 yaş	
	51 yaş ve üzeri		311,33				31-40 yaş	

p<0,05*

Tablo 36' da görüldüğü üzere destek kültürü, bürokratik kültür ve başarı kültürü alt boyutlarında manidar bir farklılık görülmezken görev kültürü alt boyutu ve ölçeğin bütününe ilişkin yaş değişkeninde manidar bir farklılık bulunmuştur. Okul kültürü ölçeğin görev kültürü alt boyutu incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)= 37,614, p<0.05. Bu bulgu yaş kategorileri arasında görev kültürünün farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 20-30 yaş lehine bir farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde 20-30 yaş ile 31-40 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 31-40 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 20-30 yaş ile 41-50 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 41-50 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 20-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 20-30 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu;31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ve bunun 31-40 yaş grubu lehine olduğunu söylenebilir.

Ölçeğin bütünü incelediğimizde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=3, n=530)= 15,224, p<0.05. Bu bulgu yaş kategorileri arasında görev kültürünün farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 20-30 yaş lehine bir farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Aynı alt boyut incelendiğinde 20-30 yaş ile 41-50 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 41-50 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 20-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 51 ve üzeri yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 31-40 yaş ile 41-50 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın 41-50 yaş grubundaki kişiler lehine olduğunu; 31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ve bunun 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğunu söylenebilir.

4.16. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Medeni durum değişkene ilişkin örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ve medeni durum değişkenine ilişkin puanların normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 37. Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Analizleri

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görev Kültürü	Evli	398	271,82	108184,50	21364,00	0,01
	Bekâr	132	233,06	29365,50		
Destek Kültürü	Evli	398	263,37	104823,00	24729,00	0,81
	Bekâr	132	259,74	32727,00		
Bürokratik Kültür	Evli	398	262,31	104398,00	24997,00	0,96

	Bekâr	132	263,11	33152,00		
Başarı Kültürü	Evli	398	266,39	106025,00	23524,00	0,29
	Bekâr	132	250,20	31525,00		
Ölçeğin bütünü	Evli	398	266,34	106005,00	23544	0,30
	Bekâr	132	250,36	31545,00		

p<0,05*

Tablo 37' de görüldüğü üzere medeni durum değişkeni için destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde anlamlı bir farklılık görülmezken sadece görev kültürü alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur (U=21364, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, görev kültürü alt boyutunda evli kişiler lehinde sonuç alınmıştır.

4.17. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların dört kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 38. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Görev Kültürü	Ön lisans	66	316,07	3	9,298	,026	Lisans, yüksek lisans
	Lisans	422	257,96				Ön lisans
	Yüksek Lisans	41	258,06				Ön lisans
	Doktora	1	413,00				

Destek Kültürü	Ön lisans	66	270,42	3	0,814	,846
	Lisans	422	263,18			
	Yüksek Lisans	41	282,80			
	Doktora	1	212,00			
Bürokratik Kültür	Ön lisans	66	289,43	3	5,024	,170
	Lisans	422	263,70			
	Yüksek Lisans	41	239,98			
	Doktora	1	492,50			
Başarı Kültürü	Ön lisans	66	268,83	3	0,614	,893
	Lisans	422	263,67			
	Yüksek Lisans	41	276,94			
	Doktora	1	348,00			
Ölçeğin bütünü	Ön lisans	66	290,23	3	3,121	,373
	Lisans	422	260,92			
	Yüksek Lisans	41	269,07			
	Doktora	1	418,50			

p<0,05*

Tablo 38' de görüldüğü üzere destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve ölçeğin bütününde anlamlı farklılıklar görülmezken sadece ölçeğin görev kültürü alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin bu alt boyutu incelendiğinde analiz sonuçları, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2(sd=3, n=530)= 9,298, p<0.05. Bu bulgu öğrenim durumları kategorileri arasında okul kültüründe görev kültüründe farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, önlisans-lisans düzeyleri karşılaştırıldığında, farklılığın lisans lehine olduğunu söyleyebiliriz. Aynı

alt boyut incelendiğinde önlisans ile yüksek lisans öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın önlisans yapan kişiler lehine olduğunu söylenebilir.

4.18. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların beş kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 39. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Görev Kültürü	1-5 yıl	58	197,51	4	43,551	,000	11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri,
	6-10 yıl	113	226,35				16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	11-15 yıl	120	242,97				16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	16-20 yıl	98	312,60				11-15 yıl, 1-5 yıl
	21 yıl ve üzeri	141	311,28				1-5 yıl, 11-15 yıl
Destek Kültürü	1-5 yıl	58	268,40	4	17,727	,001	11-15 yıl, 16-20 yıl,
	6-10 yıl	113	257,78				
	11-15 yıl	120	220,43				16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri

	16-20 yıl	98	297,55				11-15 yıl
	21 yıl ve üzeri	141	286,58				11-15 yıl
Bürokratik Kültür	1-5 yıl	58	280,01	4	9,044	,060	
	6-10 yıl	113	233,95				
	11-15 yıl	120	255,75				
	16-20 yıl	98	290,22				
	21 yıl ve üzeri	141	275,94				
Başarı Kültürü	1-5 yıl	58	286,12	4	23,477	,000	
	6-10 yıl	113	240,84				16-20 yıl, 21 ve üzeri
	11-15 yıl	120	222,73				16-20 yıl, 21 ve üzeri
	16-20 yıl	98	310,22				11-15 yıl
	21 yıl ve üzeri	141	282,10				
Ölçeğin bütünü	1-5 yıl	58	260,03	4	28,155	,000	16-20 yıl
	6-10 yıl	113	234,12				21 ve üzeri
	11-15 yıl	120	224,81				16-20 yıl, 21 ve üzeri
	16-20 yıl	98	315,11				
	21 yıl ve üzeri	141	293,05				

p<0,05*

Tablo 39' da görüldüğü üzere bürokratik kültür alt boyutunda manidar bir farklılık görülmezken görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü alt boyutlarında ve ölçeğin bütününe ilişkin mesleki kıdemlerinde manidar bir farklılık bulunmuştur. Bulguları detaylı bir şekilde incelediğimizde, görev kültürü alt boyutunda kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2(sd=4, n=530)= 43,551, p<0.05. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında görev kültürünün farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl ile 6-10 yıllık çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 6-10 yıl lehine olduğunu söylenebilir. Aynı alt boyutta diğer kategoriler incelendiğinde 1-5 yıl ile 11-15 yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 11-15 yıl lehine; 1-5 yıl ile 16-20 yıllık kıdeme sahip olanlar karşılaştırıldığında ise bu durumun 16-20 yıl lehine; 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıllık çalıma geçmişi incelendiğinde durumun 21 ve üzeri yıl lehine olduğunu söylenebilir. 6-10 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında bu durumun 6-10 yıl lehine olduğunu; 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl karşılaştırıldığında ise durumun 21 ve üzeri yıllık kıdem lehine olduğunu söyleyebiliriz. 11-15 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında bu durumun 11-15 yıl lehine olduğunu; 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl karşılaştırıldığında ise durumun 21 ve üzeri yıllık kıdem lehine olduğunu söyleyebiliriz.

Destek kültürü alt boyutunda kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2(sd=4, n=530)= 17,72, p<0.05. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında destek kültürünün farklılaştığını ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, bu alt boyutta 1-5 yıl ile 11-15 yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 11-15 yıl lehine; 1-5 yıl ile 16-20 yıllık kıdeme sahip olanlar karşılaştırıldığında ise bu durumun 16-20 yıl lehine olduğu bulunmuştur. 11-15 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında bu durumun 11-15 yıl lehine olduğunu; 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl karşılaştırıldığında ise durumun 21 ve üzeri yıllık kıdem lehine olduğunu söyleyebiliriz.

