



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE
OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Nurdan İTİL

İstanbul - 2007



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE
OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

Nurdan ITİL

**Danışman
Prof. Dr. Sefer ADA**

İstanbul - 2007

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
VE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

NURDAN İTİL

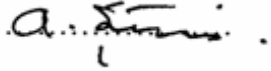
ONAY

Jüri:

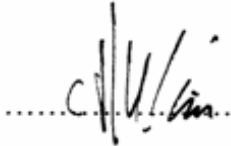
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Sefer ADA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN



Üye : Dr. Mustafa FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 06/06/2007

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x
KISALTMALAR.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.2.1. Alt Problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

BÖLÜM 2.....	10
2. TÜKENMİŞLİK.....	10
2. 1. Tükenmişlik Kavramının Tanımı.....	10
2. 2. Tükenmişlik Kavramıyla İlgili Temel Yaklaşımlar.....	11
2.2.1. Pines ve Aronson'ın Yaklaşımı.....	11
2.2.2. Edelwich ve Brodsky'ın Yaklaşımı.....	12
2.2.3. Cherniss'in Yaklaşımı.....	14
2.2.4 Maslach'ın Yaklaşımı.....	14
2.2.4.1 Duygusal Tükenme.....	15
2.2.4.2. Duyarsızlaşma.....	16
2.2.4.3. Kişisel Başarısızlık Hissi.....	16
2.3. Tükenmişliğin Nedenleri.....	17
2.3.1. Tükenmişliğin Bireysel Nedenleri	17
2.3.2. Tükenmişliğin Çevresel (Örgütsel) Nedenleri.....	19
2.3.3. Tükenmişliğin Ailesel Nedenleri.....	22
2.4. Tükenmişliğin Belirtileri.....	23
2.4.1. Tükenmişliğin Davranışsal Belirtileri.....	24
2.4.2 Tükenmişliğin Fiziksel Belirtileri.....	24
2.4.3 Tükenmişliğin Psikolojik Belirtileri.....	25

2.5. Tükenmişliğin Sonuçları.....	25
2.5.1. Tükenmişliğin Kişisel Bedeli.....	26
2.5.2. Tükenmişliğin Çalışma Hayatına Etkileri.....	26
2.5.3. Tükenmişliğin Aile Hayatına Etkileri.....	27
2.6. Tükenmişlikle Başetme Yolları.....	28
2.6.1. Tükenmişlikle Mücadelede Bireysel Teknikler.....	29
2.6.2. Tükenmişlikle Mücadelede Örgütsel Teknikler.....	32
2.7. Tükenmişlik Kavramı İle İlgili Araştırmalar.....	35
2.7.1. Tükenmişlikle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	36
2.7.2. Tükenmişlikle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	40
BÖLÜM 3.....	43
3. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ.....	43
3.1. Kültür.....	43
3.2. Örgüt Kültürü.....	45
3.3. Örgüt Kültürü Kuramının Temelleri.....	47
3.4. Örgüt Kültürü Modelleri.....	48
3.4.1. Z Kuramı.....	48
3.4.2. Mükemmel Örgütler Kuramı.....	49
3.5. Örgüt Kültürünün Önemi ve İşlevleri.....	50

3.6. Örgüt Kültürünün Yararları.....	51
3.7. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri.....	53
3.7.1. Gizli Sayılılar.....	55
3.7.2. Değerler.....	55
3.7.3. Normlar.....	56
3.7.4. İnançlar.....	57
3.7.5. Semboller.....	57
3.7.6. Dil.....	58
3.7.7. Törenler - Seremoniler.....	60
3.7.8. Adetler (Ritüeller)	61
3.7.9. Hikâyeler ve Mitler.....	61
3.7.10. Kahramanlar.....	62
3.8. Örgüt Kültürü Sınıflamaları.....	63
3.8.1. Jeffrey Sonnenfeld'in Sınıflaması.....	63
3.8.2. Charles Handy' nin Sınıflaması.....	64
3.8.3. Trompenaars' ın Sınıflaması.....	65
3.8.4. Güçlü – Zayıf Kültürler Sınıflaması.....	66
3.9. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi.....	67
3.10. Örgüt Kültürü ve İletişim.....	69

3.11. Okul Kültürü.....	70
3.11.1. Okullarda Kültürün Rolü.....	71
3.11.2. Okul Kültürü Sınıflamaları.....	73
3.11.3. Okul Kültürü ve Z Kuramı.....	75
3.11.4. Okul Kültürünün Oluşturulması.....	76
3.11.5. Etkili Okul Kültürü.....	79
3.11.6. Okul Yöneticiliği – Okul Kültürü.....	80
3.11.7. Okul kültürü, Sosyal Etkinlikler ve Tükenmişlik.....	82
3.12. Okul Kültürü Konusuyla İlgili Araştırmalar.....	83
3.12.1. Okul Kültürü İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	83
3.12.2. Okul Kültürü İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	87
BÖLÜM 4.....	90
4. YÖNTEM.....	90
4.1. Araştırmanın Modeli.....	90
4.2. Evren ve Örneklem.....	90
4.3. Veri Toplama Aracı.....	91
4.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	91
4.3.2. Örgütsel Kültür Anketi.....	93

4.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	95
4.4. Verilerin Toplanması.....	95
4.5. Verilerin Çözümlemesi.....	95
BÖLÜM 5.....	101
5. BULGU ve YORUMLAR.....	101
5.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	101
5.1.1. Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	104
5.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	108
5.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	111
BÖLÜM 6.....	185
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	185
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	185
6.2. Öneriler.....	192
KAYNAKLAR.....	193
ÖZGEÇMİŞ.....	199
EKLER.....	200

ÖNSÖZ

Çağımızın hızla değişen ve gelişen koşullarında, eğitim örgütleri de yapı ve işleyiş olarak kendilerini yenilemek ve gelişmek durumundadır. Güçlü bir örgüt kültürü olmaksızın, örgütlerin değişim çabalarının başarıyla sonuçlanması mümkün olmamaktadır. Günümüzde örgütlerin başarıları, teknolojilerinin yanı sıra insan yönetiminden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, çağımızın ihtiyaçlarına hizmet edebilecek yeterlilikte etkili bir okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesi gerekmektedir ki bu da ancak sağlıklı yöneticiler tarafından gerçekleştirilebilir.

Eğitim-öğretim yaşantıları ile öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra bazı tutum ve davranışları öğrenmeleri, benimsemeleri, çevreleri ile uyum sağlayarak sosyalleşmeleri amaçlanmaktadır. Yaşadığı toplumun kültürünü özümseyerek kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayacak olan gençlerin yetiştirilmesinde okullardaki kurum kültürünün etkisi büyük olacaktır.

Toplumun kültürel mirasının aktarımını sağlayan ve kültürel yapıyı çağın koşullarına göre değiştirmekle yükümlü olan eğitim yöneticilerinin sağlıklı ve dinç olması gereklidir. Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin okul kültürü algıları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın yapılıp tamamlanmasında görüş, öneri ve desteklerinden dolayı çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sefer ADA'ya; "okul kültürü" isimli anketinden yararlandığım Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a; öneri ve yardımlarını esirgemeyen Araş. Gör. Engin KARADAĞ'a, araştırmam süresince sabır ve özverileriyle beni destekleyen, güdüleyen aileme ve arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Nurdan ITİL

Mayıs 2007 İstanbul

ÖZET

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırmayla, ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarına göre tükenmişlik düzeyleri; yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin algılarının neler olduğu; yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkilerin neler olduğu; bunların bireysel ve örgütsel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli ve Ümraniye ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 52 yönetici ve 330 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik veriler, Maslach (1981) tarafından geliştirilen, Çam (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanan üç bölüm ve toplam 22 maddeden oluşan "*Maslach Tükenmişlik Envanteri*" ve Şişman (1994) tarafından geliştirilen iki bölüm ve toplam 60 maddeden oluşan "*Örgütsel Kültür Anketi*" ile toplanmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında, yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul kültürü algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H ve bağımsız grup t- testinden yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü algıları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik alt boyutlarından *kişisel başarısızlık hissi* düzeyleri ile *okul kültürü* algıları arasında hafif kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yönetici, Tükenmişlik, Okul Kültürü

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the relation between primary school's burnout and school culture. Under the point of this research; the degree of burnout according to the perceptions of primary school principals; the perceptions of teachers and principals about school culture; the relation between the degree of principal's burnout and school culture; also, it is aimed to ascertain if it changes according to institutional and individual features or not. It was thought that the data obtained from the research may be useful for the other researches and applicants.

This research, according to a correlative and comparative investigation model, in the year of 2006-2007 education-instruction, comprised of 52 principals and 330 teachers in the official primary schools in Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli and Ümraniye towns of İstanbul.

In this research, "Maslach Burnout Inventory" developed by Maslach (1981) that was adjusted in Turkish by Çam (1989) consisting of three chapters and 22 questions and also "Institutional Culture Survey" developed by Şişman (1994) consisting of two chapters and 60 questions were used in order to gather the data.

In the gathering of the data, to determine the degree of the principal's burnout and the perceptions of principals and teachers about school cultures were interpreted by such techniques as arithmetic means, standart deviation, Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis-H and Independent Samples t-test. Product-Moment Correlation Coefficient was used to determine if there is a relation between school principal's burnout and the perceptions about school culture.

Furthermore, a slightly effective statistical relation was found between subcategories such as the sensation of individual failure and the perceptions of school culture.

As a result of the research; due to the fact that the principal's burnout are effective on the perception of school culture, it is expected to source pre-service training and in-service training of primary school principals.

Keyword: Administrator, Burnout, School Culture

KISALTMALAR

DP	Duyarsızlaşma (Depersonalization)
EE	Duygusal Tükenme (Emotional Exhuastion)
MBI	Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory)
N	Frekans
PA	Kişisel Başarı (Personal Accomplishment)
ss	Standart Sapma
vd	ve diğerleri
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
x	Ortalama

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1 Maslach ve Goldberg'e göre tükenmişliğin öncesi ve sonrası ile ilgili model....	15
Şekil 3.1 Örgüt kültürünün öğeleri.....	54
Şekil 3.2 Güçlü kültür / zayıf kültür sınıflaması.....	66
Şekil 3.3 Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farkı.....	69
Şekil 3.4 Okul kültürünün temel işlevleri.....	72
Şekil 3.5 Hargreaves' in okul kültürü sınıflaması.....	74
Şekil 3.6 Okul uygulamalarında Z kuramının önde gelen bileşenleri.....	75

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 4.1 Araştırma Örneklerinin Okul Bazında Dağılım Değerleri.....	91
Çizelge 4.2 Tükenmişlik Ölçeği Seçenekleri.....	96
Çizelge 4.3 Yedi Basamaklı MBI Puanlarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçüt.....	97
Çizelge 4.4 Beş Basamaklı MBI Puanlarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçüt.....	97
Çizelge 4.5 Okul Kültürü Ölçeği Birinci Bölüm Seçenekleri.....	98
Çizelge 4.6 Okul Kültürü Ölçeği İkinci Bölüm Seçenekleri.....	98
Çizelge 5.1 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	101
Çizelge 5.2 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Görev Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	101
Çizelge 5.3 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Yaş Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	102
Çizelge 5.4 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	102
Çizelge 5.5 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	102
Çizelge 5.6 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	103
Çizelge 5.7 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Okul Kıdemi Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	103

<i>Çizelge 5.8 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>103</i>
<i>Çizelge 5.9 Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>104</i>
<i>Çizelge 5.10 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>104</i>
<i>Çizelge 5.11 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Görev Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>105</i>
<i>Çizelge 5.12 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>105</i>
<i>Çizelge 5.13 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>105</i>
<i>Çizelge 5.14 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>106</i>
<i>Çizelge 5.15 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>106</i>
<i>Çizelge 5.16 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Okul Kıdemi Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>106</i>
<i>Çizelge 5.17 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>107</i>
<i>Çizelge 5.18 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri.....</i>	<i>107</i>

Çizelge 5.19 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	107
Çizelge 5.20 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	108
Çizelge 5.21 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	108
Çizelge 5.22 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	109
Çizelge 5.23 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	109
Çizelge 5.24 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	109
Çizelge 5.25 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okul Kıdemi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri Çizelge 5.26 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	110
Çizelge 5.26 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	110
Çizelge 5.27 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri.....	110
Çizelge 5.28 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Tükenmişlik Düzeylerinin N , x , ss ve Düzy Değerleri.....	111
Çizelge 5.29 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Tükenmişlik Algılarının N , x , ss ve Düzey Değerleri.....	112

<i>Çizelge 5.30 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....</i>	<i>113</i>
<i>Çizelge 5.31 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....</i>	<i>114</i>
<i>Çizelge 5.32 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....</i>	<i>115</i>
<i>Çizelge 5.33 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>116</i>
<i>Çizelge 5.34 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>117</i>
<i>Çizelge 5.35 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>118</i>
<i>Çizelge 5.36 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>119</i>
<i>Çizelge 5.37 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>120</i>
<i>Çizelge 5.38 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>121</i>
<i>Çizelge 5.39 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>122</i>
<i>Çizelge 5.40 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin İnsan Doğasına İlişkin Temel İnançlara İlişkin Algularının N, x ve ss Değerleri.....</i>	<i>123</i>
<i>Çizelge 5.41 Örneklem Grubundaki Yöneticilerin Okuldaki Uygulama ve Durumlara</i>	

<i>İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri.....</i>	<i>125</i>
<i>Çizelge 5.42 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....</i>	<i>126</i>
<i>Çizelge 5.43 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü algılarının Görev Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....</i>	<i>129</i>
<i>Çizelge 5.44 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....</i>	<i>131</i>
<i>Çizelge 5.45 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>133</i>
<i>Çizelge 5.46 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>136</i>
<i>Çizelge 5.47 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>139</i>
<i>Çizelge 5.48 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Okul Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>142</i>
<i>Çizelge 5.49 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>145</i>
<i>Çizelge 5.50 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>148</i>
<i>Çizelge 5.51 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>151</i>
<i>Çizelge 5.52 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin İnsan Doğasına İlişkin Temel İnançlara İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri.....</i>	<i>153</i>

<i>Çizelge 5.53 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okuldaki Uygulama ve Durumlara İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri.....</i>	<i>155</i>
<i>Çizelge 5.54 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....</i>	<i>156</i>
<i>Çizelge 5.55 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....</i>	<i>158</i>
<i>Çizelge 5.56 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>161</i>
<i>Çizelge 5.57 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>164</i>
<i>Çizelge 5.58 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>167</i>
<i>Çizelge 5.59 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okul Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>170</i>
<i>Çizelge 5.60 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>173</i>
<i>Çizelge 5.61 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>176</i>
<i>Çizelge 5.62 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri ile Okul Kültürü Algısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları...</i>	<i>178</i>
<i>Çizelge 5.63 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Hissi Düzeyleri ile Okul Kültürü Algısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları...</i>	<i>180</i>

Çizelge 5.64 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Düzeyleri ile Okul Kültürü Algısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....182

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarında saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 1989; 13). Eğitim politikalarının ve alınan kararların uygulanmasından sorumlu olan kişi ise eğitim yöneticileridir.

Eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar. Başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da, eğitim yöneticisinin her şeyden önce, bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, en azından temel bilgiler -kısaca yöneticilik yeterliliklerine- sahip olmasına dayanır (Kaya, 1993; 132).

Yönetim, örgütsel etkinliklerin temel ve birleştirici ögesi olarak ortaya çıkmakta ve böylece yönetim ile örgüt yapıları birbirlerini tamamlamaktadır (Özalp, 1992; 3; Eren, 1998; 1). Başarısız bir yöneticinin yönettiği bir örgütün başarılı olması ve başarısını devam ettirmesi mümkün değildir (Genç, 1998; 13). Başarılı bir yönetim ise okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken birçok nitelik yanında, ruhen ve bedenen sağlıklı olmaları ile mümkündür. Okul yöneticilerinin ruh sağlığını yakından etkileyen ve üzerinde çok durulan etkenlerden birisi de tükenmişlik düzeyleridir.

Örgüt kültürü, tüm personelin davranışlarını ve genel görüntüsünü şekillendiren, semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılabilen değişen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür (Onal, 1995; 239). Okul kültürünü biçimlendirmek, geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak okul yöneticilerinin temel sorumluluklarındandır ve okul yöneticilerinin davranışlarıyla yakından ilgilidir. (Short ve Greer, 1997; 26; Çelik, 2002; 58).

Okul müdürünün önem vermediği bir değer ya da norm okula kolay kolay giremez; beğendiği değer ve normlar ise okula kolayca girebilir. Örgüt yeleri sahip oldukları değer ve normlara göre günlük davranışlarda bulunurlar. Okul müdürleri, çalışanlarının, kendi istediği davranışları sergilemesi için iletişimi denetlemeden, ödül ve ceza sistemlerini çalıştırmaya kadar pek çok yol ve yöntemleri dener (şimşek, 2003; 3). Okul kültürü, okul müdürlerinden bu denli etkilenince, ister istemez onların beden ve ruh sağlıklarından, kişisel başarılarından ve çalışanlarıyla olan iletişimlerinden etkilenmektedir. Bu sebeple, eğer okul müdürlerinin sağlık sorunları varsa, bunlar okulun kültürünü de olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz bir örgüt kültürü, bu kültürü yaşayan örgüt üyelerinin örgüte bağlılığını azaltarak örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyebilir.

Okulları birbirlerinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalar, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-ğretmen-ğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Celep, 2000, 96).

1.1. Problem Durumu

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve gelişebilmek için değişen koşullara ve teknolojilere uyum sağlayabilmelidirler. Bunun için örgütler güçlü bir örgütsel yapıya ve bu yapıyı oluşturabilecek yeterlilikteki yöneticilere gereksinim duyarlar. Hızlı bir değişim ve gelişmenin yaşandığı günümüzde örgütlere geleneksel bakışın değişmesi ve insana verilen önemin artmasıyla örgütlerin kültürel yapısına ve eğitim yöneticiliğine verilen önem giderek artmaktadır.

Bilgi ağı olarak adlandırılan günümüzde, temel sermaye bilgi ve bilgiye sahip olan insandır. Bunun için günümüz toplumları eğitimin toplumsal kalkınmadaki yerini ve önemini kavramış, bu nedenle eğitim sisteminin en modern teknoloji ile donatmaya, bilgiyi üreten ve kullanan insanı yetiştirmeye çok önem vermektedirler. Yeni toplumsal ihtiyaç ve koşullara göre yapılan eğitimin en önemli öğelerinden birisi yönetimdir. Bu insanların yetiştirilmesine olan gereksinim eğitim örgütlerinin ve eğitim yöneticilerinin önemini bir kat daha arttırmaktadır (Izgar, 2000; 1).

Günümüz okul yöneticilerinin hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için,

geçmişteki meslektaşlarına göre sürekli gelişen eğitim teknolojilerini yakından takip etmesi, mesleki yeterliliğini geliştirecek faaliyetlere katılması, etkili bir okul kültürü oluşturması ve geliştirmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu bağlamda okul lideri, sorumluluğu tamamen kendi üzerine almalı ve bu doğrultuda kendini sürekli olarak yetiştirmelidir.

Türk eğitim sistemi onu yönetenlerin damgasını taşımaktadır. Eğitim düzenimizin bireysel, toplumsal ve ekonomik açıdan başarılı olup olmamasından her seviyedeki eğitim ve okul yöneticilerinin payı olduğu söylenebilir. Yöneticilerin nitelikleri başında buldukları örgüt ya da birimleri yönetme biçimleri ve yönetsel davranışları, yalnızca yönettikleri örgüt ve birimleri değil tüm eğitim sistemini ve tüm toplumu etkilemekte, ülkemizin toplumsal, ekonomik ve siyasal hayatında olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Kaya, 1979; 151).

Çağdaş yönetici, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı ve eğitime inanmış yöneticilerdir (Açıkalın, 1994; 14; Aydın, 2002; 15).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) iş sağlığını “her türlü işte çalışanların bedensel, ruhsal ve sosyal refahını en üst düzeye yükseltmek, çalışanların sağlıklarında iş şartlarından kaynaklanan bozulmaları önlemek, çalışanları sağlığa aykırı risk faktörlerinden korumak, her çalışanı kendi iş çevresinde ve psikolojik şartlara uygun yere yerleştirmek ve orada korumak” olarak tanımlamıştır (Dereli, 1991; Izgar, 2000, 3).

Okulun örgütsel amaçlarına ulaşabilmesi yöneticinin verimli çalışmasına bağlıdır. Yöneticinin verimini birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerden biri de yöneticilerin “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi” olarak tanımlanan tükenmişlik olabilmektedir. Doktorlar, hemşireler, gardiyanlar, polisler, öğretmenler ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri birçok araştırmaya konu olmuştur.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında klinik psikolog Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son 30 yıldır farklı iş alanları ile ilgili olarak birçok araştırma

yapılmıştır. Freudenberger, tükenmişliği “*başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu*” olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974; 159).

Tükenme, işi gereği insanlarla çok sık yüz yüze ilişkiler kuran kişilerin uzun süreli bir yoğun stres yaşaması sonucunda hissettiği duygusal boşluk hali ya da yaşam enerjisinin azaldığını hissettiği bir ruh halidir. Kişinin kişilik yapısı, beklenti düzeyi gibi kişisel nedenlerden ya da çalışma saatleri, iş yükü, aşırı zor ve yoğun iş ortamı gibi çevresel nedenlerden oluşan tükenmişliğin sonuçları tükenmişliğe maruz kalan bireyin sınırlarını aşarak kişinin ailesine, sosyal yaşantısına, hizmet sunduğu kişilere ve çalıştığı kuruma zarar verebilir.

Yönetim ve örgüt kuramlarında meydana gelen değişimler, eğitim kuramlarındaki pek çok geleneksel uygulamanın sonunu getirmiştir. Okul yöneticisi, yeni bilimsel gelenekler doğrultusunda eğitim öğretimi, yeni yaklaşımlar doğrultusunda yönetimi, yeni değerler doğrultusunda da okul kültürünü değiştirebilmelidir. Bir okulda değişimin gerçekleşebilmesi öncelikle eğitim anlayışında ve okulun işleyişinde yeni değerlerin okul kültürünün bir parçası olmasına bağlıdır. (Özden, 1999; 182-210; Aydın, 2002; 4).

William Ouchi, Japon kuruluşlarının başarısı üzerine yazmış olduğu kitapta, Amerika ve Japonya’ da etkili olan kuruluşların başarısının ayırıcı ortak kültürden kaynaklandığını öne sürmüştür. Ouchi’ ye göre örgütlerin başarısı teknolojiden değil, insan yönetiminden kaynaklanmaktadır. Teori Z örgütlerinde bireysellik, samimiyet, güven, işbirliği, eşitlik vb temel değerler örgütsel yaşantının her yönünü etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1991, 215; Aydın, 2002; 2).

Etkili okul, değerleri ve inançlarıyla ya da kültürel özellikleriyle eşleşebilen okuldur. Okulun evrensel amaçlarından biri, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Okulun kendine özgü oluşturduğu örgütsel kültür, toplum kültürünün analiz edildiği, öğretmen ve öğrencilere sunulduğu değer ve normları içerir. Okul, toplumun kültürünü yansıtır. Toplum kültürü, okul kültürü potasında eritilerek öğrencilere sunulur. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, öncelikle okul kültürüyle bütünleşmesine bağlıdır (Papalewis, 1988; 159; Eyüboğlu, 2006; 4).

Etkili yönetici, vizyonu yakalamak için sonsuz enerji, çaba ve adanmışlıkla yoğun biçimde çalışarak görev yapar. Yöneticilerin başarısı örgüt çalışanları tarafından paylaşılan normların, inançların, değerlerin ve varsayımların değişimi üzerine odaklanır. Etkili yöneticiler, örgütlerin kültürünü anlayarak ve değerlendirerek varsayımların değişimi üzerine odaklanır. Etkili yöneticiler, örgütlerin kültürünü anlayarak ve değerlendirerek bir yönetim sergilerler. Onlar kültürel değer ve normlarla çalışanların güçlü bağlılığını sağlarlar (Leithwood, 1999; Şahin, 2003; 3).

Okul kültürü okulun başarısı üzerinde de etkilidir. Okulda akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan, farklı alanlarda başarılı olan öğrencilerin ödüllendirildiği, öğrenme gücünü çeken öğrencilerle ilgilenildiği, öğrenci merkezli eğitimin teşvik edildiği, grup çalışmalarının özendirildiği, düzen ve disiplin kurallarının benimsendiği bir kültürün oluşturulması ve sürdürülmesi okulun başarısını da artıracaktır.

Okullar, çok az kişinin bildiği amaçlar yerine büyük ölçüde paylaşılan inanç, değer ve sembollere gereksinim duyarlar. Rutin anlamsızlıklar yerine anlamlı öğrenme ve yönetim törenleri, cansız, cılız toplantılar yerine düzenli ve heyecan verici törenler, soğuk figür ve olaylar yerine büyük ölçüde akılda kalabilecek güçlü semboller okulların gereksinim duyduğu temel kültürel öğelerden bazılarıdır (Şişman, 1994; Şahin, 2003; 7).

Okul yöneticisinin temel görevlerinden biri, okul kültürünü etkilemektir. İyi bir yönetici kültürü yönetebilir ve kültürün oluşmasında model olabilir, stratejiler geliştirebilir. Kendisinden beklenenlerin farkında olan bir eğitim yöneticisinin göstermesi gereken davranışları titizlikle seçmesi ve bu davranışların etkili davranışlar olması gerektiği düşünülebilir. Sürekli değerlendirme yapılarak öğretimin etkinliği değerlendirilmeli ve alınan sonuçlara göre gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır (Çelik, 1991; 1).

Etkili bir okul yöneticisi okulunda güçlü bir kültür oluşturmakla kalmayıp, okulu ile okulun sosyal çevresi arasında da bir köprü kurabilmelidir. Okulu temsil eden etkinliklerle, törenlerle okul cazip hale getirilmelidir. Okul kültürünün mimarı olan okul müdürleri bilinçli faaliyetleri ile etkili bir okul kültürünü oluşturmalı, sürdürmeli ve yaşatmalıdır.

Okul müdürlerinin okul kültürlerini etkilemesi, onların verimli ve etkili olmaları ile mümkündür. Etkili ve verimli olmaları ise bedenen ve ruhen sağlıklı olmalarına bağlıdır.

Alan yazınında belirtilen durum ile uygulamada gerçekleşen durumun arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ise, bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü algıları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılarak, var olan durum ortaya koyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt problemler

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri genel olarak hangi düzeydedir?
- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinde *görev, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okul kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin okul kültürü algısı genel olarak hangi düzeydedir?
- İlköğretim okulu yöneticilerinin, okullarındaki kültüre ilişkin algıları; *görev, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okul kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarındaki kültüre ilişkin algıları; *cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu yöneticilerinin *tükenmişlik düzeyleri* ile *okul kültürü* algısı arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırmayla, ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarına göre tükenmişlik düzeyleri; yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin algılarının neler olduğu; yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkilerin neler olduğu; bunların bireysel ve örgütsel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini ve bunu oluşturan sebepleri betimleyerek, tükenmişliği önleyici tedbirlerin alınması açısından ilgilileri bilgilendireceği umulmaktadır.

Yöneticilerin başarısını artıracak tedbirlerin alınmasına yardımcı olacağı umulmaktadır.

Okul yöneticilerinin mevcut okul kültürleri hakkında bilgi sahibi olabilecekleri ve okullarda yapacakları çalışmalarda yardımcı olabileceği umulmaktadır.

Okul kültürü değerlendirmeleri ile okuldaki sorunlu alanlar belirlenerek bu sorunların üstesinden gelinmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Olumlu örgüt kültürünün okulun etkililiğini ve verimliliğini arttıracacağı düşünüldüğünde olumlu örgüt kültürü oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik önerilerle okulların başarısının artırılacağı umulmaktadır.

Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi, yöneticilerin yetiştirilmesi ve okulların yapılanması konusuna ışık tutarak, sorunlarının çözümüne çağdaş eğitim anlayışı ile yaklaşılmasına bir araç olacağı umulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim kurumlarında olumlu örgüt kültürünün oluşturulmasında, yönetici ve öğretmenlerin geliştirilmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalarda bu

araştırma sonuçlarından yararlanılabileceği umulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları araştırmanın amaçlarına uygundur.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.

Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma İstanbul ili, Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli ve Ümraniye ilçelerindeki 15 adet resmi ilköğretim okulunda görevli 52 okul yöneticisi ve 330 öğretmen ile sınırlıdır.
- Bu araştırma *Maslach Tükenmişlik Envanteri*, *Okul Kültürü Anketi* ve *Kişisel Bilgi Formu* ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- *Eğitim Yönetimi*: Eğitim kurumlarında saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 1989; 13).
- *Okul Yönetimi*: Okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulun amaçlarına uygun olarak yaşatan birim (Taymaz, 1989; 13).
- *Yönetici*: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında çalışan okul müdürleri ve müdür yardımcıları.

- *Tükenmişlik*: İnsanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom (Maslach ve Jackson; 1981, 98).
- *Sendrom*: Birkaç belirtinin bir arada görülüp bir rahatsızlığı tanımlama özelliği (Izgar, 2000; 8).
- *Stres*: Organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2004; 26).
- *Okul kültürü*: Bir okulda örgütsel bütünleşmeyi sağlayan, okulun değer, norm, inanç, gelenek, tören, hikâye ve kültürel sembollerinin tümüdür.
- *Vizyon*: Okulun vizyonu, okulun gelecekteki resmi ya da nerede olmak istediğini ifade eder.

BÖLÜM 2

2. TÜKENMİŞLİK

2. 1. Tükenmişlik Kavramının Tanımı

Tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970'lerde Amerika'da, müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak, Greene'nin 1961 yılında yayınlamış olduğu, ruhsal çöküntü yaşamış ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini terk edip Afrika ormanlarına kaçışını anlatan "Bir Tükenmişlik Olayı", orijinal adıyla "A Burnt-Out Case", isimli romanında da kendine yer bulan kullanım, "*büyük bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmesi*" şeklinde tanımlanmıştır. (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001, 398; Sürgevil, 2006; 3).

Tükenmişlik, araştırmacılar tarafından önemli bir çalışma konusu olmadan çok önce, sosyal bir problem olarak önemi anlaşılmış ve farklı alanlarda kullanılmaya başlamıştır.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında klinik psikolog Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son 30 yıldır farklı iş alanları ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmıştır. Freudenberger, tükenmişliği "*başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu*" olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974; 159).

Dolan'a göre tükenmişlik, "*kişisel kaynakların sona dayandığı, normal günlük olaylar karşısında sürekli bir ümitsizlik ve olumsuzluğun yer aldığı, enerjinin bir tükeniştir*" (Çam, 1991;14).

Cardinell (1981) tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek "*insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi*" olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda alanda yapılan birçok araştırmanın, birçok insanın otuz beş - elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Izgar, 2001;2).

Tükenme, işi gereği insanlarla çok sık yüz yüze ilişkiler kuran kişilerin uzun süreli bir yoğun stres yaşaması sonucunda hissettiği duygusal boşluk hali ya da yaşam enerjisinin azaldığını hissettiği bir ruh halidir. Kişilik yapısı, beklenti düzeyi gibi kişisel nedenlerden ya da çalışma saatleri, iş yükü, aşırı zor ve yoğun iş ortamı gibi çevresel nedenlerden oluşan tükenmişliğin sonuçları tükenmişliğe maruz kalan bireyin sınırlarını aşarak kişinin ailesine, sosyal yaşantısına, hizmet sunduğu kişilere ve çalıştığı kuruma zarar verebilir.

Maslach ve Jackson tükenmişliği; *“insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom”* olarak tanımlamışlardır (Maslach ve Jackson, 1981; 98).

Bazı araştırmacılar öğretmen tükenmişliğini de tanımlamışlardır. Cunningham (1980) öğretmen tükenmişliğini; *“uzun süren bir öğretmen stresi sonucunda öncelikle fiziksel, duygusal ve davranışsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen bir sendrom”* olarak tanımlamışlardır (Baysal, 1995; 54).

Tükenmiş sürecini bir öğretmen *“Artık aynı sınıflara girip aynı öğrencilere ders anlatmaktan sıkıldım. Sabahları okula gelirken ayaklarım geri geri gidiyor. Eve döndüğümde ise, kendi çocuğumla bile zaman geçirecek ne halim, ne de moralim kalmıyor. Kendimi başarısız bir öğretmen, yetersiz bir anne olarak görmeye başladım. Oysa göreve başlayalı daha kaç sene oldu ki!”* olarak ifade etmiştir.

2. 2. Tükenmişlik Kavramıyla İlgili Temel Yaklaşımlar

Tükenmişlik kavramını değişik bakış açılarından değerlendiren araştırmacılar, kendi bakış açılarına göre farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir.

2.2.1. Pines ve Aronson'ın yaklaşımı

Bu yaklaşımda tükenmişlik *“Bireyleri duygusal anlamda sürekli olarak tüketen ortamların; bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu”* olarak tanımlanmaktadır (Pines, Aronson, 1988; 9).

Tükenmişliğin temelinde bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları vardır. Ancak bu iş ortamları sadece işe güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir. İşe güdülenme düzeyi düşük olan bireylerin tükenmişlik durumu yaşamaları söz konusu değildir. Güdülenme düzeyi yüksek bireyler meslek yaşamlarına büyük hedefler ve büyük beklentilerle başlar. İş çevrelerini destekleyici olarak algılayan güdülenme düzeyi yüksek olan bireyler genellikle beklentilerini gerçekleştirir ve hedeflerine ulaşırlar. Buna karşın iş çevresinin stres boyutunda yüksek, destek ve ödül boyutunda düşük olarak algılandığı durumlarda, güdülenme düzeyi yüksek olan bireyler çoğu kez başarılı olmak için gerekli fırsatları elde edemezler. Var oluşlarının anlamını başarıda bulan bu bireyler için başarısızlıklar tükenmişliğin en önemli nedenini oluşturan utanç verici ve yıkıcı yaşantılar olarak değerlendirilirler (Baysal, 1995; 5-6).

Yaşamlarında büyük beklenti ve hedef olan kişiler destekleyici iş ortamlarında kendilerini gerçekleştirebilirken, olumsuz şartlarda çalışan kişiler beklentilerini gerçekleştirecek fırsatlar bulamazlar. İşinde başarılı olma, takdir edilme, kalıcı izler bırakma gibi güdüler olan kişiler, bu güdülerinin doyurulmaması durumunda tükenmişlik yaşayabilmektedirler.

Bu yaklaşıma göre tükenmişliğin üç boyutundan biri olan fiziksel bitkinlik; enerji azalması, kronik yorgunluk ve güçsüzlük ile karakterize edilmektedir. Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duygusal bitkinlik; çaresizlik, umutsuzluk, kapana kısılmış olma, aldanmışlık ve hayal kırıklığı gibi duyguları içermektedir. Yaklaşımın üçüncü boyutu olan zihinsel bitkinliğin nitelikleri; bireyin kendisine, yaptığı işe, diğer insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar sergilemesi şeklinde sıralanmaktadır (Pines ve Aronson, 1988; 12-13).

2.2.2. *Edelwich ve Brodsky'nin yaklaşımı*

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir aşamalardan geçtiğini ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını öne sürmüşler ve çoğu zaman “Tükenmişliğin Gelişim Süreci” denildiğinde akla gelen bu aşamaları “idealistik coşku, durgunlaşma, engellenme ve apati (duygusuzlaşma)” şeklinde ifade etmişlerdir (Sürgevil, 2006; 26).

İdealistik Coşku: Kişide enerjinin, umudun ve beklentinin yüksek olduğu zamandır. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon vardır. Mesleki eğitimini

sürdürmek için ısrarlı bir istek de vardır. Bu aşamada kişi övgü beklerken, önyargılı tutumlarla, mesleki ilkeler ve amaçları zedeleyen engeller ve sorunlarla karşılaştıkça, yavaş yavaş durgunluk aşamasına girmeye başlar. Bu süre çoğunlukla çalışmaya başladıktan sonraki bir yıl içinde ortaya çıkar (Çam, 1989; 20).

Durgunlaşma: Bireyin sahip olduğu enerji düzeyi düşmekte, motivasyonu azalmakta, işle ilgili beklentilerine yönelik hayal kırıklıkları yaşamakta ve bunların sonucu işinden soğumaktadır. Bu aşamada bireyin ilgisi, ideallerinden çok, daha fazla para kazanmak, daha iyi yaşamak, boş zamanlarını daha iyi değerlendirmek gibi iş dışı faaliyetlere yönelmiştir (Sılığ, 2003; 13).

Engellenme: Kişi zaman geçtikçe mesleğinin amaçlarını başarma gayretlerinin engellendiğinin düşünür. Amaçları engellenmiş ve gerçekleştirilememiştir. Engellenme iki kaynaktan ortaya çıkmıştır. İlki, kişinin diğerlerine yardımcı olamayarak engellenmesi, ikincisi ise diğerlerine yardımcı olmak için kendi ihtiyaçlarını doyuramamaktan dolayı engellenmesidir (Çam, 1989; 21). Zaman geçtikçe başarılı olma çabalarının yetersiz kaldığını düşünen birey, bu aşamada, mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceğini sorgulamaya başlar (Sılığ, 2003; 14; Girgin, 1995; 14).

Apati (İlgisizleşme): Artık ilgisizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yerine yansır. Umutsuzluk, inançların tamamen yitirilmesi, işe geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme görülür. Yapılan iş mekanik bir biçimde yapılır. Genel iş doyumsuzluğu, yakınmalar, çekişmeler, tartışmalar tipik tükenmişlik belirtileridir (Aydın, 2002; 4). Birey mesleğini işsiz kalmamak için sürdürür, mesleğine yönelik değişiklikleri yapmak için geç kaldığına inanır, riske girmek istemez, çünkü artık onun için en önemli şey kendini güvende hissetmektir (Girgin, 1995; 20). Apatinin devamı, hizmet sunulan insanları hor görme, aşağılama, küçük görme şeklinde gelişir ve belki de en kötüsü bunu yapan birey, diğer insanların bu tipte bir davranışı hak ettiklerine yürekten inanmaktadır. Dışarıdan bakıldığında soğuk, ilgisiz ve katı bir imaj veren bu bireyler, ilerleyen süreçlerde özel yaşamlarında da çatışmalar yaşayabilir ve genellikle yalnız kalmayı tercih edebilirler (Çam, 1991; 21-22).

2.2.3. Cherniss'in yaklaşımı

Cherniss tükenmişliği, “İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve işle psikolojik ilişkiyi kesmeyle son bulan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996; 4).

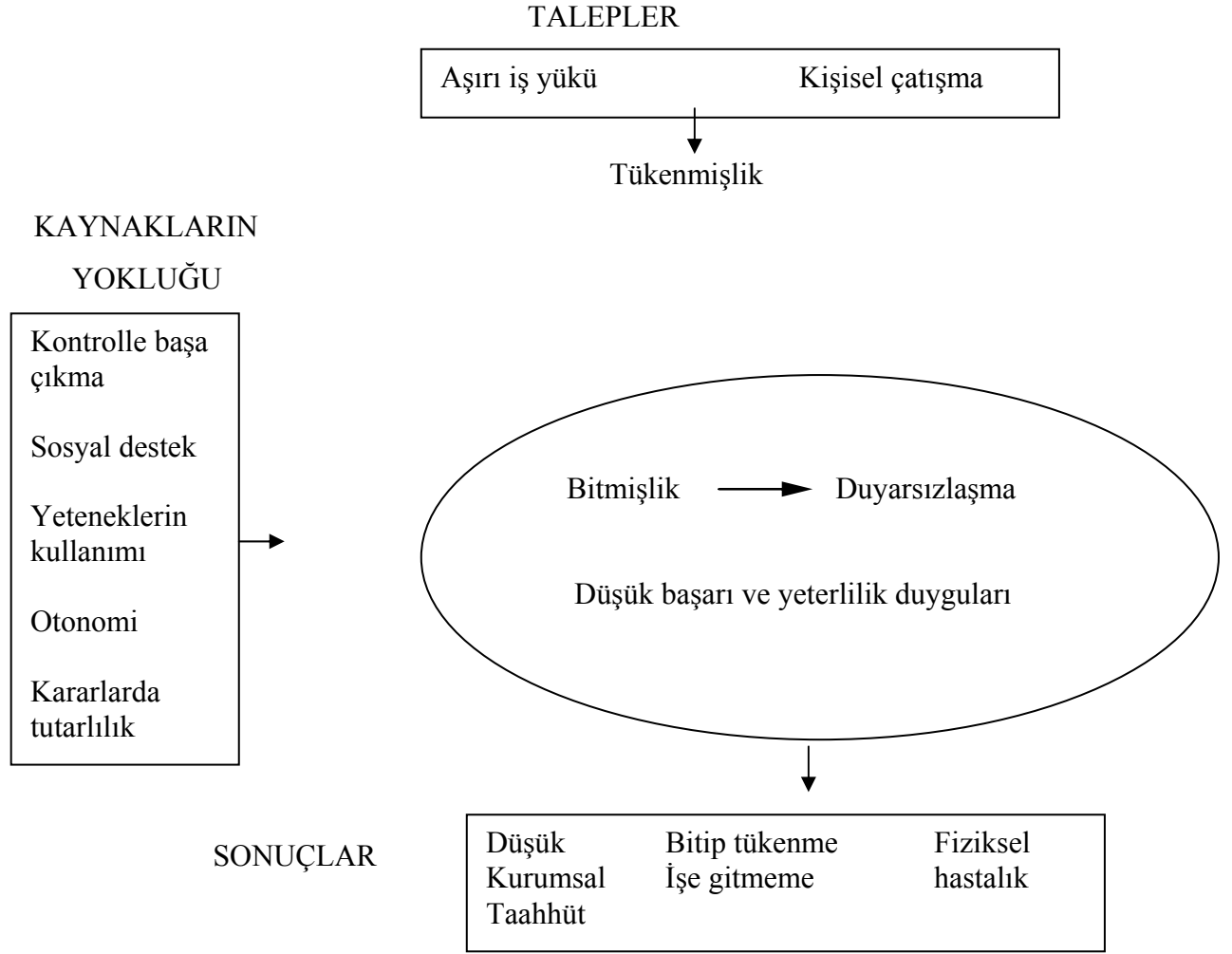
Bu yaklaşımda; iş yükü, müşteri ile yüz yüze ilişki, belirlenmemiş amaçlar, örgüt içi çatışma, olumsuz iş koşulları, destek ve danışmanlık eksikliği gibi örgütsel değişkenlerin, çalışanın kişiliği, evlilikten aldığı doyum, kariyer planları gibi kişilikle ilgili değişkenler ile etkileşim içinde olduğu ve tüm bu stres kaynaklarının zamanla tükenmişliğe neden olduğu belirtilmektedir (Sılığ, 2003; 12).

Taleplerin kaynakları aşması nedeni ile stres yaşayan birey başa çıkma yolu olarak ilk adımda stres kaynağını ortadan kaldırmayı dener. Bunda başarılı olamadığı takdirde ikinci adımda egzersiz yapma, meditasyon gibi bir takım stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlamaya çalışır. Bunda da başarılı olamazsa birey duygusal yükünü azaltmak için iş ile psikolojik olarak ilişkisini kesme çabasına girer. Bu sürecin sonunda; düşük motivasyon, müşteri, yönetici ve iş arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirme ve iş yaşamına ilişkin hedeflerin küçülmesi gibi bazı durumlar rastlanmaktadır (Yıldırım, 1996; 4).

2.2.4 Maslach'ın yaklaşımı

Maslach tükenmişliği; “Yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı – yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom” olarak tanımlamıştır. Maslach'a göre tükenmişlik; yapılan iş ile ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişiler arası stresörlere yönelik sürekli bir tepkidir ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001, 399; Sürgevil, 2006; 42).