Başarı kültürü alt boyutu incelediğinde kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir x^2 (sd=4, n=530)= 23,477, p<0.05. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında duyarsızlaşmada farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında durumun 6-10 yıl lehine olduğunu; 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl

karşılaştırıldığında ise durumun 21 ve üzeri yıllık kıdem lehine olduğu gözlenmiştir. 11-15 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında durumun 11-15 yıl lehine olduğunu; 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl karşılaştırıldığında ise durumun 21 ve üzeri yıllık kıdem lehine olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin bütününe göre kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık x^2 (sd=4, n=530)= 28,155, p<0.05 bulunmuştur. Bu bulgu kıdem düzeyleri arasında ölçeğin bütününde farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların sıralar ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl ile 16-20 yıl yıl çalışma geçmişi olanlar karşılaştırıldığında, farklılığın 16-20 yıl lehine olduğunu söylenebilir. 6-10 ile 21 ve üzeri yıllık kıdem karşılaştırıldığında durumun 21 ve üzeri yıl lehine; 11-15 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında durumun 11-15 yıl lehine olduğunu; 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl karşılaştırıldığında ise durumun 21 ve üzeri yıllık kıdem lehine olduğu gözlenmiştir.

4.19. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutları çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların dört kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi gereği ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 40. Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Görev Kültürü	1 yıldan az	86	236,2209	3	9,399536451	,024	11 yıl ve üzeri
	1-5 yıl	282	265,3493				11 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	74	253,5541				11 yıl ve

							üzeri
	11 yıl ve üzeri	88	304,642				1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl
Destek Kültürü	1 yıldan az	86	262,5523	3	0,30473232	,959	
	1-5 yıl	282	263,9433				
	6-10 yıl	74	265,2973				
	11 yıl ve üzeri	88	273,5398				
Bürokratik Kültür	1 yıldan az	86	260,3256	3	1,933542259	,586	
	1-5 yıl	282	259,1046				
	6-10 yıl	74	278,3649				
	11 yıl ve üzeri	33					
Başarı Kültürü	1 yıldan az	86	279,0756	3	2,012874706	,570	
	1-5 yıl	282	257,3493				
	6-10 yıl	74	266,7432				
	11 yıl ve üzeri	88	277,3068				
Ölçeğin bütünü	1 yıldan az	86	259,6279	3	1,876948526	,598	
	1-5 yıl	282	260,9096				
	6-10 yıl	74	266,0811				
	11 yıl ve üzeri	88	285,4602				

p<0,05*

Tablo 40' da görüldüğü üzere destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde anlamlı farklılık görülmezken sadece ölçeğin görev kültürü alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görev süresi

değişkenine göre okul kültürü alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde sadece görev kültürü arasında anlamlı bir farklılık x^2 (sd=3, n=530)= 9,400, p<0,05 bulunmuştur. Bu boyut incelendiğinde 1 yıldan az ile 11 yıl ve üzeri yıllar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir. 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri yıllar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir. 6-10 yıl ve üzeri yıllar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir.

4.20. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarında Takdir Görme Değişkenine İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişlik ve alt boyutları takdir görme değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların altı kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Tablo 41. Takdir Görme Değişkenine Göre Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Destek Kültürü	Her zaman	49	377,34	4	103,413	0,00	Bazen, nadiren
	Sıklıkla	64	357,88				Bazen, nadiren
	Bazen	199	273,74				Her zaman, sıklıkla
	Nadiren	138	240,89				Her zaman, sıklıkla
	Hiçbir zaman	80	145,05				
Başarı	Her	49	391,44	4	138,692	0,00	Nadiren, hiçbir

Kültürü	zaman						zaman
	Sıklıkla	64	375,88				Bazen, nadiren
	Bazen	199	280,00				sıklıkla
	Nadiren	138	225,96				sıklıkla
	Hiçbir zaman	80	132,20				Her zaman
Bürokratik Kültür	Her zaman	49	318,41	4	10,240	0,00	Sıklıkla, bazen, nadiren
	Sıklıkla	64	258,69				Her zaman
	Bazen	199	261,05				Her zaman
	Nadiren	138	274,95				Her zaman
	Hiçbir zaman	80	233,31				
Görev Kültürü	Her zaman	49	348,08	4	24,286	0,00	Sıklıkla, bazen, nadiren,
	Sıklıkla	64	280,53				Her zaman
	Bazen	199	270,91				Her zaman
	Nadiren	138	248,12				Her zaman
	Hiçbir zaman	80	219,40				
Ölçeğin Bütünü	Her zaman	49	391,12	4	95,957	0,00	Sıklıkla, bazen, nadiren, hiçbir zaman,
	Sıklıkla	64	339,76				Bazen, nadiren
	Bazen	199	273,14				Her zaman, sıklıkla
	Nadiren	138	241,21				Her zaman, sıklıkla
	Hiçbir zaman	80	152,04				Her zaman

p<0,05*

Tablo 41' de görüldüğü üzere tüm alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ölçeğin bütününe ilişkin takdir görme değişkeninde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Destek alt boyutunu ele aldığımızda x^2 (sd=4, n=530)=103,413 olan değerin anlamlı bir farklılığın kanıtı olduğunu söyleyebiliriz. Her zaman ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğunu; sıklıkla ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla takdir göreme düzeyi lehine olduğunu; sıklıkla ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla lehine olduğu görülmektedir.

Başarı alt boyutunu ele aldığımızda x^2 (sd=4, n=530)=138,692 olan değerin anlamlı bir farklılığın kanıtı olduğunu söyleyebiliriz. Her zaman ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile hiçbir zaman takdir görme düzeyleri karşılaştırıldında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; sıklıkla ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldında bu farklılığın sıklıkla takdir göreme düzeyi lehine olduğunu; sıklıkla ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldında bu farklılığın sıklıkla lehine olduğu; görülmektedir.

Bürokratik alt boyutunu ele aldığımızda x^2 (sd=4, n=530)=10,240 olan değerin anlamlı bir farklılığın kanıtı olduğunu söyleyebiliriz. Her zaman ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile sıklıkla takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu sıklıkla ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla takdir göreme düzeyi lehine olduğunu; sıklıkla ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla lehine olduğu; görülmektedir.

Görev alt boyutunu ele aldığımızda x^2 (sd=4, n=530)=24,286 olan değerin anlamlı bir farklılığın kanıtı olduğunu söyleyebiliriz. Her zaman ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile sıklıkla takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın

her zaman lehine olduğu sıklıkla ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla takdir göreme düzeyi lehine olduğunu; sıklıkla ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla lehine olduğu; görülmektedir.

Ölçeğin bütünü alt boyutunu ele aldığımızda x^2 (sd=4, n=530)=95,957 olan değerin anlamlı bir farklılığın kanıtı olduğunu söyleyebiliriz. Her zaman ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile sıklıkla takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; her zaman ile hiçbir zaman takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın her zaman lehine olduğu; sıklıkla ile bazen takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla takdir göreme düzeyi lehine olduğunu; sıklıkla ile nadiren takdir görme düzeyleri karşılaştırıldığında bu farklılığın sıklıkla lehine olduğu görülmektedir.

4.21. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarındaki Okul Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Alt problem cümlesi: Eğitim örgütlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri okula bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Tablo 42. Okul Farklılıklarına Göre Tükenmişlik ve Alt Boyutları için Yapılan Kruscal Wallis Analizleri

Bu alt problem için en az eşit aralık ölçeğindeki puanların on üç kategoriden oluşan bağımsız değişken tarafından test edilmesi ve normal olmayan bir dağılımdan dolayı Kruscal Wallis test istatistiği uygun bulunmuştur.