Maslach ve Goldberg (1998) tükenmişliğin öncesi ve sonrası ile ilgili bir model önermişlerdir. Bu model Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1 Maslach ve Goldberg'e göre tükenmişliğin öncesi ve sonrası ile ilgili model (Aydın, 2004; 17)

Bu modele göre, taleplerin yoğun olması ve kişisel çatışmaların yaşanması durumunda bu taleplerin karşılanması için gerekli kaynakların da eksikliği ya da yokluğu söz konusu olduğunda kişi duyarsızlaşma, duygusal olarak tükenmişlik ve düşük başarı gibi duygular yaşamaktadır. Bu da devamında pek çok fiziksel, sosyal ve psikolojik probleme yol açmaktadır (Maraşlı, 2003; Aydın, 2004; 17-18).

2.2.4.1 Duygusal tükenme

Çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmelerini, diğer bir deyişle kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygularını tanımlar (Özer, 1998; 15). Genellikle insanlarla yüz yüze çalışmanın gerekli olduğu mesleklerde, “İşte aşırı derecede

psikolojik ve duygusal taleplere maruz kalmaktan dolayı yaşanan enerjinin bitmesi durumu” şeklinde de ifade edilebilen duygusal tükenme boyutu, tükenmişliğin en temel boyutu ve tükenmişlik sendromunun en net belirtisi olarak kabul edilmektedir (Maslach, Zimbardo, 1982; Sürgevil, 2006; 43). Bu duruma yakalananlar kendilerini, yeni bir güne başlayabilmek için gerekli enerjiden yoksun hissederler. Duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir (Örmen, 1993; 2).

2.2.4.2. Duyarsızlaşma

“Hizmet götürülen kişilere karşı katı, soğuk, ilgisiz ve hatta insancıl olmayan tarzda olumsuz bir tavır sergilenmesi” şeklinde tanımlanan duyarsızlaşma, işe yönelik idealizmde önemli bir azalmaya işaret eder. Bu boyutta, özellikle işyerinde hizmet verilen kişilere yönelik tutumlarda olumsuz değişimler görülmektedir (Hock, 1988; 168). Duyarsızlaşma, çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine nesne gibi davranmaları ile kendisini gösterir. Bu durumdaki iş görenler, etkileşimde buldukları kişilere ve çalıştıkları örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınırlar. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır (Torun, 1995; 7).

2.2.4.3. Kişisel başarısızlık hissi:

Kişisel başarı, kişinin içindeki başarı ve yeterlilik duygularını tanımlamasıdır. Kişisel başarısızlık ise, kişinin işinde kendini başarısız ve verimsiz değerlendirmesi hissidir.

Başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında negatif düşünmesine yol açar. Kişi bu düşünce ve yanlış davranışları ile kendisini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediğine dair bir duygu geliştirir. Kendisi hakkında başarısız hükmü verir. İşte bu noktada tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkar (Örmen, 1993; 3). Bu durumdaki bireylerde depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve düşük benlik algısı görülebilmektedir (Maslach ve Jackson, 1985; Akçamete vd., 2001; 3).

Tükenmişliğin üç boyutu birbiri ile ilişkili bulunmakta, örneğin hastanede çalışan bakıcılar için duyarsızlaşma; hem duygusal tükenme hem de kişisel başarıda azalmaya yol açmakta, benzer bir ilişki öğretmenlerde de gözlenmekte, öğretmenin öğrencisine karşı duyarsızlaşması, kendini geri çekmesi, öğrenciden uzaklaşması daha fazla duygusal tükenmeye ve daha alt düzeyde kişisel başarıya yol açmaktadır (Starnaman ve Miller, 1992; Akçamete vd., 2001; 3).

2.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Mesleği gereği insanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde olan okul yöneticileri; öğretmenlerle, personelle, öğrenciler ve velileriyle, müfettişlerle, amirleriyle ve çevredeki diğer kurum ve kuruluş çalışanları ile doğrudan veya dolaylı olarak iletişim kurarlar. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin etkin bir biçimde sürdürülebilmesi, okulun tüm faaliyetlerinin düzenlenmesi ve işletilebilmesi için birçok kişiyle yoğun ve stresli etkileşim kuran yöneticiler tükenmişlik yaşamaya adaydırlar. Yöneticilerin tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilecek çevresel koşulların yanında, sahip oldukları kişisel özellikler de tükenmişlik açısından büyük önem taşımaktadır.

Tükenmişliğe neden olan etkenler incelendiğinde pek çok etkenin olduğu görülmektedir. Bu etkenlerin bir kısmı kişisel nedenlerden, bir kısmı ise iş ve aile çevresinden kaynaklanmaktadır.

2.3.1. Tükenmişliğin bireysel nedenleri

Bireysel faktörler, kişinin tükenmişliğine neden olan çevresel kaynaklı faktörlerden etkilenmesini hem azaltıcı hem de güçlendirici bir etkiye sahiptir (Örmen, 1993; 22).

Araştırmalar sonucu tükenmişliğe yol açan kişisel faktörler(Besler, 2006; 26-27, Çiper, 2006; 18-19) :

- Kişilik özellikleri,
- Medeni durum,
- Demografik özellikler,
- Eğitim düzeyi,

- Çalışma yılı,
- Motivasyon düzeyi,
- Kişisel duyguların analizi, paylaşımı,
- Benlik gücü,
- Engellenmeye dayanıklılık düzeyi,
- İşe aşırı düşkün olunması,
- Mesleki gelişimin ve eğitimin yetersiz kalması,
- Yeterli sosyal desteğe sahip olmamak,
- Hobileri vb. dinlendirici etkinliklerin bulunmaması,
- Mizah duygusuna sahip olmayan, her şeyi çok ciddiye alan kontrolcü bir yapıya sahip olmak,
- Kişisel beklenti düzeyi ve tolerans düzeyi gibi çok sayıda faktör sıralanabilir.

Genç çalışanların yaşlı çalışanlara göre, bekârlarda evlilere göre, çocuksuzlarda çocuk sahibi olanlara göre üniversite mezunu olanların üniversiteye devam etmemiş veya bitirmemiş olanlara göre, iş deneyimi birkaç yıllık olanların hizmet süresi beş yıl ve daha çok olanlara göre daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Lee ve Ashforth, 1993; Izgar, 2000; 27).

Kaygı düzeyi ve başarı güdüsü yüksek, kendisiyle ya da başkalarıyla sürekli yarış halinde olan, yaptığı işi gereğinden fazla ciddiye alan, başkalarına karşı öfke, saldırganlık ve düşmanlık büyüten, kusursuz, tam ve yetkin görünmeye çabalayan, her şeyi eleştiren, sonu gelmeyen amaç ve beklentiler taşıyan, ilkelere, kurallara bağımlı olan, yaratıcı olmayan ve yaptıklarından mutluluk duymayan, aşırı çaba ve çalışma eğilimi gösteren bireylerin daha çok strese yatkın oldukları görülmüştür ve bu özellikler “A tipi kişilik özellikleri” şeklinde nitelendirilmiştir (Altuntaş, 2003; 60; Sürgevil, 2006; 51) ve Freudenberg (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981) tarafından potansiyel bir “tükenmişlik tipi” olarak tanımlandırılmıştır (Sürgevil, 2006; 51).

İşini özel hayatının üzerinde tutan, hırslı, daima daha fazlasını isteyen kişiler, başarılarından mutluluk duymayarak hep daha iyi olmak istemektedirler. Böyle yüksek beklentiler taşıyan, işini yarışa çeviren kişiler güçlerinin üzerinde çalışarak kendilerini

fazlasıyla yormakta ve sınırsız beklentilerinin doyurulamaması sonucu tükenmişlik hissetmektedirler.

Yeni işe başlayan gençler hem kendilerinden hem de örgütten çok şey beklemektedirler. İşin çekiciliği, ödüller, amirin takdiri mesleki gelişim konusundaki yüksek beklentilerin karşılanmaması ve bu şartların değişebileceğine ilişkin umutların gerçekleşmemesi bu bireylerde tükenmişliğe neden olmaktadır. Yaşın ilerlemesi ve tecrübe kazanılması, bireyleri daha gerçekçi yapmakta, hizmet verdikleri kişilerin takdiri ve örgütle ilgili beklentileri azalmakta, dikkat ve enerjilerini başka alanlara yöneltmektedirler (Torun, 1995; Izgar, 2001; 13).

2.3.2. Tükenmişliğin çevresel (örgütsel) nedenleri

Maslach ve Leiter'e göre (1997) tükenmişlik olgusu üzerinde etkili olan etmenlerden örgütle ilgili olanları, bireysel etmenlere oranla daha önemli olup üzerinde daha fazla düşünülmesi gerekmektedir (Sürgevil, 2006; 49).

Araştırmalar sonucu tükenmişliğe yol açan çevresel faktörler (Besler, 2006; 27-28, Çiper, 2006; 19-20):

- Aşırı iş yükü ve dinlenme zamanlarının az olması,
- Müşterilerin gereksinimlerinin finansal, bürokratik ve idari nedenlerden dolayı karşılanamaması,
- Yöneticilerin yetersizliği, denetim yetersizliği,
- Çalışanlar arasında destek ve sosyal ilişkilerin olmaması,
- Çalışma saatlerinin uzunluğu,
- Mesleki kıdem,
- Sosyal desteklerin azlığı,

- Kronik ruh hastaları ile çalışmak,
- Kronik ilerleyici ve ölümcül hastalığı olan kişilerle çalışmak
- Mesleğin tanımının açık bir biçimde yapılmamış olması,
- Rol karmaşası, rol belirsizliği,
- Demokratik olmayan, hiyerarşik ve merkeziyetçi bir yönetim tarzı,
- İlerleme fırsatının olmaması,
- İdari baskı,
- Ekonomik sorunlar,
- Yetersiz ödül ve ücret,
- Çalışanlara eleştiri ve ödüllendirme konusunda eşit davranılmaması,
- Çalışanların mesleki gelecekleri konusunda kendilerini güvensiz hissetmesi, belirsizlik ve engelleme yaşıyor olması,
- İş yerinde çalışanların bilgi ve becerilerini güncelleştirebilecekleri sürekli bir eğitim olanağının olmaması,
- Zaman alıcı, rutin bürokratik işlerin yoğun olması, çalışanların gereksinimlerini dikkate alan bir yönetim anlayışının olmaması,
- Örgüt içinde kararlara katılamama,
- İş yerinin fiziksel koşulları (yüksek ses, kasvetli veya monoton bir görsel düzenleme) gibi çok sayıda faktör sıralanabilir.

Çalışanların, tükenmişlikle baş edebilme yeteneklerini körelten, onları içlerine dönük bir hale getiren, stresli çalışma çevresinin yarattığı etkilerin sonucu; birey sadece fiziksel olarak değil, hem psikolojik hem de sosyal açıdan “tükenmektedir” (Çam, 2001; 201).

İş görenleri randımanlı bir makine gibi gören düşünce; insanların onları tatmin edecek bir işte çalışacakları ve bunun karşılığını adil şekilde alacakları, güvenli ve sağlıklı bir örgüt idealine zarar vermektedir. Bu ve benzeri durumlar bireyin coşkusunu ve enerjisini aşındırmaktadır. Herhangi bir başarı sonucu elde edilen keyif ve mutluluk giderek azalmakta, bireyin kendisini işine adanması veya işine bağlılık duyması gibi duygular geçici bir hal almaktadır. İnsanlar bir süre sonra kendi köşelerine çekilmeye ve başkalarıyla aralarına mesafe koymaya başlamaktadırlar (Maslach, Leiter; 1-2, 9-10; Sürgevil, 1997; 57).

Çalışanın işini tamamlayabilmek için gerekli zamanın yetersiz olduğu ya da işini yapmak için gerekli olan yeteneklere ve bilgi birikimine sahip olmadığı durumlarda, kişi gösterdiği aşırı çaba ve gerilimden dolayı tükenmişlik yaşayabilmektedir. Çalışanların biraz dinlenip, birbirleri ile konuşup dertleşebileceği ortamların ve zamanların olmaması bireyin daha çok gererek tükenmişlik yaşamasına sebep olabilmektedir.

İş ortamında bulunan ve karşı karşıya gelinen insanlarla geçirilen sürenin uzaması, sık iletişim kurulması, hizmet verilen kişi sayısının artması, yüz yüze ilişki kurulması ve hizmet verilen kişilerin ağır sorunları olması tükenmişlik düzeyini arttırmaktadır (Torun, 1995; 12). Tıp doktorluğu, öğretmenlik, yöneticilik gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu, insanlarla daha çok yüz yüze çalışan mesleklerde yapılan iş gereği tükenmişlik durumuna daha sık rastlanmaktadır (Schwab ve Iwanichi, 1982; Kırılmaz vd., 2003; 3).

Grup üyeleri arasındaki güvenin, desteğin, uyumun, uzlaşmanın düşük olması; ortak paylaşımların ve değerlerin yaratılamaması, “biz” inancının yeterince gelişmemiş olması, sık sık ve yoğun şekilde çatışmaların yaşanması, çalışanların olumsuz duygular yaşamasına ve stres düzeylerinin artmasına neden olabilir (Solmuş, 2004; 82).

Ülkemizde okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Okul yöneticileri, okul mevcutlarını çok kalabalık olması, disiplin problemleri, merkeziyetçi yönetim anlayışı, alınan kararların sık sık değişmesi, personelin

ilgisiz tutumları, aşırı kâğıt ve bürokrasi işleri, finansman eksikliği, düşük maaşlar, velilerle iletişimsizlik, destek vermeyen amirler ve yönetime siyasetin karışması gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yoğun stres yaratan bu faktörler nedeniyle okul yöneticileri tükenmişlik durumu ile karşı karşıya kalabilmektedirler.

2.3.3. Tükenmişliğin ailesel nedenleri

Ailenin iş üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda olumlu ve olumsuz nitelikli aktarımların gerçekleştiği belirlenmiştir (Burke ve Greenglass, 1987; Torun, 1995; 21). Ailedeki destekleyici havanın işe olumlu bir biçimde yansması sonucu iş doyumunun arttığı ve evde kazanılan beceri ve tutumların işyerinde gösterilebildiği; buna karşılık, ailevi yükümlülüklerin ve sorunların çalışma yaşamını kısıtlayıcı rol oynadığı, enerjiyi sınırladığı, sıkıntı ve dikkat dağınıklığına yol açtığı gösterilmiştir (Crosby, 1984; Crouter, 1984; Torun, 1995; 21).

Mutlu bir ailede yetişmek, çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemekte, çocuğun kendine güvenen, atılgan, kararlı bir birey olmasını sağlayarak yaşamını ve mesleki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bunun aksine, zorlu çocukluk deneyimleri, duygusal yaralanmalar yaşayarak yetişen çocukların içlerine kapanık ya da şiddet eğilimli olmalarına yol açabilmektedir. Ev ortamındaki ailevi destekten yoksun kalan, çalışan bekâr kadın evli hemcinsine göre mesleki desteğe daha çok ihtiyaç duymaktadır. Ev ortamının sağladığı huzur, sevgi kişinin stresle başa çıkmasına yardımcı olur ve bireyin tükenmişliğine yatkınlığını azaltır.

Aile hayatı ile tükenmişlik arasındaki ilişki, her iki eşin de çalıştığı ailelerde yaşanan iş-aile çatışması çerçevesinde incelenmiştir. Birden çok rol üstlenmenin kadınlar ve erkekler için olumlu sonuçlar yarattığı kadar önemli bir baskı ve stres kaynağı da olduğu belirtilmiştir (Aryee, 1993; Torun, 1995; 21). Mesleki rollerle ailedeki roller arasında bocalayan ve bu iki alan arasında doyurucu bir denge kuramayan bireylerde bu sorunun tükenmişliğe yol açtığı gösterilmiştir (Bacharach vd., 1991; Torun, 1995; 22). Evlilikteki doyumsuzluğun yüksek düzeyde tükenmişlikle; eş ve ebeveyn olarak memnun edici yaşantılar içerisinde bulunmanın düşük düzeyde tükenmişlikle ilişkili olduğu görülmüştür.

Bowlby'ye (1980) göre, hayatının ilk dönemlerinde çocukların bağlanabilecekleri bir kişiyi bulabilmeleri ilk sosyal destek kaynağını oluşturur. Bir yetişkinle yakın bağlar kurarak büyüyen çocuklar, ileride kendilerine güvenen, başkalarına destek verebilen, engellemelere daha kolay katlanabilen ve sorun çözme yeteneği gelişmiş erişkinler olurlar. Bu gibi kişilerde patolojik bozukluklara rastlama ihtimali de düşüktür (Sarason vd., 1983; Torun, 1995; 22).

Hamann ve Gordon'a göre (2000) tükenmişlik soğuk algınlığı gibidir. Hemen hemen herkes soğuk algınlığı geçirebilir. Soğuk algınlığının şiddeti ve süresi önemlidir. Aynı zamanda herkes orta ya da şiddetli düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır (Aydın, 2004; 19).

2.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik yavaş yavaş ve sinsice başlayan, ortaya çıkışı ne kadar ani de olsa, sürekli gelişen, kronik bir olgudur. Tükenmiş kişiler genellikle; zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirler (Tümekaya; 1996; Korkmaz, 2004; 27).

Günümüzde henüz ilkokul sınırlarındaki öğrencilerden beklentiler artmakta, yoğun çalışıp yüksek başarılı olmaları istenilmektedir. Bireyin yapabilecekleri ile çevresindekilerin istekleri, beklenti düzeyleri arasındaki dengesizlik sonucu birey stres yaşamakta ve organizma kendini strese karşı korumak için alarm durumuna geçmektedir. Kişi, kendisinin ve çevresindekilerin beklentilerini tüm çabalarına rağmen karşılayamayınca tükenmişlik yaşamakta ve bu tükenme kişinin yaşamının birçok alanına olumsuz etki etmektedir.

Tükenme belirtisi, genellikle “çok başarılı” olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada, kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür (Baltaş ve Baltaş, 2004; 77). Benzer şekilde Freudenberg ve Richelson'ın araştırmaları (1980) tükenmiş bireylerin tembel ya da başarısız bireyleri değil fakat gerçekte çok başarılı, dinamik, karizmatik, empatik, idealist ve insana dönük bireyleri karakterize ettiklerini göstermektedir (Çetinkanat, 2002; 188).

Çeşitli derecelerde ele alınan tükenmişliğin her derecelerde farklı davranışlarla gözlenebileceği bildirilmektedir. Buna göre tükenmişlik; hafif, orta ve şiddetli olarak üç

grupta incelenmekte ve ortaya çıkan davranışlar şu şekilde belirtilmektedir (Iwanicki, 1983; Korkmaz, 2006; 27):

- *Birinci derece tükenmişlik:* Kısa süreli sinirlilik, alınganlık, yorgunluk ve endişe belirtileri.
- *İkinci derece tükenmişlik:* Bir önceki evrede görülen belirtilerin iki ya da daha fazla hafta sürmesi.
- *Üçüncü derece tükenmişlik:* Ülser, kronik vücut ağrıları, migren ve baş ağrıları gibi fiziksel belirtilerin meydana gelmesi (Besler, 2006; 17).

Tükenmişliğin belirtileri davranışsal, fiziksel ve psikolojik olmak üzere üç başlık altında incelenebilir.

2.4.1. Tükenmişliğin davranışsal belirtileri

Tükenmişlik yaşayan bireylerde, çabuk öfkelenme, ani tepki gösterme, alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme, iş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler-gelmemeler, ilaç, alkol ya da tütün almaya eğilim ya da alımda artma, hevesin kırılması, kolay ağlama ve konsantrasyon güçlüğü, izolasyon, uzaklaşma, suçluluk, başarısızlık hissi, arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, hizmet verilen kişilere tek tip davranma, küçümseme veya alay etme, düşüncede katılık ve değişime direnç gibi belirtiler görülebilmektedir (Çam, 1989; 10; Aydın, 2002; 10).

2.4.2 Tükenmişliğin fiziksel belirtileri

Tükenmişlik yaşayan bireylerde, yorgunluk ve bitkinlik hissi, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrı ve sızılar, yüksek kolesterol, çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler (Çam, 1991; 10; Izgar, 2000; 24), mide ve bağırsak hastalıkları, yüksek tansiyon, solunum güçlüğü, taşipne (hızlı ve yüzeysel solunum), alerji, deri şikâyetleri (deride kabarma ve kızarıklıklar), ülser, koroner kalp

rahatsızlığı riskinde artış gibi belirtiler görülebilmektedir (Drug Week NewsRx.com, 2004; 15; Sürgevil, 2006; 20).

2.4.3 Tükenmişliğin psikolojik belirtileri

Tükenmişlik yaşayan bireylerde, aile sorunları (belli olmayan nedenlerle evde bulunmama, eşini ve çocuklarını ihmal etme, cinsel fonksiyonlarda anormallikler), uyku düzensizliği, depresyon, psikolojik hastalıklar (Sabuncuoğlu, 1996; 151), sinirlilik, korku, kaygı, gerilim, alınganlık, belirgin üzüntü, apatik (duygusuz, ilgisiz) görünüm, asılsız şüpheler ve paranoya, öz saygı ve öz güvende azalma, başarısızlık hissi, suçluluk, içerlemişlik, çaresizlik gibi duygular görülebilmektedir (Sürgevil, 2006; 21).

2.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Kişinin bireysel ya da çevresel nedenlerden dolayı yaşadığı olumsuz ruh hali olan tükenmişlik sonucu, birey kendini ümitsiz, engellenmiş, terkedilmiş ve yaşamın dışına itilmiş hisseder. Albert Camus'un "*İşsiz bir yaşam sıkıcıdır, ama iş ruhunu yitirmeye başladığında yaşam boğulur ve ölür.*" sözü de iş yerinde yaşanan sıkıntıların, iş yerini aşarak kişinin tüm yaşamını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde sık sık üşütme, baş ağrısı, baş dönmesi ya da ishal gibi rahatsızlıklar ortaya çıkmakta, üzerinde durulmadığı zaman bu problemler ülser, kolite ve astıma dönüşebilmekte; iştahın ve cinsel ilginin azalmasına yol açabilmektedir. Öğretmenler genellikle "öğretme" teriminin anlamını sorgulamakta, benlik kavramlarının olumsuz yönde değiştiğini bildirmektedirler. Kendilerini öğrencileriyle ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerinde giderek daha az etkili görmekte, suçluluk hissetmekte ve hem eğitimci hem de birey olarak yetersiz görmektedirler. Bu problemleri yaşayan öğretmenler çoğunlukla mesleklerini terk etmekte, meslekte kalan öğretmenler ise öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadırlar (Hock, 1988; Akçamete vd., 2001; 4).

Tükenmişliğin sonuçları, tükenmişliğe maruz kalan bireyin sınırlarını aşarak kişinin ailesine, sosyal yaşantısına, hizmet sunduğu kişilere ve çalıştığı kuruma zarar verebilir.

Tükenmişliğin belirtileri aynı zamanda tükenmişliğin sonuçları olarak da incelenebilmektedir. Eğer tükenmişlik belirtileri yeterince erken keşfedilmezse daha da artar, tıpkı tedavi edilemeyen soğuk algınlığına benzer biçimde peptik ülser ve kalp krizi gibi fiziksel semptomları içeren bir hale gelir (Farber, 1984; Aydın, 2004; 20).

2.5.1. Tükenmişliğin kişisel bedeli

Tükenmişliğe maruz kalan kişilerde, yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri, depresyon, kaygı, çaresizlik, özsaygının azalması, alınganlık (Torun, 1995; 26), uykuyu bölen kötü rüyalar veya kabuslar, cinsel isteksizlik, kadınlarda adet dönemi düzensizlikleri, cilt hastalıkları, çalma ve hırsızlık eğilimleri (Freudenberger, 1981; 43-67, Maslach, Zimbardo; 1982; 73-74; Sürgevil, 2006; 88-89) gibi olumsuz sonuçlar görülebilmektedir.

Tükenmişlik yaşayan birey bir süre sonra sıkıntılarını azaltabilmek amacıyla kimyasal çözümler aramaya başlar. Depresyon ve kaygı hallerinden kurtulmak amacıyla kahve, sigara, alkol, ilaç, sakinleştirici, uyuşturucu tüketimindeki kontrolsüz artış zamanla bağımlılık tehlikesini gündeme getirebilir (Aydemir, 2003; 21).

2.5.2. Tükenmişliğin çalışma hayatına etkileri

Maslach (1982) Goppelt (1978) gibi araştırmacılar tükenmişliğin etkisinin en çok görüldüğü durumun, kişinin iş performansındaki düşüş olduğunu ifade etmektedirler. Tükenmişlik yaşayan kişide işi savsaklama, işi bırakma eğilimi ve niyetinde artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor vb. yollarla izni uzatma eğilimi, insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, dikkat dağınıklığı, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma (Izgar, 2000; 32-33) gibi olumsuz sonuçlar görülmektedir.

Tükenmişlik düzeyleri arttıkça okul yöneticileri moral olarak çökmekte, çevresindeki kişilerin davranışlarını gittikçe daha olumsuz olarak algılamakta, bu durum iletişimlerinin kalitesini düşürmekte, yeniliklere karşı direnç göstermekte ve bunların sonucunda gerek kendilerinin gerekse kurumunun başarısını düşürmektedir.

Tükenmişlik yaşayan kişiler hizmet sundukları kişilere karşı yetersiz ilgi gösterir; daha az göz teması kurar, sorulan sorulara homurdanarak cevap verir, bazen onu da yapmaz, el sıkma, sarılma gibi fiziksel temaslardan kaçınır. Psikolojik olarak işten uzak durma, bir süre sonra fiziksel olarak da uzak durmaya yol açabilir. Kahve molaları giderek uzar, öğle yemekleri bir saati geçmeye başlar, eve erken gitmek için işten erken ayrılmalar artar (Maslach, Zimbardo; 1982; 77; Sürgevil, 2006; 92).

Zayıf bir moral duygusu içinde çalışan bireylerin oldukları örgütlerde duygusuzluk, gevşeklik, kavga ve çekişmeler, kıskançlık veya çekememe, işbirliği ruhunun yokluğu, kötümserlik gibi davranışlar sergilediği gözlenmektedir (Eren, 1989; 137). Tükenmişlik yaşayan çalışanlar, bireysel çatışmalar yaşayarak ve işlerin yapılmasını engelleyerek, çalışma arkadaşlarının üzerinde olumsuz bir etki de bırakabilirler. Bu nedenle tükenmişliğin “bulaşıcı” bir olgu olduğu söylenebilir (Maslach vd., 2001; 406; Sürgevil, 2006; 92).

2.5.3. Tükenmişliğin aile hayatına etkileri

Tükenmişlik, meslektaşlarla, hizmet verilen kişilerle birlikte, arkadaşlarla ve aile bireyleriyle olan ilişkileri de etkilemektedir. Tükenmişlik düzeyi arttıkça içe kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimleri artmaktadır. Mesleki kimlikle ailede üstlenilen roller arasında ayırım yapmada güçlük çeken çalışanlar, aile bireyleriyle ilişkilerinde müşterilerine davrandıkları gibi hareket etmektedirler. Böylece hem iş, hem de aile çevresinde ilişkiler giderek bozulmaktadır (Aydın, 2002; 11).

Duygusal açıdan yorgun olan kişi, evine de gergin, rahatsız ve fiziksel olarak da yorgun gelecektir. Evde geçirdiği zamanın büyük bir kısmını, işle ilgili şikâyetleri anlatmakla geçirecektir. Bu da ailesinin bireyden beklediği zaman ve ilginin azalmasına neden olacaktır. Aile üyeleri kendilerini kırılmış, yalnız ve ihmal edilmiş hissedeceklerdir. Bir milletvekili oğlunun, babası için söylediği sözler bunun en açık göstergesidir: “Benim babam, ihtiyacı olan veya zor durumda olan insanlar için çok çalışıyor. Eve geldiğinde ise dinlenme odasına çekiliyor. Diğer insanlar onu istediği zaman, O hep orda; ama ben O’nu istediğimde, yok. Biliyorum o gerçekten iyi bir insan, ama iyi bir baba değil.” (Maslach, Zimbardo; 1982; 81-82; Sürgevil, 2006; 93)

Çalışanın mesai saatlerinin çok olması, eve bedenen ve zihnen yorgun ve gergin gelmesi, özel hayatında uygun olmayan vakitlerde telefonla aranması, hatta işine gitmek zorunda bırakılması aile içi problemlere neden olmaktadır. Bu problemlerin sık sık tekrar etmesi aile bireylerini birbirlerinden uzaklaştırmakta, aile içinde huzursuzluk ve kavgalara sebep olmakta ve ciddi aile problemlerine yol açabilmektedir.

2.6. Tükenmişlikle Başetme Yolları

Eğitim hizmetlerinin sağlıklı bir biçimde topluma sunulabilmesi ve eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşabilmesinde okul yöneticileri anahtar kişilerdir. Yöneticilerin kendilerinden beklenen bu görevleri yerine getirebilmeleri için, ruhen ve bedenen sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe sahip olmaları gerekir. Ülkenin geleceğinde bu kadar önemli rolleri olan okul yöneticilerinin tükenmişliklerinin önlenmesi ve tükenmişlikleriyle başa çıkılabilmesi büyük önem taşımaktadır.