Boyutlar	Okullar	n	Sıra Ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Görev Kültürü	Ali Haydar İ.O	43	277,08	12	63,161	0	Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O

Hürriyet İ.O	33	206,05	Ali Haydar İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, S.paşa İ.O, Yayla İ.O, Toki İ.O, Kuleli İ.O, M. Şen İ.O
Mevlana İ.O	29	330,16	Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, Gsd İ.O, Yayla İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O
D.sanayi İ.O	30	304,98	Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
Toki İ.O	45	280,04	Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
Kuleli İ.O	32	289,58	Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O
H.Z.U İ.O	72	167,63	Ali Haydar İ.O, Toki İ.O, Kuleli İ.O, Gsd İ.O, S.paşa İ.O, M. Şen İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O, Koza İ.O, Yayla İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O
Gsd İ.O	44	233,99	Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, H.Z.U İ.O, spaşa, Yayla İ.O, M. Şen İ.O
S.paşa İ.O	45	296,06	Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
M. Şen İ.O	33	344,23	Hürriyet İ.O, Ali Haydar İ.O, Toki İ.O, H.Z.U İ.O, Koza İ.O, Gsd İ.O

	Dr. B. N. Işıl İ.O	32	255,42				Mevlana İ.O, H.Z.U İ.O, Koza İ.O
	Koza İ.O	51	250,05				H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O, Yayla İ.O
	Yayla İ.O	41	327,7				Hürriyet İ.O, Mevlana İ.O, Koza İ.O, H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
Destek Kültürü	Ali Haydar İ.O	43	289,71	12	65,964	0	H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
	Hürriyet İ.O	33	233,14				H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O
	Mevlana İ.O	29	285,07				H.Z.U İ.O
	D.sanayi İ.O	30	293,67				H.Z.U İ.O
	Toki İ.O	45	287,52				H.Z.U İ.O
	Kuleli İ.O	32	270,38				H.Z.U İ.O
	H.Z.U İ.O	72	143,15				Ali Haydar İ.O, Mevlana İ.O, spaşa, M. Şen İ.O, , Dr. B. N. Işıl İ.O, Koza İ.O, Yayla İ.O, Gsd İ.O, Kuleli İ.O, Toki İ.O, D.sanayi İ.O
	Gsd İ.O	44	266,94				Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
	S.paşa İ.O	45	298,08				H.Z.U İ.O

	M. Şen İ.O	33	348,3				Ali Haydar İ.O, Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O, Koza İ.O, Gsd İ.O
	Dr. B. N. Işıl İ.O	32	304,28				Hürriyet İ.O, H.Z.U İ.O
	Koza İ.O	51	261,46				H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
	Yayla İ.O	41	289,4				H.Z.U İ.O
Bürokratik Kültür	Ali Haydar İ.O	43	264,19	12	30,795	0	H.Z.U İ.O
	Hürriyet İ.O	33	270,53				H.Z.U İ.O
	Mevlana İ.O	29	265,71				H.Z.U İ.O
	D.sanayi İ.O	30	273,17				H.Z.U İ.O
	Toki İ.O	45	290,46				H.Z.U İ.O
	Kuleli İ.O	32	297,38				H.Z.U İ.O
	H.Z.U İ.O	72	183,92				Ali Haydar İ.O, Toki İ.O, Hürriyet İ.O, Gsd İ.O, spaşa, Koza İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O, Yayla İ.O, Kuleli İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O
	Gsd İ.O	44	282,13				H.Z.U İ.O

	S.paşa İ.O	45	257,7			H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
	M. Şen İ.O	33	325,26			H.Z.U İ.O, S.paşa İ.O, Yayla İ.O
	Dr. B. N. Işıl İ.O	32	265,09			H.Z.U İ.O
	Koza İ.O	51	293,76			H.Z.U İ.O
	Yayla İ.O	41	255,84			H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
Başarı Kültürü	Ali Haydar İ.O	43	307,88	12	57,89	0 H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
	Hürriyet İ.O	33	266,27			H.Z.U İ.O
	Mevlana İ.O	29	275,48			H.Z.U İ.O
	D.sanayi İ.O	30	311,83			H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
	Toki İ.O	45	255,92			H.Z.U İ.O, M. Şen İ.O
	Kuleli İ.O	32	263,97			H.Z.U İ.O
	H.Z.U İ.O	72	158,43			Ali Haydar İ.O, Toki İ.O, Hürriyet İ.O, Kuleli İ.O, Gsd İ.O, S.paşa İ.O, M. Şen İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O, Koza İ.O, Yayla İ.O, Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O

	Gsd İ.O	44	223,94			Ali Haydar İ.O, D.sanayi İ.O, H.Z.U İ.O, S.paşa İ.O, M. Şen İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O
	S.paşa İ.O	45	298,23			H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
	M. Şen İ.O	33	334,5			Toki İ.O, H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
	Dr. B. N. Işıl İ.O	32	314,8			H.Z.U İ.O, Gsd İ.O
	Koza İ.O	51	273,2			H.Z.U İ.O
	Yayla İ.O	41	284,28			H.Z.U İ.O
Ölçeğin Bütünü	Ali Haydar İ.O	43	259,47	12	32,772 0,001	Yayla İ.O
	Hürriyet İ.O	33	320,67			Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Kuleli İ.O, Yayla İ.O, M. Şen İ.O
	Mevlana İ.O	29	202,47			Hürriyet İ.O, Toki İ.O, Gsd İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O, Koza İ.O, S.paşa İ.O
	D.sanayi İ.O	30	234,22			Hürriyet İ.O, Toki İ.O
	Toki İ.O	45	303,81			Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Toki İ.O, Kuleli İ.O
	Kuleli	32	237,11			Hürriyet İ.O, Toki

İ.O			İ.O, Yayla İ.O, Koza İ.O
H.Z.U İ.O	72	264,15	
Gsd İ.O	44	286,06	Mevlana İ.O
S.paşa İ.O	45	291,44	Mevlana İ.O, Yayla İ.O
M. Şen İ.O	33	249,08	Hürriyet İ.O, Yayla İ.O
Dr. B. N. Işıl İ.O	32	283,25	Mevlana İ.O, Koza İ.O
Koza İ.O	51	301,57	Mevlana İ.O, Kuleli İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O, Yayla İ.O
Yayla İ.O	41	181,34	Ali Haydar İ.O, Toki İ.O, Kuleli İ.O, M. Şen İ.O, Koza İ.O, S.paşa İ.O, Hürriyet İ.O

p<0,05*

Tablo 42' de görüldüğü üzere Okul kültürünün tüm alt boyutları ve ölçeğin bütünü okul türlerine göre incelenmiş ve anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Görev kültürü alt boyutu incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık x2(sd=12, n=530)=63,161, p<0,05 bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile Hürriyet İ.O ve H.Z.U İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Ali Haydar İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Mevlana İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Mevlana İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile D.sanayi İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile S.paşa İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Kuleli İ.O arasında

farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Mevlana İ.O ile H.Z.U İ.O, Gsd İ.O, Yayla İ.O, Dr. B. N. Işıl İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Mevlana İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile H.Z.U İ.O VE Gsd İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Toki İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Toki İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O okulu lehine; Kuleli İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Gsd İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile S.paşa İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O okulu lehine; H.Z.U İ.O ile Dr. B. N. Işıl İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; S.paşa İ.O ile Gsd İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; M. Şen İ.O ile Gsd İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Yayla İ.O ile Gsd İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; M. Şen İ.O ile Koza İ.O okulu arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile Yayla İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; Koza İ.O ile Yayla İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine olduğu görülmektedir.

Destek kültürü alt boyutu incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık $x2(sd=12, n=530)=63,161, p<0,05$ bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Ali Haydar İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Hürriyet İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Dr. B. N. Işıl İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; Mevlana İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Mevlana İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Toki İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık

bulunmuş ve bu farklılık toki okulu lehine; Kuleli İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; Gsd İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; S.paşa İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; M. Şen İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Koza İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; Koza İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; Yayla İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; Gsd İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine olduğu görülmektedir.

Bürokratik kültürü alt boyutu incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık x2(sd=12, n=530)=63,161, p<0,05 bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Hürriyet İ.O lehine; Mevlana İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Mevlana İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Toki İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Kuleli İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; Gsd İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; S.paşa İ.O ile H.Z.U İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; S.paşa İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık okulu Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; Koza İ.O ile H.Z.U İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; Yayla İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; Yayla İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; Yayla İ.O ile M. Şen İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine olduğu sunulmuştur.

Başarı kültürü alt boyutu incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık x2(sd=12, n=530)=63,161, p<0,05 bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile H.Z.U İ.O ve Gsd İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Hürriyet İ.O

lehine; Mevlana İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Mevlana İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile H.Z.U İ.O VE Gsd İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık D.sanayi İ.O lehine; Toki İ.O ile H.Z.U İ.O ve Gsd İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Kuleli İ.O ile H.Z.U İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Gsd İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile S.paşa İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile M. Şen İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Dr. B. N. Işıl İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; H.Z.U İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin bütünü incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık x2(sd=12, n=530)=63,161, p<0,05 bulunmuştur. Ali Haydar İ.O ile Yayla İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Ali Haydar İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Mevlana İ.O, D.sanayi İ.O, Kuleli İ.O, M. Şen İ.O arasında farklılıklar bulunmuş ve bu farklılık Hürriyet İ.O lehine; Hürriyet İ.O ile Yayla okulu arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Yayla İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Toki İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Gsd İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Gsd İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Dr. B. N. Işıl İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Dr. B. N. Işıl İ.O lehine; Mevlana İ.O ile Koza İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine; Mevlana İ.O ile S.paşa İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; D.sanayi İ.O ile Toki İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Toki İ.O ile Kuleli İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Kuleli İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Toki İ.O lehine; Kuleli İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Kuleli İ.O lehine; S.paşa İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık S.paşa İ.O lehine; M. Şen İ.O ile Yayla İ.O arasında bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık M. Şen İ.O lehine; Dr. B. N. Işıl İ.O ile Koza İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık erguvan okulu lehine; Koza İ.O ile Yayla İ.O arasında farklılık bulunmuş ve bu farklılık Koza İ.O lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde eğitim örgütlerinde okul kültürü ile tükenmişlik arasındaki ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş, daha sonra araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri doğrultusunda okul kültürü ve tükenmişlik üzerinde anlamlılık yaratıp yaratmadığı ortaya konulmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuçlar ve öneriler bölümlerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür incelenerek sonuçlar bölümünde tartışılmış ve bu sonuçlara bağlı çözümler, öneriler bölümlerinde ifade edilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine bakıldığında;

- Cinsiyete değişkeninde kadın öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.
- Yaş değişkeninde orta yaş grubundaki öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.
- Medeni durum değişkeninde evli öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.
- Öğrenim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.
- Mesleki kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzerinde göre yapmış olan öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.
- Görev süresi değişkenine göre 1-5 yıl aralığında göre yapmış olan öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.
- Takdir alma değişkenine göre "bazen" takdir alan öğretmenlerin ankete katılımı daha fazladır.

Okul kültürü ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışanlar arasındaki paylaşımın arttığı, başarının ödüllendirildiği, mesleki gelişim için her türlü firsatın sağlandığı örgütlerde olumlu bir okul kültürü ortaya çıkabilir. Böyle olumlu okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ise minimum düzeyde olabilir. Elde edilen bu sonucu destekleyici Friedman (1991)'ın ve Şişman (1997)' ın araştırmalarında okul kültürü değişkenlerinin öğretmen tükenmişliğini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul kültürü ölçeği alt boyutları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. İlkokullardaki okul kültürü alt boyutlarının tükenmişliğin alt boyutlarını etkilediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında orta düzeyde tükenme yaşadıkları görülürken kişisel başarı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Benzer bir sonuç, Yungul (2006)' un sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı ve Polatçı (2007)' nın akademisyenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu orta düzeydeyken kişisel başarı düzeyleri yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi cinsiyet değişkenine göre duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermekte ve erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuca benzer olarak, Başol ve Altay (2009), Yıldırım ve Taşmektepligil (2011), Girgin (1995) çalışmalarında erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları kadınlara göre daha yüksek sonucuna ulaşmıştır. Kadınların mesleğine daha sorumlu, vicdanlı, duygusal yaklaştığını düşünürsek yaşadıkları olaylar karşısında duyarsız kalmaları oldukça zordur ve bu nedenle erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri daha düşük çıkmış olabilir. Bu sonucun aksine bazı çalışmalarda cinsiyetin tükenmişlikle ilişkisinin olmadığı görülmüş (Çelikkaleli, 2011; Ardıç ve Polatçı, 2008), kimisinde (Maslach ve Jackson, 1981; Yıldız, 2006) sadece duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farklılıklar ve kimisinde (Izgar, 2001; Karahan, 2005) ise sadece kişisel başarı boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Yaş arttıkça ölçeğin bütünündeki tükenme, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyi azalmaktadır. Ölçeğin bütününde 51 ve üzeri yaşa göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha fazla tükenme yaşadıkları görülmüştür. Çimen (2007)' in ve Otacıoğlu (2008)' nun öğretmen tükenmişlikleri ile ilgili çalışmaları bu durumu destekler niteliktedir. 26–35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla, daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Genç yaştaki

öğretmenlerin daha fazla tükenme yaşamasının sebebi tecrübesiz olmaları ve sorunlara çözüm önerisi geliştirecek olgunluğa sahip olamamalarına bağlanabilir. Bu durumun aksine yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalara (Güllüce ve Kaygın, 2013; Yıldız, 2012) da rastlanmıştır.

Duygusal tükenme düzeyinde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyi daha yüksektir. Benzer bir çalışma Farber (1994) tarafından yapılmış ve duygusal tükenmenin en fazla 34-44 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu durumu destekleyen başka bir çalışma Dolunay (2002) tarafından gerçekleştirilmiş ve gençlerde duygusal tükenmenin daha fazla olduğu araştırma bulgularını desteklemektedir. Yaş ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı farklılık bulan bir diğer araştırma da Cemaloğlu ve Şahin (2007)'in bulgularında görülmüştür. Bu durum orta yaş gurubundaki bu öğretmenlerin daha yoğun ve ileriye dönük duygularla çalışma hayatına bakmalarıyla ilişkilendirilebilir.

20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 ve üzerindeki yaştaki öğretmenlere göre duyarsızlaşma düzeyleri oldukça yüksektir. Dolunay (2001)' ın araştırmasında ise yaş arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Genç öğretmenlerin daha duyarlı olmaları, mesleğin ilk yıllarında daha idealist olmalarına bağlanabilir. Ancak olumsuz veya beklentilerinin altında kalan durumlarla karşılaştıklarında ve yaşları ilerledikçe bir bıkkınlık yaşamaları olasıdır.