Gmelch (1988), eğitimcilerin stres tepkileri ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında stresle başa çıkma yöntem ve tekniklerini yedi grupta tanımlamıştır. Bunlardan birincisi sosyal grupta yer alan tekniklerdir. Bu kategorideki teknikler sosyal destekleme aktiviteleri, bir arkadaş ya da ailesi ile öğle yemeği yeme, kâğıt oynama ya da konuşma gibi teknikleri içerir. Fiziksel kategorideki teknikler ise, salla, gemiyle dolaşma, balık tutma, takım sporları ile uğraşma, koşma, yürüme, meditasyon vb. teknikleri içermektedir. Zihinsel teknikler; çalışma, konferans ve kültürel etkinliklere katılma vb. etkinlikleri içermektedir. Eğlence kategorisindeki teknikler; TV izleme, dışarıda akşam yemeği yeme, tatile çıkma vb. Kişisel teknikler; müzik dinleme, bahçeyle ilgilenme, hayvanlara bakma, ev işleri ile uğraşma ve çeşitli hobiler. Yönetimsel teknikler; kariyerini yükseltmeye çalışma, işinde daha iyi olmaya çalışma, belirli bir hedefe yönelik olarak çalışma vb. tutumsal teknikler; umutlu olma, ağlama, gülme vb. stratejileri kapsamaktadır (Gmelch, 1988; 230; Vızlı, 2005; 31).

Kişinin kendisine, ailesine ve çalıştığı örgüte zarar veren tükenmişliğin önlenmesinde ve mücadele edilebilmesinde bireysel ve örgütsel düzeyde bir takım teknikler kullanılabilir. Ancak, tükenmişlikle mücadele edebilmek için öncelikle problemin varlığını ve önemini kabul etmek gerekir.

2.6.1. Tükenmişlikle mücadelede bireysel teknikler

Tükenmişlik ile baş edebilme yöntemleri oluşturmak ve bunları yaşama geçirebilmek için bireysel kontrol olanakları çok önemlidir. İş ortamlarını kontrol etme olasılığının az olduğu yerlerde bireysel baş etme teknikleri öncelik kazanmaktadır (Ersoy, 2001; 48; Çiper, 2006; 27).

Tükenmişlikle mücadele ederken ilk önce neden tükenmişlik yaşandığı tespit edilmelidir. Dostlarla, iş arkadaşlarıyla problem paylaşarak ortak çözüm yolları aranmalıdır. Kişi, kendisini rahatlatan müzikler dinlemeli, sosyal ve sanatsal faaliyetlere katılmalı, yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri daha sık yapmalıdır. Ayrıca, işe gidiş geliş güzergâhını değiştirmek gibi günlük rutin işleri değiştirilebilir. Kişi, yeni bilgiler öğrenme, meslekteki gelişmeleri takip edebilme, kendini geliştirme imkânları sunan hizmet içi eğitimlere katılmalıdır. Ayrıca kişi, işini bir oyun gibi algılayarak eğlenceli hale getirmeli; işini rutinleştirmemeli, yaratıcılığını kullanarak işinden keyif alabilmelidir.

Bireysel olarak tükenmişlikle mücadele edebilmek için çeşitli önlemler alınabilir. Bu önlemlerden bazıları şunlardır (Barutçugil, 2006; 243-285, Vızlı, 2005; 30-31, Sürgevil, 2006; 98-118, Çiper, 2006; 27-29, Aras, 2006; 23, Baltaş ve Baltaş, 2004; 75-78):

- İnsanın kendini tanıması ve ihtiyaçlarının farkında olması tükenmişlikle mücadelede oldukça önemlidir. Stresle baş edebilmek için karşıt dengeleyici stratejilere ihtiyaç duyduklarının farkına varan insanlar kendi içlerindeki hislere kulak verir. Mücadelede ilk adım ne hissettiğini ve niye hissettiğini bilmektir.
- Birey kendisinde olan değişimlerin farkına varmalı, bu değişimlerin neden ve nasıl kaynaklandığını analiz edebilmelidir. Ancak bu gözlemler ve değerlendirmeler yapılırken, birey kendisi hakkında yıkıcı değil, yapıcı olmalıdır.
- Tükenmenin ne olduğunun ve belirtilerinin bilinmesi kişinin kendindeki durumu erkenden tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır.

- Bireyin kendini tanması, sahip oldukları yeteneklerin ve zayıflıkların farkında olması ve bu doğrultuda “gerçekçi” ve “ulaşılabilir” hedefler belirlemesi ile hayal kırıklığına uğrama olasılıkları azalacaktır.
- Kişi gerektiğinde “hayır” diyebilmelidir.
- Birey mesleğini seçmeden önce, mesleğin gerekleri ile kendi yetenek ve ilgilerini karşılaştırmalı; işe başlamadan önce ise, yapacağı işin zorluklarını ve risklerini öğrenmelidir.
- Birey, streslerinin ağır yükünü, geçici bir “sosyal izolasyon” gibi planlanmış tekniklerle hafifletebilir. Böylelikle, çoğunlukla bireylerde yoğun iletişim sonucunda ortaya çıkan duygusal tükenme, kısa süreli izinler, psikolojik geri çekilmeler ve uzun tatiller yoluyla hafifletilebilir.
- Kişi tatil ve dinlenme olanaklarını mutlaka kullanmalıdır. Örneğin, öğle tatilini çalışarak geçirmek, işleri bitiremediği için izin kullanmamak doğru değildir.
- İşyerindeki rutin alışkanlıkları bırakmak, monotonluğu azaltmak, örneğin her öğle tatilini aynı kişilerle aynı yerde geçirmek yerine değişik öğle tatili planları yapmak yararlı olabilir.
- Ev içerisinde sakinleşip dinlenilebilecek rahatlama köşesi oluşturulabilir.
- Tükenmişlikle mücadele eden kişi, hayatındaki olumsuzlukları, başka bir deyişle “bardağın boş kısmını” hatırlaması kişiyi karamsarlığa itebileceği gibi, insan benliğini zedeleyici ve tükenmişliği pekiştirici bir etki yapar. Bu noktada tükenmişlikle mücadele eden kişi başarılarının ve olumlu yaşantılarının da olduğunu unutmamalıdır.
- Bireyler işleri gereği karşılaştıkları sorunları çok fazla kendi hayatlarının içine almamalı; işte gördüklerini, duyduklarını ve yaşadıklarını, iş bittikten sonra da beraberinde taşımamalıdır. Böylece iş yaşamında karşılaşılan sorunların tüm hayatı kaplamasını önüne geçilebilir.

- Sahip olunan zamanın etkili yönetilememesi, bireyde gerginlik yapan nedenlerin başında gelir. Zamanın daha verimli kullanabilen kişi, kariyerini daha iyi planlama ve geleceğe hazırlanma, daha fazla okuma ve öğrenme, yeni konularda kendini geliştirme, insanlarla daha fazla ilişkiler kurma, sevdiklerine daha fazla zaman ayırma, daha fazla dinlenme ve eğlenme ve daha fazla düşünme ve üretme fırsatları bulabilir. Zamanın etkili biçimde kullanılması; günlük etkinliklerimizin içinden gereksiz olanların ayrılması, acil ve önemli işlerin belirlenmesi ve planlanması anlamına gelir. Etkin bir zaman planlaması için, düzenli olmak, yazılı planlar yapmak, işleri uygun kişilere paylaşmak ve zaman cetveli kullanmak yararlı olabilir.
- “Organizasyonlarda işle bağlantılı olarak yaşanan gerilimler, endişe ve kaygılar” olarak tanımlanan ve süreklilik kazandığı takdirde tükenmişliğe yol açabilecek olan “iş stresi” konusunda kişi kendini geliştirmeli ve stres yönetimi konusunda eğitim almalıdır.
- Fiziki ve zihinsel açıdan gevşeme sağlayan, spor aktiviteleri, nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri ve meditasyon gibi aktivitelerle sağlığı tehdit eden hastalıklardan korunmak mümkün olabilir.
- Hem fiziksel hem de psikolojik sağlığı koruyan düzenli spor ve egzersizler, becerileri arttırabilir, esnekliği, kas gücünü ve dayanıklılığı geliştirebilir, gerilimi hafifletebilir, kilo vermeye ve almamaya yardımcı olabilir ve özellikle de kalbin beden dokularına oksijen sağlayabilmesini kolaylaştırarak bedenin genel fizyolojik koşullarını iyileştirebilir.
- Fiziksel bakım kapsamında; sigarayı azaltma ya da bırakma, alkol kullanımının kontrol edilmesi, öz bakım sorumluluğunu arttırma gibi alanlar yer alabilir.
- Bedensel ve ruhsal dinlenmeyi, gevşemeyi, rahatlamayı sağlayan uyku; bireyin gün içinde yaşayabileceği sorunlarla baş edebilmek için ihtiyaç duyduğu enerjiyi toplamasına yardımcı olur. Bu nedenle yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu, günde ortalama sekiz saat, çocukların ise on iki saat uyku ihmal edilmemelidir.
- Ayrıca uyku ritmine dikkat etmek gerekir. Rahat bir uyku için yatağa girmeden önce, günlük bütün stres nedenlerini akıldan uzaklaştırmak, hoş giden konuları düşünmek veya hoşlanılan bir filmi seyretmek düzenli bir uyku sağlayabilir.

- Sağlıklı beslenme, stres ve tükenmişlikle mücadelenin önemli bir parçasıdır. Sağlıklı beslenme, vücudu strese karşı dirençli kılar. Üretkenlik açısından daha fazla enerji sağlar. Stresli durumlarda, düzenli yemek ihtiyacına özellikle gerek vardır. Stresin fizyolojik etkileri, uygun yemek yeme ile kontrol edilebilir.
- Kahve, çay, kolalı içecekler, çikolata ve kakao gibi kişi de kaygı, sinirlilik, huzursuzluk halleri, ishal, aritmi (düzensiz kalp atışları), ve dikkati yoğunlaştıramama gibi stres tepkisini harekete geçiren maddeler çok fazla tüketilmemelidir. Bunların yerine, kişide sakinleştirici bir etki yapan ıhlamur, adaçayı, nane ve özellikle papatya çayları içilebilir.
- Stresli zamanlarda sinir sisteminin ve iç salgı sistemlerinin düzgün çalışmasını sağlamak için bazı vitaminlere çok fazla gereksinim duyulur. Bu vitaminler C vitamini ve B kompleks vitaminleridir. B kompleks vitaminlerinin eksikliği, kaygı reaksiyonları, depresyon, uykusuzluk ve kalp damar zayıflıklarına yol açar. B kompleks vitaminlerinin eksikliğine yol açan önemli bir kötü beslenme alışkanlığı da, rafine beyaz şeker ve beyaz un tüketimidir.
- Tükenmişlikle baş edebilmede önemli bir sosyal teknik olarak değerlendirilebilen mizahın kullanımı, bir anlamda, stresli olaylar hakkında şakalar yapma, gülme, çalışan kişinin hissettiği kaygıyı azaltmanın bir yoludur. Mizah duygusu ve beraberinde gülme, bireyin kafa yapısında değişikliklere gidebilmesine, belirli zamanlarda ciddiyetine sınır koyabilmesine ve olumsuz durumların bireyi esir almasına engel olur.
- Tüm çabalara rağmen iş ile ilgili durum değişmiyorsa, aynı işi sürdürmek kişinin daha çok tükenmesine neden olabilir. Bu durumda monotonluğu azaltmak ve iş değiştirmek tükenmişlikle mücadelede bir yöntem olarak önerilmektedir. Fakat maddi ve manevi bedeli ağır olabilecek bu kararı vermeden önce bütün alternatiflerin dikkate alınması, her bir seçeneğin gözden geçirilmesi en doğru kararın verilmesi bakımından önemlidir.

2.6.2. Tükenmişlikle mücadelede örgütsel teknikler

Tükenmişlik sadece bireye özgü değil, bundan daha ötede bir problemdir. Tek başına bireysel teknikler, tükenmişlikle başa çıkabilmek için yeterli değildir. Bu nedenle

tükenmişlikle mücadele etmek için, sadece tek başına bireye değil, hem işe hem bireye odaklı düşünmek gerekmektedir (Maslach, Leiter, 1997; 62-65, 79; Sürgevil, 2006; 119).

“Biz” bilincinin olduğu, hoşgörülü, adaletli, katılımcı bir yönetim anlayışı ve duyarlı, dinleyen, değer veren bir yönetici, tükenmenin önlenmesinde ve giderilmesinde son derece önemlidir.

Rogers (1984), yöneticilerin tükenmişlik belirtilerini hafifletmek için çeşitli yönetsel tedbirler alabileceklerini belirtmiştir. İşin yoğunlaştığı dönemlerde yardımcı personel ve ek donanım sağlamak; serbest karar verme imkânlarını ve karara katılma imkânlarını arttırmak; başarıları takdir etmek; ödül dağıtımını gözden geçirmek; kişisel dinlenme ve gelişme için tanınan süreleri arttırmak; üst yönetimin desteğini sağlamak; kişiler arası ilişkilerin biçimini değiştirmek; iletişim miktarını azaltıp kalitesini yükseltmek; işin gerektirdiği sorumluluk miktarını yeniden ayarlamak ve kişileri yeni görevlere atamak bu tür tedbirlere örnek gösterilebilir (Izgar, 2000; 37).

Örgütsel olarak tükenmişlikle mücadele edebilmek için çeşitli önlemler alınabilir. Bu önlemlerden bazıları şunlardır (Sabuncuoğlu, 1996; 120, Izgar, 2000; 37-45, Çiper, 2006; 26-27, Besler, 2006; 31-32, Sürgevil, 2006; 118-136).

- İş tanımları yapıлып, o işin gerektirdiği yeterliliğe sahip personel alınarak personel – iş uyumsuzluğu sonucu ortaya çıkabilecek tükenmişlik durumu önlenir.
- İşe yeni başlayan kişinin oryantasyon programına katılması ile çalışma ortamına uyum sağlanması kolaylaştırılabilir.
- Kurumların felsefesi açık ve net olmalıdır. Yöneticiler, karar ve direktiflerin personel üzerindeki etkilerini önceden görebilecek yeterlilikte olmalıdır.
- Daha kıdemli iş arkadaşları, işe yeni başlayan kişilere gerçekçi ve aşırı idealize olmayan daha adaptif rol modelleri olabilmelidir.

- Çalışanların mesleki ve teknolojik gelişmeleri izlemesini, bilgi kapasitesini genişletmesini, yeteneklerini arttırarak moralini güçlendirmesini amaçlayan “hizmet içi eğitim” programlarına katılması teşvik edilmeli, gerekli koşullar sağlanmalıdır.
- Bireyin azalan bataryalarını yeniden yüklemek için seminerlere, grup çalışmalarına ve workshoplara katılmaları motive edilmelidir.
- Çalışanların örgüt içinde sergiledikleri kişisel performanslarını değerlendirerek ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim programları düzenlenmelidir.
- Çalışanlara performansları ile ilgili geribildirim vererek, yöneticiye çalışanları övme ya da eksikliklerini düzeltme fırsatı verilmelidir.
- Performans değerlendirmeleri ile ücret ayarlamaları yapılmalı ve çalışana yükselme olanakları sağlanmalıdır.
- Sistemdeki ödül kaynakları çoğaltılmalıdır.
- Örgütlerde üst düzey yöneticilere yetki devri ilkesi benimsetilmeli, böylelikle hem üst düzey yöneticilerin iş yükü hafifleyecek; hem örgütü hantallıktan kurtararak örgüt içi iletişim hızlanacak; hem de astların başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yetkiye sahip olmaları sağlanacaktır.
- Çalışanlara sorumluluk ve otorite verilerek onların sosyo-psikolojik doyumunu sağlayan, ayrıca örgütün verimliliğini arttıran katılmalı yönetim stratejileri uygulanmalıdır.
- Örgütlerde farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkan çatışmalar, etkin biçimde yönetilerek yıkıcı değil, yapıcı olması sağlanmalıdır.
- Çalışma yerinin ısı, ışık, ses, temizlik, havalandırma vb. fiziksel koşulları çalışanlar için en uygun düzeye getirilmelidir. Böylece, hem fiziksel hem de ruhsal açıdan insan sağlığını tehdit eden fiziksel koşullar kontrol altına alınabilir.
- Örgütler, işin yoğunlaştığı dönemlerde yardımcı personel ve ek donanım sağlayarak iş yükünü hafifletmelidir.

- Kişisel dinlenme, izin ve tatil olanakları arttırılmalıdır.
- Kurumlarda antiburnout programı uygulanmalı, bu konuda eğitim ve gelişim programları oluşturulmalı, olumsuz yarışma durumları önlenmelidir.
- Sorun çözümede kalıcı mekanizmalar oluşturulmalı, sorunlar ilk ortaya çıkış anında ele alınmalıdır.
- Tükenme yaşayan ve psikiyatrik yardım için başvuran kişilerin yaşamlarındaki diğer değerli alanları keşfetmelerine, yaşamdaki öncelikleri yeniden belirlemelerine yardım edilmelidir.
- Tükenmişliği yaşayan bireylerin dinlenmesi için uygun ortam sağlanmalıdır.
- Tükenmişliği yaşayan bireyin ilgi ve desteğe ihtiyacı olması nedeniyle çalışanlar birbirleriyle ve başkaları ile yaşantılarını paylaşmalıdır.
- İş dışında hoşça vakit geçirecekleri alanlara yönelmeleri ve sosyal ilişkilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Tükenmişlikle mücadelede devlet yönetimi düzeyinde yapılması gerekenler, okullardaki personel ve finansman ihtiyacının giderilmesi, sistemdeki ödül kaynaklarının arttırılması, düşük ücret sorununun giderilmesi, tatil ve sosyal aktivite olanaklarının arttırılması ve yöneticilere yönelik daha kapsamlı ve kaliteli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi olarak sıralanabilir.

2.7. Tükenmişlik Kavramı İle İlgili Araştırmalar

Tükenmişlik araştırmalarının başladığı dönemdeki yapılan ilk araştırmalar tükenmişliği açıklayıcı ve tanımlayıcı çalışmalardır. Tükenmişlik ile ilgili ilk makaleler; klinik psikolog Freudenberger (1974, 1975) ve sosyal psikolog Maslach (1976) tarafından yazılmıştır. Konuyla ilgili ilk çalışmalar Amerika'da yapılmakla birlikte, günümüzde tükenmişlik dünyanın farklı yerlerinde çalışılmakta ve daha küresel bir hal almaktadır.

Tükenmişlikle ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda doktorluk, hemşirelik, sosyal hizmet uzmanlığı ve öğretmenlik gibi iş tanımları gereği başkalarına sosyal yardımda bulunmakla yükümlü meslekler üzerinde durulmuştur. Daha sonraları subaylık, polislik, gardiyanlık, kütüphanecilik, yöneticilik gibi işleri diğer kişilerle sıkı iletişim gerektiren meslek grupları da tükenmişlik araştırmaları kapsamına alınmıştır (Shirom, 1989; Torun, 1995; 6).

2.7.1. Tükenmişlikle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Türkiye’de tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle son yıllarda birçok meslek grubunda çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle sadece öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Örmen (1993), “*Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*” isimli araştırmasında şu sonuçlara varmıştır: Kişinin genç, tecrübesiz, kendine güvenin yetersiz, aile bağlarının zayıf, amaçlarının belirsiz olduğu durumlarda tükenmişlik ihtimalinin yüksek olduğu görülmüştür. Hastalık, kronik yorgunluk, depresyon, fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar, zararlı alışkanlıklar tükenmişliğin kişisel sonuçlarından bazılarıdır. Aşırı iş yükü, katı kurallar, kötü yönetim, yetki yetersizliği, meslektaşlar ve yöneticilerle çatışmalar çalışanların en çok şikâyetçi oldukları ve tükenmişliğin üç alt boyutuna zemin hazırlayan faktörlerdir.

Torun (1995), “*Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*” konulu doktora tez çalışmasını öğretmenler, satış elemanları, laborantlar ve trafik polisleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, ailede uyum arttıkça ve sosyal destek kaynaklarından yararlanma imkânı çoğaldıkça tükenmişlik azalmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça başkalarına ilginin artıp katılımın azalması; evlilerde başkalarına ilginin daha yüksek düzeyde olması tükenmişlik aile yapısı ilişkisini ortaya koymaktadır.

Girgin (1995), ilkökul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri analiz ederek bir model önerisinde bulunduğu araştırmasının sonucunda, cinsiyete göre tükenmişlik düzeyinde erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının kadın öğretmenlerden önemli derecede yüksek olduğunu, öğretmenlerde yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığını, medeni durum ve çocuk sayısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediğini, çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşmanın düştüğünü ve mesleki

başarının yükseldiğini, aynı kurumda hizmet verme yılı ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki bulunmadığını, okulda yönetici olanların duygusal tükenmelerinin diğer öğretmenlerden düşük, mesleki başarıların ise yüksek olduğu bulunmuştur.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (1998), “*Engelli ve Normal Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*” isimli araştırmalarında, özel eğitim öğretmenleri ile normal okul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada normal okul öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt ölçekleri ile toplam tükenmişlik puanlarının, özel eğitim öğretim öğretmenleri puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu, iş doyumunu düzeyleri açısından ise anlamlı fark olmadığını ortaya koymuşlardır.

Izgar (2000), tarafından “*Okul yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi*” isimli doktora tez çalışmasında, okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve onların sorunlarını daha iyi tanımalarına yardımcı olarak, işlerinde verimli ve başarılı olmalarına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet açısından, tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarına göre, kişisel başarı boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları gözlenmiştir. Yaş ile tükenmişlik arasındaki ilişkilere bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 21-30 yaş grubunda bulunanların duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri diğer yaş gruplarına göre anlamlı ölçüde yüksektir. Duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında en yüksek tükenmişlik yaşayan bireylerin boşanmış bireyler olduğu gözlenmiştir. Sahip olunan çocuk sayısına göre incelendiğinde hiç çocuğu olmayan yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin çocuğu olanlara nazaran daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Branşa göre duygusal tükenme düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, ancak diğer boyutlarda anlamlı farkların ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik düzeyinin düştüğü, okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği ve öğretmenlik mesleğini ilk sırada tercih eden yöneticilerin tükenmişlik düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Dönmez ve Güneş (2001) “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik*” isimli araştırmasında okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi ve cinsiyet, iş türü, kıdem ve eğitim türü gibi değişkenler ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin kullanıldığı araştırmaya 116’sı okul müdürü, 92’si müdür yardımcısı olmak üzere 208 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin bitkinlik düzeylerinin müdür yardımcılarında yüksek olduğu, cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olanların bitkinlik düzeylerinin yüksek olduğu, eğitim türü ve mezun olunan okul ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kadın yöneticilerin sayısının artırılması, düzenlenecek hizmet içi eğitim programları ile tükenmişlikle başa çıkma yolları konusunda bilgi verilmesi önerilmektedir.

Aydın (2002), “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*” isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin tükenmişlik alt boyularında %71’inin duygusal tükenmişliği, %84’ünün duyarsızlaşma şeklinde tükenmişliği ve %74’ünün kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişliği yaşamadıkları bulunmuştur. Bu sonuç genel olarak okul yöneticilerinin tükenmişlik yaşamadıklarını göstermiştir. Okul yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri açısından mesleki yeterliliklerini algılama, öğretmenlerle iletişim kurma becerilerini algılama, amirlerinden takdir görme durumu ve ekonomik durumlarını değerlendirme değişkenlerine göre anlamlı fark saptanmıştır. Duyarsızlaşma alt boyutunda, mesleki yeterliliklerini algılama, öğretmenlerle iletişim kurma becerilerini algılama, amirlerinden takdir görme durumu değişkenine göre anlamlı olarak fark saptanmıştır. Kişisel başarısızlık alt boyutunda ise yöneticilikteki mesleki kıdemi, okulda bulunan öğrenci sayısı, mesleki yeterliliklerini algılama, öğretmenlerle iletişim kurma becerilerini algılama ve amirlerinden takdir görme durumuna göre anlamlı fark saptanmıştır.

Çetinkanat (2002), “*İş Doyumu ve Tükenmişlik*” isimli araştırmasında akademisyenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, iş doyumununun yönetim biçimi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, iş arkadaşları, ücret ve personel alt boyutları ve toplam puanları ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu; fiziksel ortamın duygusal tükenmişlikle anlamlı ilişkisi olurken, duyarsızlaşmayı

etkilemediği; iş doyumunu ile kişisel başarı arasında anlamlı ilişki olmadığı ancak iş doyumsuzluğu azaldıkça kişisel başarının artma eğiliminin gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Aksu ve Baysal (2005), “*İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik*” isimli araştırmalarında, ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek; bu düzeylerin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin tükenmişliklerini algılamaları eğitim düzeylerine, kıdemlerine, görev yaptıkları ilçelere ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; ancak tükenmişliği algılama; okul müdürlerinin cinsiyeti ve ekonomik gelirlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Deryakulu (2005), “*Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*” isimli araştırmasında bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, görev yapılan öğretim kademesi, okul türü, ders yükü, sınıf sayısı ve öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan öğretim kademesi, okul türü, sınıf sayısı ve öğrenci sayısı açısından anlamlı biçimde farklılaştığını; öte yandan, hizmet süresi, ders yükü, mezun olunan bölüm ve karşılaşılan sorun sayısı açısından ise, anlamlı farklılaşmaların olmadığını göstermiştir.

Murat (2004), “*Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişliğin Gelişimi*” isimli çalışmaya Diyarbakır’ın il, ilçe ve köylerindeki iki bin dört yüz bir sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan faktörlerin sırası ile sosyoekonomik yetersizlikler, kalabalık sınıflar, araç-gereç yetersizliği, velilerin ilgisizliği, öğrencilerin Türkçe bilmemeleri ve köylerdeki ulaşım sorunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bulguları, tükenmişliğin her üç boyutunun da dördüncü yıldan itibaren ortaya çıktığı ve altıncı yılda en yüksek değerlere ulaştığı; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla duygusal ve kişisel başarısızlık yaşadıkları, buna karşılık en az tükenmişliği ise müfettiş ve okul yöneticilerinden takdir gören sınıf öğretmenlerinin yaşadığı şeklindedir.

2.7.2. Tükenmişlikle ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında literatürün oldukça geniş olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle sadece öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Farber (1984) tarafından yapılan çalışmada resmi okullarda görevli öğretmenlerin stres ve işe ilişkin hoşnutluk düzeylerini bazı değişkenler açısından araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda tükenmişliğin görölme riskinin en fazla olduğu yaşların 34-44 arası olduğu ve ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama riskinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleğe bağlılık düzeyleri ve öğrencilerle çalışmaktan memnun olmamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasında önemli düzeyde ilişki bulunmuştur (Aydın, 2004; 22-23).

Sarros ve Sarros (1987), 635 ilk ve ortaokul öğretmeni ile 128 okul müdür ve müdür yardımcısı üzerinde, yönetici grupları ile öğretmen gruplarının tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda, diğer gruplara göre oldukça yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Duygusal tükenme alt boyutunda yöneticiler ile öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuş, öğretmenlerin bu boyutta yöneticilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görölmüştür. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı farka rastlanamamıştır (Izgar, 2000; 12).

Morgan ve Krehbile (1985) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarda duygusal açıdan rahatsızlık yaratan öğretmenlerin psikolojik durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretme yaklaşımlarında insancıl olmayan ve tükenmiş öğretmenlerin anlamlı düzeyde yaşamlarından memnun olmadıkları, genel bir rahatsızlık içinde oldukları ve öğrencilerin ihtiyaçlarının görmezden gelinebileceğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Tükenmiş öğretmenler önemli düzeyde yüksek gerilim, anksiyete, öfke, düşmanlık ve depresif duygular ifade etmişlerdir (Aydın, 2004; 23).

Hughes ve arkadaşları (1987), yaptıkları araştırmada kendine güveni daha yüksek, dışa dönük ve duyarlı kişiliğe sahip öğretmenlerin tükenmişliğe karşı daha dayanıklı olduklarını, baskı altında çalışırlarken kişisel başarı duygularını koruyabildiklerini, buna

karşılık duygusal tiplerin yüksek düzeyde tükenmişliğe müsait olduklarını bulmuşlardır (Izgar, 2000; 9).

Sarros (1988), yaptığı araştırmada okul müdürlerinde tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında, kişisel başarı boyutunda ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Tükenmişliğe neden olan iş şartlarını; iş stresi, fazla iş yükü, statü kaybı ve yetersiz insan ilişkileri olarak belirlemiştir (Izgar, 2000; 12).

Fennick (1992), bir toplantıya sunduğu bildirisinde; öğretmenlerin birçoğunun mesleğini ilk beş yıl içinde bıraktığını, genellikle yüksek performanslı öğretmenlerin mesleklerini bırakmaya eğilimli olduklarını, stajyer ve yeni başlayan öğretmenlerin büyük ideallere ve amaçlara eğilimli olduklarını belirtirken buna karşılık çok fazla güç harcamanın genç öğretmenlere zarar verdiğini açıklamıştır. Ayrıca yeni programlar hazırlanarak özellikle genç öğretmenlerin ilk yıllarda yaşadıkları yalnızlık ve sınırlılık gibi durumlarıyla mücadele edilebileceğini belirtmiştir (Tümkiye, 1994; 32).