20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlere göre kişisel başarı düzeyleri daha yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte Yeğin (2014) 'in çalışmasında 20-29 yaş aralığında bulunan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi yüksek bulunmuştur. Benzer bir sonuç, Kılıç ve Seymen (2011) 'in sağlık sektöründeki iş görenler üzerinde yaptığı araştırmasında görülmüştür. Alan yazındaki bazı çalışmalarda yaş arttıkça kişisel başarının da arttığı gibi tam tersi bulgulara da rastlanmıştır (Yungul, 2006; Girgin, 1995). 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği pozitif ve idealist bakış açısı, onların kişisel başarı düzeyinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasını sağlamış olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi ölçeğin bütününde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Benzer olarak, Gündoğdu (2013) sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile ilgili araştırmasında duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Ölçeğin bütünü, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik düzeyi evli öğretmenlere göre bekâr öğretmenlerde daha yüksek görülmüştür. Ergin (1992)' in doktor ve hemşirelerle ilgili araştırmasında duyarsızlaşma düzeyi, Kırılmaz ve diğerleri (2003)' nin yaptıkları araştırmada bekâr öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi, Izgar (2001)' ın okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmasında bekâr yöneticilerin genel tükenmişlik düzeyi evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıkması araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Evli öğretmenlerin aile kurmalarıyla hayata pozitif bakmaları ve sorumluluk duygularının yoğun olması bu duruma sebep olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi öğrenim durumu değişkenine göre ölçeğin bütününde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer bir sonuç, ilgili literatürde Yılmaz ve arkadaşlarının (2014) öğretmen ve yönetici öğretmenlerin üzerinde yaptığı araştırmasında görülmüştür. Araştırmada doktora mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına nazaran daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir.

Duyarsızlaşma düzeyinde elde edilen bulgu ise literatürde Tuğrul ve Çelik (2002)' in anaokulu öğretmenleri ile yaptığı araştırmasıyla desteklenmektedir. Doktora mezunu öğretmenlerin ölçeğin bütünü, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha fazladır ve öğrenim durumu yükseldikçe tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri adına hem eğitimlerine devam etmeleri hem de öğrencilerle birebir etkileşimli olan çalışma hayatları zamanla onları bedenen ve zihnen yorabilir. Bu durumun aksine, Seferoğlu ve diğerleri (2014) eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden diğer eğitim düzeylerindekilere göre daha yüksek, kişisel başarı alt boyutunda ise en düşük puanı aldıklarını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin bütününde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin, 21 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyi ölçeğin bütününde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha yüksek görülmüştür. Mesleğin ilk yıllarından ortalarına doğru artarak devam eden tükenme düzeyi, 11-15 yıldan sonra düşmeye başlamıştır. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında tecrübesiz olan öğretmenlerin ortaya çıkan stresle başa çıkamamaları ancak belli bir yıldan sonra kıdemleri arttıkça bilgi, beceri ve tecrübelerinin artmasıyla bu stresin üstesinden gelebildikleriyle ilişkilendirilebilir. Araştırmamızdan elde edilen bulguyu destekleyen Yılmaz ve arkadaşlarının (2014) öğretmen ve yönetici öğretmenler üzerindeki tükenmişliği inceledikleri araştırmada 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamakta olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi, okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda çelişkili bulgular vardır. Bazı çalışmalarda tükenmişlikle çalışılan yerdeki görev süresi arasında anlamlı farklılıklar bulunurken (Dolunay ve Piyal, 2003; Utku ve Ersoy, 2005), bazılarında ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Güllüce ve Kaygın, 2013; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyi takdir görme değişkenine göre ölçeğin bütünü ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermiştir. Tükenmişlik, ölçeğin bütününde üstlerinden "her zaman" takdir aldığını söyleyen öğretmenlere göre "hiçbir zaman" takdir almadığını söyleyen öğretmenlerde daha fazladır. Kişisel başarı düzeyinde ise üstlerinden "her zaman" takdir aldığını söyleyen öğretmenlerin, "hiçbir zaman" takdir almadıklarını söyleyenlere göre daha az tükenme durumuyla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Benzer bir bulguyu Yıldız (2012), rehber öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında takdir görenlerin daha az tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Yine Arı ve Bal (2008), yöneticilerin çalışanlara gerekli

ödüllendirmeler ve geri bildirimler verdiğinde tükenme durumunun azaltılabileceğinden bahsetmiştir.

Maslach tükenmişlik ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütününde araştırmaya katılan ilkokulların farklılıkları görülmüştür. Ölçeğin bütününde tükenmişlik, en yüksek Koza İlkokulu'nda, en düşük Yayla İlkokulu'nda ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi olarak Koza İlkokulu'nda öğrenci sayısının fazla olması, okulun fiziki şartlarının yetersiz olması, ikili öğretim nedeniyle öğretmenlerin samimi bir iletişim kuramamaları gösterilebilir. Duygusal tükenme alt boyutunda tükenme, en yüksek Toki Halit Öge İlkokulu'nda, en düşük Yayla İlkokulu'nda görülmüştür. Bu duruma sebep olarak sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığının iş günü sonunda bitkinlik yaratması, öğretmen yaş ortalamasının yüksek olması gösterilebilir. Duyarsızlaşma alt boyutunda tükenme, en yüksek Halit Ziya Uşaklıgil İlkokulu'nda, en düşük Yayla İlkokulu'nda görülmüştür. Halit Ziya Uşaklıgil İlkokulu öğretmenlerinin öğrencilerin duygusal sorunlarına soğukkanlı ve ilgisiz olmaları sebep gösterilebilir. Kişisel başarı alt boyutu en yüksek Siyavuşpaşa İlkokulu, en düşük Yayla İlkokulu'nda görülmüştür. Siyavuşpaşa İlkokulu öğretmenlerinin öğrenci sorunlarıyla yakından ilgilenmeleri, iş yerinde kendilerini verimli hissetmeleri sebep gösterilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ve sırasıyla görev kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü alt boyutlarında öğretmenlerin olumlu bir tutuma, bürokratik kültür alt boyutunda ise daha az olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Benzer bir bulgu, Terzi (2005) tarafından yapılmış olan ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü çalışmasında görülmüştür. İlkokullarda görev yönelimli yani güçlü bir okul kültüründen bahsedilebilir. Öğretmenlerin programda belirtilen işleri yapmada öncelik göstermesi, okulun amaçları için çaba harcanması, başarının ödüllendirilmesi görev kültürünün ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Okullardaki destek kültürü, görev kültüründen sonra en fazla ağır basan kültür boyutudur. Bunda ise yöneticilerin ödül gücü ve kişilik özellikleri etkili olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarına ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre ayırt edici bir değişkenlik göstermemektedir. Elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Arslan ve Satıcı, 2005; Ayık ve Ada, 2008; Demirkol ve Savaş, 2012; Şahin, 2004) literatürde yer almaktadır. Terzi (2005),

araştırmasında bürokratik kültür haricinde diğer alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulmamıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ve alt boyutları yaş değişkenine göre, ölçeğin bütünü ve görev kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin küçük yaştaki öğretmenlere göre örgütsel amaçlara daha çok önem verdikleri, iş odaklı oldukları ve işlerine olan sorumluluk bilincinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yılmaz (2009), öğretmenlerin okul kültürü algılarını okul kültürü değişkenine göre incelediğinde 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak, Vural (2007) ve Şirin (2011)' in araştırmalarında okul kültürü ve alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ve alt boyutları medeni durum değişkenine göre, görev kültürü alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmektedir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla görev yönelimli bir iş sorumluluğu bilincindedir. Evli öğretmenlerin özel yaşamında da sorumluluk üstlenmelerinden dolayı bu durumu işlerine de yansıtmış olabilirler.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ve alt boyutları öğrenim durumu değişkenine göre sadece görev kültürü alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Doktora mezunu öğretmenin görev kültürü düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyesi yükseldikçe mesleki görevleri ile ilgili daha fazla bilinçlenmiş olabileceği düşünülebilir. Bu bulgudan farklı olarak Vural ve Çakır (2007), okul kültürü ve alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okul kültürü ve alt boyutları mesleki kıdem değişkenine göre, ölçeğin bütünü ve görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. 16-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdemdeki öğretmenlere göre, örgütsel amaçların ön planda tutulduğu, aynı zamanda yapılan işlerin başarılı olmasına özen gösterildiği, ortak karar alındığı ve meslektaşlarıyla güvene dayalı bir iletişim ağı kurulduğu yüksek bir okul kültürü algısına sahiptir. Terzi (2005), 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okullarını görev odaklı algıladıklarını belirtmiştir. Ancak bu durum

aksine Esinbay (2008) ve Himmetoğlu (2014) öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okul kültürü ve alt boyutları görev süresi değişkenine göre, görev kültürü alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bulunduğu okulda 11 yıl ve üzerinde görev yapan sınıf öğretmenleri, diğer görev yıllarında bulunanlara göre daha fazla görev yönelimlidir. Bunun sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulu ve mesleğinin gerektirdiği görevleri zaman geçtikçe benimsemeleri, daha iyi farkına varmaları gösterilebilir. Demirkol ve Savaş (2012), araştırmasında örgüt kültürü ve alt boyutlarında görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulmakla birlikte 11 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını daha iyi bildikleri ve alınan kararlara daha bağlı oldukları bulgusuyla elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Uç (2013), ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında örgüt kültürünün destek, rol ve başarı alt boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmaması bulgumuzu destekler niteliktedir. İlgili literatür incelendiğinde okul kültürü ile görev süresi arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Vural, 2007; Yılmaz, 2009).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okul kültürü ve alt boyutları takdir görme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ölçeğin bütünü ve alt boyutları olan destek, başarı, görev, bürokratik kültürlerde "her zaman" seçeneği, "hiçbir zaman" seçeneğine göre daha fazla işaretlenmiştir. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üstlerinden takdir aldıklarında bu durum, okul kültürü ve alt boyutlarını olumlu etkilemektedir. Öğretmenler okulun başarısı ve amaçları için çalışır, mesleki gelişimlerine önem verir, fikir ve görüşler saygı görür, birlik ve beraberlik içinde çalışılır. Koşar ve Çalık'ın (2011) okul yöneticilerinin yönetimde güç kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki araştırmasında ödül gücü ile örgüt kültürü alt boyutları arasında bulunan pozitif yönlü ilişki araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Okul Kültürü Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütününde araştırmaya katılan ilkokulların farklılıkları görülmüştür. Okul kültürü, ölçeğin bütününde Hürriyet İlkokulu, Yayla İlkokulu'na kıyasla daha olumludur. Görev kültürü, destek kültürü, bürokratik kültür ve başarı kültürü alt boyutunda Mehmet Şen İlkokulu, Halit Ziya

Uşaklıgil İlkokulu'na göre daha yüksek puanlar almıştır. Mehmet Şen İlkokulu'nun görev yönelimli olmasına sebep olarak, öğretmenlerin diğer okullar arasında daha başarılı olmak istemesi, herkesin öğrencilerin akademik başarısı için çalışması, mesleki amaçların ön planda olması gösterilebilir. Destek kültürü alt boyutunda başarılı öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirilmesi, mesleki gelişim için fırsatlar sağlanması sebep gösterilebilir. Bürokratik kültür alt boyutunda sebep olarak otoriter bir yönetim anlayışı olması, sık sık kuralların hatırlatılması ve toplantılar yapılması gösterilebilir. Başarı kültürü alt boyutunda kişisel bilgi ve yeteneklerin saygı görmesi, en büyük ödülün bir işi başarmak olması sebep gösterilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ve tükenmişlik ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda konuyla ilgili uygulayıcılara şunlar önerilebilir:

Sınıf öğretmenlerine tükenmişlik konusunda bilinçlendirici eğitimler verilerek, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşamamaları için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlerin kişisel başarılarını arttırmaya yönelik, onları okul içinde destekleyici çalışmalara yer verilebilir. Tükenmişliği etkileyen okul kültürü ile ilgili hem yöneticilere hem de öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilerek olumlu bir okul kültürü yaratılması konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir ve çalışma koşullarında iyileştirici önlemler alınabilir.

Genç yaşta ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşamaları için mesleki kıdemi fazla olan deneyimli öğretmenlerin katkısıyla ilçe milli eğitim müdürlüğü ile işbirliği yapılarak okullarda mesleki uyum seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyecek eğitimlerin tanıtımı okulda rehber öğretmen tarafından yapılabilir, bunun yanı sıra yüksek lisans veya doktoraya devam eden öğretmenlerin ders yükü yöneticiler tarafından uygun şekilde ayarlanabilir.

Çalıştığı kurumda görev süresi az olan öğretmenlerin tükenme yaşamamaları için görev süresi fazla olan öğretmenler ve yöneticiler tarafından belirli aralıklarla okula uyum toplantıları, motivasyon çalışmaları veya sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.

Günümüzün önemli sorunlarından olan ve öğretmenlik mesleğinde sıkça görülen tükenmişlik, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ders olarak verilebilir böylece öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri bu duruma karşı farkında olmaları ve önlem almaları sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda konuyla ilgili araştırmacılara şu öneriler verilebilir:

İlkokullarda sınıf öğretmenleriyle yapılmış olan bu araştırma, anaokulu, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle de yapılarak literatüre daha fazla katkı sağlanabilir.

Araştırmalar görüşme, gözlem gibi nitel araştırmalarla da desteklenebilir.

Demografik değişkenler arttırılabilir. Mesela mesleği isteyerek seçip seçmedikleri, sınıf mevcudu, branş gibi değişkenler de eklenebilir.

Okul kültürünün de etkisiyle öğretmenlerde ortaya çıkan tükenmişliğin öğrenciler üzerindeki yansımaları incelenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin algılarına göre elde edilen bulgular, sonuç bölümünde yorumlanarak tartışılmıştır. Konu ile ilgili çözüm önerileri araştırmacılara ve uygulayıcılara olmak üzere ayrı ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

Abel, M.H. ve Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondar School Teachers. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220679909597608 adresinden 5 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B., (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akıncı, Z. Beril. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Alemdar, M. Y., Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği.http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/makaleler/GMJ6.sayiBahar_2013/pdf/Yeniceri_Koker.pdf adresinden 1 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Ardıç, K., Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOU Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 10 (2), 69-96.

Arı, G. S., Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15 (1), 131-148.

Arslan, H., Kuru, M., Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 44, 449-472.

Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 179-194.

Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., Kahraman, A., (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:14, ss.115-129.

Aydoğan, F. Z. (2004). "Örgüt Kültürü ve İklimi" http://ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2004/Sayi2/203-215.pdf adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Ayık, A., Ada, Ş. (2008). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16, 26-39.

Ayık, A., Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(2), 429 -446.

Babaoğlan, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55-67.

Bahar, E. (2006). *Tükenmişlik Sendromu, Otel İşletmelerinde Ön Büro Çalışanlarında Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T., Bedestenci, Ç. (2004). *Örgüt Kültürü: Teorik ve Amprik Yaklaşım*. Bursa: Aktüel Yayınları.

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.

Balcı, A. (2002). *Etkili Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baltaş, Z., Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Barnard, C. (1994). *The Functions of Executive*. Cambridge:Harward University Press.

Barutçu, E., Serinkan, C. (2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olan Tükenmişlik Sendromu ve Denizli' de Yapılan Bir Araştırma. Ege Akademik Bakış Dergisi, 8(2), 541-561.

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Başol, G., Altay, M. (2009). Egitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 15(2), 191-216.

Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 3-162.

Bekir, H. Ş., Şahin, H., Şanlı, H. S. (2012). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *NWSA: Vocational Education*, 7(2), 18-32.

Bilgin, N. (1983). *Kültürün Toplumsal Dinamiği*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.,

Budak, G., Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi,* 20 (2), 95-108.

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Bozkurt, G. (1997). *Kültürün a, b, c'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Can, H. (2006). Örgütsel Davranış. İstanbul: Arıkan Yayınları.

Cardinell, C. F. (1981). Mid-Life Professional Crises: Two Hypotheses. http://eric.ed.gov/?id=ED208491 adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 356-373.

Cemaloğlu, N., Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(2), 123-155.

Çalık T. (2010). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi,* Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Sayı 8, 116-130. http://journals.manas.kg/mjsr/oldarchives/Vol04_Issue08_2003/324.pdf adresinden 6 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Çam, O. (1991). *Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 62-76.

Çelik, V. (1993). Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi. *Verimlilik Dergisi,* 1, 15-27.

Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V., Böl, E. B. (2004). Örgütsel Hikâyeler ve Okul Kültürünün Analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, http://www.pegem.net/dosyalar /dokuman/332.pdf adresinden 25 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 38-53.

Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).

Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın.

Çubukçu, Z., Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16.

Deal T. E., Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture.* USA: US Department of Education.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999*). Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deal, T. E., Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Massachusetts: Addision-Wesley Publishing.

Demirkol, A.Y., Savaş, A.C.(2012). Okul Müdürlerinin Örgüt Kültürü Algılarının İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı:25, s.259-272.

Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35, 3-13.

Demirtaş, Z., Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Fırat Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 18 (4), 523-544.

Derin, N., Demirel, E. T. (2012). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılığı Zayıflatıcı Etkilerinin Malatya Merkezde Görev Yapan Hemşireler Üzerinde İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 17(2), 509-530.

Dinçer, Ö. (2004). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası* (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Dinham, S., C. Scott (1996). Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project. *The Annual Meeting of the American Educational esearch Association*, New York.

Doğan, B. (2012). *Örgüt Kültürü* (2.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın.

Dolunay, A. B. (2002). Keçiören İlçesi Genel liseler ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(01), 51-62.

Dolunay, B. A., Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11 (1), 35-48.

Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a Lisrel analysis. *Social Psychology of Education*, 6 (2), 107-127.

Durğun, S. (2006). Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 112-132. http://efdergi. yyu.edu.tr tarihinde 18 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.

Erdem F., İşbaşı, Ö.J., (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 33-57.

Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Eren, E. (2000). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Erkmen, T. (2010). *Örgüt Kültürü* (1.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Ergül, F., Saygın, F., Tösten, R. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Tarafından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.

Ersoy, A., Utku, B.D. (2005). İşletme Muhasebeleri Müdürlerinde Tükenmişlik Sendromu. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 27, 38-46.

Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(1), 39-52.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New York: Printice-Hall.

Ferraro, G., Andreatta, S. (2011). *Cultural anthropology: An applied perspective.* USA: Cengage Learning.

Fırat, N. Ş. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35, 72-83.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues,* Vol. 30, 159-165.

Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research,* 84(6), 325-333.

Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.

Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Değişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörleri Araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(32), 32-48.

Gizir, S. (2003). Örgüt Kültürü Çalışmalarında Yöntemsel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 374-397.

Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (2), 182-196.

Goleman, D. (2006). The Social Intelligent Leader, *Educational Leadership*, Vol. 64 (1), 76-81.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,*23*(2), 61-85.

Güçlü, N., Recepoğlu, E., Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-1).

Güllüce, A. Ç., Kaygın, E. (2013). Çalışanların Demografik Değişkenler Açısından Tükenmişlik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27*(2), 235-252.

Gümüşsuyu, Ç. (2005). *Yaratıcı Örgüt Kültürü*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.

Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ile Bazı Mesleki ve Kişisel Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3 (26), 17-33.

Gündüz, B., Çapri, B., Gökçakan, Z. (2013). Mesleki Tükenmişlik, İşle Bütünleşme ve İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 30-49.

Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.

Hasanoğlu, M. (2004). Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi. http://dergi.Sayistay.gov.tr/içerik/der52m2. pdf adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Heck, R. H., Marcoulides, G. A. (1996). School Culture and Performance: Testing the İnvariance of an Organizational Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.

Hofstede, G. (1994). The Business of İnternational Business is Culture. *International business review*, 3(1), 1-14.

Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity1. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(1), 91-108.

Hoy, W.K., Miskel, C.G. (1991). *Educational Administration*. Boston: McGraw-Hill.

Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 411-442.

İra, N., Şahin, S. (2011). Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-14. ulakbim.gov.tr adresinden 2 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1), 29-32.

Kantas, A., E. Vassilaki (1997). Burnout in Greece Teachers: Main Findings and Validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11 (1), 94-100.

Karacaoğlan, K., Arslan, F. (2013). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Desteğin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi: Kayseri İmalat Sanayi Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 457-476.

Karakelle, S., Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 106-120.

Karasar, N. (1994). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H., Demirtaş, Z. (2009). Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 55-68.

Kılıç, T., Seymen, O. A. (2011). Sağlık Sektöründe Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörlerin Analizi ve Bir Araştırma. http:// www. acarindex.com/ adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Kırım, A. (1998). *Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Konakay, G. (2012). Akademisyenlerde Duygusal Zekâ Faktörlerinin Tükenmişlik Faktörleri ile İlişkisine Yönelik Bir Araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 121-144.

Koşar, S., Çalık, T. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 17(4), 581-603.

Kozlu, C. (1998). *Kurumsal Kültür* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Köse, E. (2003). *İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Köse, S., Ünal, A. (2003). *Farklı Toplumsal Kültürler ve Örgüt Yapıları Liderlik Davranışları.* İzmir: Güven Kitapevi.

Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, *18*(2), 233-247. 2 Mart 2015 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/135406 02.2012.632272 adresinden edinilmiştir.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*: Second Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

McMurray, A., Scott, D. (2003). The Relationship Between Organizational Climate and Organizational Culture. *Journal of American Academy of Business*, Cambridge, 3(1), 1-8.

Meydan, C. H. (2011). Örgütsel Ortamda Tükenmişliğin İzlenim Yönetimi Taktikleri ile İlişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 287-305.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. Bulut, G.). İstanbul: BZD Yayıncılık.

Okay, A. (2005). *Kurum Kimliği*. İstanbul: Madia Cat Kitapları.

Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 103-116.

Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ören, K., Erdem, B., Kaplan, M. (2005). Örgütsel Kültürün İş Gücü Verimliliğine Etkisi. *Kamu-iş Dergisi,* 8, 1-21.

Ören, N., Türkoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16).

Özdemir A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilim Dergisi*, 4(4), 411-433.

Özkalp, E., Kırel, Ç.(1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E., Kırel, Ç. (2000). *Örgütsel Davranış* (5. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları.

Peker, Ö. (1995). *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Pelit, E., Bozdoğan, İ. (2014). Çalışanların Örgütsel Adalet Algılamalarının Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi: Kemer'deki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. İşletme Araştırmaları Dergisi, 6(2), 37-66.

Perlman, B., Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283-305.

Peters, Thomas J. Ve Roberts, H. Waterman (1987), *Yönetme ve Yükseltme Sanatı, Mükemmeli Arayış.* Çev. Selami Sargut (1995). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Peterson K.D., Deal T.E., (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership,* 10, 28-30.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2010). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Sabuncuoğlu, Z. (2001). *İşletmelerde Halkla İlişkiler*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Alfa/Aktüel Kitapevleri.

Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik Personelin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (15), 407-420.

Schein, E. H. (1983). The Role of the Founder in Creating Organizational Culture. *Organizational Dynamics*, s.13-28.

Schein, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25: 2, p.3.

Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist Published*, Vol. 45, No. 2, s.109-119.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th Edition). San Francisco: Jossey Bass.

Scott, E. (2006). Stres and Burnout: Burnout Symptoms and Causes. İnternetten 17 Ocak 2015 tarihinde http://stress.about.com/od/b adresinden edinilmiştir.

Seferoğlu, S., Yıldız, H., Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 348-364.

Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, No. 3, pp. 339-358.

Soysal, A. (2011). Çalışanlarda Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: K.Maraş Emniyet Müdürlüğü'nde Bir Araştırma. *K.S.Ü. İ.İ.B.F Dergisi*, 290-309.

Stolp, S. and Smith, S. C. (1997). *Cultural leadership. School Leadership Handbook for Excellence* (Third Edition). USA: University of Oregon, 157-178.

Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetsel Etkinlik. *Selçuk Üniversitesi Maliye Dergisi*, 159, 21-35.

Şahin, S. (2004). A Study of School Culture With Some Features of School As Perceıved By Teachers and Principals. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39, 458-474.

Şıklar, E., Tunalı, D. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.

Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Balıkesir Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 43*, 423-442. ulakbim.gov.tr adresinden 22 Kasım tarihinde edinilmiştir.

Tolbert, M. D. (2007). *No teacher left behind: a predictive model of teacher stress and coping*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.

Topaloğlu, M., Koç, H., Yavuz, E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Kamu-iş Dergisi*, 9(3), 31-52.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002), Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, ss. 1-11.

Turan, S., Bektaş, F. (2013). Okul Kültürü ve Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 52, 155-168.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11*(4), 549-568.

Tümkaya, S., Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.

Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü.* İstanbul: Türkmen Kitapevi.

Uygur, N. (2006). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ünal, S., Ada, S. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1), 195-222.

Vural, Z. B. A. (2010). Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim. İstanbul: İletişim Yayınları.

Vural, Z. B. A., Coşkun, G. (2007). *Örgüt Kültürü* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağtım.

Yahyagil, M. Y. (2011). *Kültür Kavramı, Örgüt Kültürü ve Türkiye'de Kültürel Dinamikler*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Yeğin, H. İ. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (58), 315-332. www.ekevakademi.org/DergiPdfDetay.aspx?ID=211 adresinden 27 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, Y., Taşmektepligil, M. Y. (2011). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Görevli Akademisyen Personelin Örgütsel Stres ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9 (4), 131-140. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/1670/17818.pdf adresinden 1 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde Tükenmişlik (Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_33/3.pdf adresinden 5 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

Yılmaz, A., & Ekici, S. (2006). Örgütsel yaşamda kamu çalışanlarının örgütsel stres kaynakları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(1).

EKLER

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, "Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki(Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma) adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Anket aracılığı ile sizlerin görüşleri tespit edilmeye çalışılacak ve elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Anket formlarını doldururken lütfen isminizi yazmayınız.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların gerçek görüşlerinizi yansıtması ve anketteki tüm soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

Duygu ÖZTÜRK — Yeditepe Üniversitesi — Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Canan ÇETİN — Tez Danışmanı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin bilgiler yer almaktadır. Lütfen size uygun seçeneği çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

   ( ) Bay ( ) Bayan

2. Yaşınız:

   ( ) 20-30 yaş ( ) 31-40 yaş ( ) 41-50 yaş ( ) 51 ve üzeri

3. Medeni durumunuz:

   ( ) Evli ( ) Bekar ( ) Diğer

4. Öğrenim durumunuz:

   ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5. Mesleki kıdeminiz:

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

6. Şu an çalıştığınız okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

( ) 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11 yıl ve üstü

7. Mesleğinizi yaparken üstlerinizden yeterince takdir gördüğünüze inanıyor musunuz?

( ) Her zaman ( ) Sıklıkla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman

EK 2

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Tükenmişlik düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan bu ölçek, işiniz ile ilgili durumunuzu yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Sizden istenen, ölçekte yer alan ifadeleri ne sıklıkla yaşadığınızı size uyan seçeneği (1 ile 5 arasındaki rakamlardan birini) daire içine alarak belirtmenizdir.

		Hiçbir Zaman 1	Çok Nadir 2	Bazen 3	Çoğu Zaman 4	Her zaman 5
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2	İş günü sonunda kendimi tükenmiş hissediyorum.	1	2	3	4	5
3	Sabah kalkıp, yeni bir iş gününe başlamak zorunda olduğum zaman, yorgunluk hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Hizmet verdiğim kişilerin, olaylarla ilgili neler hissettiğini çok kolay anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
5	Hizmet verdiğim bazı kişilere karşı soğuk ve ilgisiz davrandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
6	Gün boyu insanlarla birlikte çalışmak, beni gerçekten geriyor.	1	2	3	4	5
7	Hizmet verdiğim kişilerin sorunlarını çok etkili bir şekilde ele alıyorum.	1	2	3	4	5
8	İşimden dolayı tükendiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
9	Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu etkilediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Bu işe girdiğimden beri, insanlara karşı daha duyarsız oldum.	1	2	3	4	5
11	Bu işin, beni duygusal olarak körelttiğinden endişe ediyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendimi çok enerjik hissediyorum.					

9

		1	2	3	4	5
13	İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	İş yerinde çok yoğun çalıştığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Hizmet verdiğim bazı kişilere ne olup ne olmadığı beni gerçekten ilgilendirmiyor.	1	2	3	4	5
16	İnsanlarla doğrudan birlikte çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	1	2	3	4	5
17	Hizmet verdiğim kişilerle birlikte, kolaylıkla rahat bir ortam oluşturabiliyorum.	1	2	3	4	5
18	Hizmet verdiğim kişilerle yakından ilgilendikten sonra kendimi canlanmış hissederim.	1	2	3	4	5
19	İşimde birçok önemli şey yaptım.	1	2	3	4	5
20	Sabrımın tükendiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
21	İşimde, duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşırım.	1	2	3	4	5
22	Hizmet verdiğim kişilerin, bazı sorunları yüzünden, beni suçladıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5

EK 3

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki ölçek, çalıştığınız okuldaki örgüt kültürünü araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenen, ölçekte yer alan ifadelerin çalıştığınız okulu ne ölçüde tanımladığını 1 ile 5 arasındaki rakamlardan birini daire alarak belirtiniz.

1-Hiçbir zaman 2-Nadiren 3-Bazen 4-Çoğunlukla 5-Her zaman

Bu okulda,

1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha " iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5

10

Sayın Duygu Öztürk,

"okul kültürü ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki, Bahçelievler ilçesinde bir araştırma" adlı çalışmanızda "okul kültürü" ölçeğimi kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ali Rıza Terzi

Balıkesir Üniversitesi

Necatibey Eğitim Fakültesi

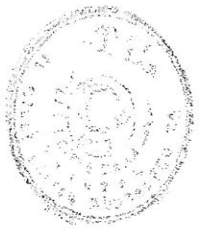
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

Uygundur

ANKETİN UYGULANACAĞI OKULLAR LİSTESİ

İLÇE: Bahçelievler

1. Mevlana İlkokulu
2. Yenibosna Doğu Sanayi İlkokulu
3. Yayla İlkokulu
4. TOKİ Halit Öge İlkokulu
5. Şirinevler Mehmet Şen İlkokulu
6. Siyavuşpaşa İlkokul
7. Kuleli ilkokulu
8. Halit Ziya Uşaklıgil İlkokulu
9. Behiye Dr. Nevhiz Işıl İlkokulu
10. GSD Eğitim Vakfı Bahçelievler İlkokulu
11. Ali Haydar Günver İlkokulu
12. Koza İlkokulu
13. Hürriyet İlkokulu
14. Bülent Ecevit İlkokulu



ÖZGEÇMİŞ

Duygu ÖZTÜRK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 08.02.1989

Doğum Yeri: İstanbul

İletişim: dygoztrk@hotmail.com 0535 726 08 15

Eğitim:

Lise	2003-2005	Bahçelievler Lisesi
Lisans	2006-2010	Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2012-2015	Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

2011-2013 Van/Muradiye Babacan İlkokulu

2013- Halen Halit Ziya Uşaklıgil İlkokulu