Öğretmenlerin yıpranma ve meslekten ayrılma nedenlerini inceleyen Natal'e (1993), öğretmenlerin performanslarına en büyük engeli; yetersiz ve bilgisiz idarecilerin, gittikçe kötüleşen hayat şartlarının, yetersiz maaşların ve geçici işten çıkarma tehditlerinin oluşturduğunu saptamıştır (Altıntaş, 1997; 27).

Whitaker (1996), tarafından yapılan bir çalışmada yöneticiler; yönetimin doğası, öğretmen problemleri ve ailelerin sorunlarıyla ilgilenmenin kendilerinde problemlere yol açtığını belirtmişlerdir. En çok rahatsızlık veren problemler ise; birçok işi bir arada yürütme, gece toplantıları, aşırı bürokratik iş, sınırlı bütçe olanakları ve herkese karşı sorumluluk, işlerin sürekli olarak kesintiye uğraması olarak sıralanmıştır. Çalışmaya katılan tüm yöneticiler, yöneticilikte sorumluluk ve taleplerin çok oluşundan, rollerin açık olmamasından, rol çatışmasından, okul merkezli yönetim ve karara katılmanın özelliklerini kısıtladığından şikâyet etmişlerdir. Ayrıca tüm yöneticiler işlerini daha iyi yapabilmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını, yarısı işlerin daha çekici hale gelmesi için daha fazla ücret ve yardımcı personel gerektiğini, meslekte gelişme ve ilerleme fırsatlarının daha fazla olmasını istemişlerdir (Izgar, 2006; 13).

Graf (1996), yöneticilerdeki tükenmişliği etkileyen değişkenleri incelediği çalışmada, tükenmişlik ile çevresel değişkenler olarak adlandırılan dışlanmışlık, bakanlık desteği ve personel desteği ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Araştırmanın bulgularına göre, yöneticilerin rolleri yöneticilikten liderliğe doğru değişmektedir. Değişen bu rol, değişen beklentilerden dolayı yeni stresleri de beraberinde getirmekte ve yöneticilerin dışlanmışlık ve desteksizlik hissetmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, profesyonel derneklerin, yöneticilerde stres ve tükenmişliğin nedenlerini saptamaya yönelik hizmet içi programlar üzerine yoğunlaşmaları gerektiği, yöneticilerin sürekli olarak dışlanmışlık ve desteksizlik duygularını azaltmanın yollarını aramaları, mesleki derneklerin toplantılarına, toplumsal örgütlere ve konferanslara katılmanın önemli bir hale geldiğini vurgulamaktadır (Izgar, 2000; 13-14).

Friedman (1997), İsrail’de toplam 821 ilk ve orta dereceli okul yöneticisi üzerinde tükenmişlik ve stres yaratan faktörleri belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda stres yapıcı faktörler; aşırı iş yükü, görev belirsizliği, çatışma, rol performansında idari ve teknik destek yetersizliği olarak, stres yapıcı ilişkiler ise, aile ve yöneticilerle olan ilişkiler olarak belirlenmiş, ayrıca, yöneticiler için kaynak bulmada karşılaşılan baskılar, kaynak bağımlılığı, insan gücü ve kaynak kullanmada gösterilen başarısızlık stres yapıcı faktörler olarak belirlenmiştir (Izgar, 2000; 14).

Singh ve arkadaşları (1998), yüksek öğretim kurumlarında çalışan öğretim üyeleri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, ödül ile tükenmişlik ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 260’ı sürekli kadroda, 682’i geçici kadroda olmak üzere toplam 320 profesör katılmıştır. Araştırmaların bulguları ödül ile mesleki tükenmişlik arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Sürekli kadroda çalışanların tükenmişlik düzeyleri orta düzeyde bulunurken, geçici kadroda çalışanların tükenmişlik düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, ödül eksikliği tükenmişliği arttıran bir faktördür (Izgar, 2000; 11-12).

BÖLÜM 3

3 ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

3.1. Kültür

Latince'deki "cultura" sözcüğünden gelen ve 18. yüzyıldan önce bakmak, yetiştirmek gibi tarımsal etkinlikler anlamında kullanılan "cultura" sözcüğü zamanla farklılaşarak yaşam biçimine bağlanmış; kültür, uygarlık ve eğitimle eş anlamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Unatkan, 1995; Şahin, 2003; 33).

Kültür, bir önceki kuşaktan devralınan ya da karşılıklı ilişki ve etkileşimler sonucu oluşturulan, geliştirilen ve aktarılan tüm ekonomik, dinsel, siyasal, sosyal kurumları; sanat, dil, felsefe, töre, yöntem ve işlevleri, inanç, tutum ve idealleri içeren maddi ve manevi değerler toplamından oluşan karmaşık bir bütündür (Küçükahmet vd., 2000; 64-67).

Kültür, kişinin doğumundan itibaren çevresiyle etkileşimi sonucu öğrendiği, kendisinin de etkileşim sonucu çevresine aktardığı, yaşadığı toplumun kişiliği haline dönüşmüş bilgi, beceri ve davranış topluluğudur.

Kültür, bir insan topluluğunu diğer bir topluluktan ayıran değerler, normlar, inançlar, varsayımlar ve davranış biçimlerinin bütünüdür. Kültür çok katmanlıdır, homojen değildir ve statik değildir, değişir. Ayrıca kültür bireysel olamaz, bireyin değerlerinden, kişiliğinden bahsedebilirsiniz ama kültüründen bahsedemezsiniz; çünkü kültür, toplumun kişiliğidir (Aycan, 2000; 25).

Taylor, kültürü "*toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün*" olarak tanımlamıştır. Tanımda *toplum, insan, kültürel içerik ve öğrenme süreci* olmak üzere birbirinden farklı fakat bir arada olması gereken dört değişken bulunmaktadır. Bu tanım kültürün eğitimle yeni kuşaklara aktarılmasını vurgulaması bakımından önemlidir (Güvenç, 1985; Şahin, 2003; 34).

İnsanlıkla birlikte ortaya çıkan ve insanın toplumsallaşmasıyla birlikte yaşamın her alanına giren kültürle ilgili tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Bir toplumun yaşama biçimi.
- Bireyin içinde yaşadığı gruptan edindiği sosyal miras.
- Bireyin düşünme, hissetme ve inanma biçimi.
- Problemlerin çözüm biçimi.
- Öğrenilen davranışlar bütünü.
- Davranışları düzenleyen normatif bir sistem.
- Doğada var olana karşılık insanın oluşturduğu her şey.
- Bir egemenlik ve meşruiyet aracı vb. (Şişman, 2002; 1).

Açıkalın'a (1993; 23) göre, kültüre ilişkin bilinmesi gereken başlıca yargılar şunlardır:

1. Kültür, kesintisiz değişime uğrayan bir olgudur. Kültürün korunması demek, değişim sürecinin bilincinde olup, kontrollü değişimi sağlamaktır.
2. Kültürlü-kültürsüz sıfatları gerçekte kendi kültürümüze göre bir değerlendirmedir. Birey ya da gruplar için kültürsüzlük söz konusu değildir.
3. İyi kültür-kötü kültür sınıflaması yanlıştır. İyi ya da kötü kültür yoktur; farklı kültürler vardır.

Kültürün özellikleri;

- Kültür öğrenilir,
- Kültür tarihidir ve süreklidir,
- Kültür toplumsaldır,
- Kültür değişir,

- Kültür ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır,
- Kültür btnleştiricidir,
- Kültür bir soyutlamadır,
- Kültür ideal ve idealleştirilmiş kurallar sistemidir (Ataman, 2002;501; Narsap, 2006; 13).

İnsanlar, dünyaya geldikleri andan itibaren aileden başlayarak sosyalleşme ve sosyal öğrenme süreci içinde duygu, düşünce ve davranışlar yönünden bazı örüntüler kazanmaya başlarlar. Bu durum, aile dışında yakın çevrede, arkadaş gruplarında, okulda, iş yerinde ve yaşamın diğer alanlarında, ömür boyu devam eder. İnsanın içinde yaşadığı bu süreç, sosyalleşme süreci ya da kültürlenme süreci olarak nitelendirilebilir. Sosyalleşme, birey açısından bir bakıma kültürün içselleştirilmesi sürecidir. Sosyalleşme süreci ise kültürden kültüre farklılaşmaktadır. Kültür, sosyalleşme süreciyle kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Çocuklar, daha ilk yaşlardan itibaren büyüklerden dinledikleri masallar, hikâyeler, şiirler, oynadıkları oyunlar ve diğer etkinlikler yoluyla kültürü kazanmaktadır. Sosyal etkileşime bağlı olarak kültür, oluşturulur, öğrenilir, paylaşılır, aktarılır, sürdürülür, yeniden üretilir ve yorumlanır (şişman, 2002; 2).

3.2. Örgüt Kültürü

Örgütler, değişik kültürel çevrelerden gelmiş, farklı varsayım, inanç, değer ve beklentilere sahip insanlardan oluşmaktadır. Örgüt yönetiminin, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek ve örgütsel btnlğu sağlayabilmek için değişik alt kültürlerden gelen bu insanları, ortak bir kültür çerçevesinde btnleştirebilmesi gerekmektedir (Algan, 1998; 15).

Örgüt kültürü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür. William Ouchi, rgtsel kültürü *semboller, törenler, efsaneler, işgörenlerin değerleri ve inançları* olarak belirlemiştir (Hoy ve Miskel, 1991; 212; elik, 2002; 38).

Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin uzun süreli ortak paylaşımları sonucu kendiliğinden gelişen, örgütteki değerler, inançlar ve normlardır.

Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000; 224; Şimşek, 2003; 2).

Örgüt kültürü, tüm personelin davranışlarını ve genel görüntüsünü şekillendiren, semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilen, kuşaktan kuşağa aktarılabilen değişen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür (Onal, 1995; 239).

Kurum kültürü, bir organizasyondaki bireylerin hareketlerinden bağımsız olarak kendiliğinden şekillenen ve bireylerin hareketlerinin rehberi olan organizasyonun ifade olunmadan anlaşılan, görünmez, asli ve resmi olmayan iradesidir (Scholz, 1987: Andrew Brown; 1998: Narsap, 2006; 13).

Birçok araştırmacı tarafından değişik şekillerde yapılan örgüt kültürü tanımlarının ortak özellikleri şöyle özetlenebilir (Özkalp ve Kırel, 1996; 143; Eren, 1998; 88-89; Şimşek, 2003; 6):

- *Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur.* Çalışanlar neyin iyi, neyin kötü, hangi davranışların istendik veya istenmedik olduğuna ilişkin ortak değerlere sahiptir. Bu değerler, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici, okullarda ise müdürlerin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri etkiler. Böylece üyeler, kültürü oluşturan tutum, değer ve davranışları kazanırlar.
- *Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir.* Örgüt kültürünü oluşturan değerlerin herhangi bir kitapta yazılı olmayıp, çalışanların kendi geliştirdikleri fikir ve inançlardan oluşmasıdır. Bu sebeple, örgütte çalışanlar tarafından da zor anlaşılabilirdiği için bazı örgütler zaman zaman bu değerleri bir araya getirerek açıklamaya, çeşitli sloganlarla çevreye duyurmaya çalışırlar.
- *Örgüt kültürü grup üyeleri arasında paylaşılır olmalıdır.* Örgütsel kültür her örgüt için ayırıcı nitelik taşıyan, kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüt içinde anlatılan hikâyeler, masallar, belirli bir kimsenin yaptığı bir davranış, nesilden nesile bir efsane olarak aktarılır. Çalışanlar bunları duyarak, örgütün değerlerini

öğrenirler. Örgütsel kültür böylece yaşama, tüm üyeler tarafından paylaşılma ve tüm örgütte yayılma veya anonim olma özelliğini kazanır. Bu şekilde öğrenilen değerler, bir kitapta yazılı olan bilgileri veya değerleri, çalışma prensiplerini okuyup anlamaktan daha etkilidir ve daha çabuk öğrenilir.

- *Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir.* Kültürün öğrenilmesinde ve yayılmasında birbiri ile ilişkili, birbirini tamamlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç, sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan, üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıpları sisteminden oluşmaktadır.

Kültür, örgüt içinde çalışanları birbirine bağlar, insan ilişkilerini kuvvetlendirir ve artan aidiyet duygusu sonucu çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkıda bulunmalarını sağlar. Böylelikle hem çalışanların işlerinden aldıkları doyum hem de örgütteki verim artabilmektedir.

3.3. Örgüt Kültürü Kuramının Temelleri

Örgüt kültürüne olan ilgi yeni değildir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Chester Barnard ve Elton Mayo informal örgütlerin doğasını, değerlerini, normlarını ve duygularını analiz etmişlerdir (Hoy ve Miskel, 1992; 211; Çelik, 2002; 24).

Örgütsel kültür; mekanik, fabrika metaforu ile özdeşleştirilen klasik yönetim anlayışını derinden sarsarak 1970'lerden sonra örgütlere ve eğitim alanına girmiştir. Okulu fabrika, bilgisayar gibi mekanik tasarımlar olarak görme geleneği yerini toplumsal ve insani öğelerin ön plana çıktığı anlayışa bırakmaya başladığı gibi örgütlerin karmaşık, anlaşılması zor kültürel dokusu da irdelenmeye başlanmıştır (Şahin, 2003; 36).

Örgüt kültürü konusunda ilk kapsamlı çalışmalar, 1980'li yılların başından itibaren yapılmaya başlanmıştır. Kültürler arası karşılaştırmalı yönetim kapsamında yapılan araştırmalar, sadece ulusal kültürlerin örgütler ve yönetim üzerindeki etkisini ortaya koymakla kalmamış, aynı zamanda örgütlerin de kendilerine özgü kültürlerinin olduğunu göstermiştir. 1980'li yılların başında Deal & Kennedy'nin Ortak Kültürler, Peters &

Waterman'ın Yönetme ve Yükselme Sanatı -Mükemmeli Arayış-, Ouchi'nin Z Kuramı, Pascal & Athos'un Japon Yönetim Tarzı gibi kitaplarının yayımlanmasıyla birlikte örgüt kültürü kavramı, örgütler ve yönetim ile ilgili literatürde popüler hale gelmiştir (Şişman, 2002; 73).

3.4. Örgüt Kültürü Modelleri

3.4.1. Z Kuramı

William Ouchi'nin "Japon İşbirliğinin Başarısı" kitabı, çağdaş örgüt kültürünü anlamada birinci kaynak oldu. Örgütlerin başarısının sadece teknolojik öğelere bağlı olmadığı görüldü. Ouchi, Amerikan örgüt kültürünün karşısında, Japon örgüt kültürünü belirleyen Z Kuramı geliştirdi. Ouchi'nin kuramı, Mc Gregor'un X ve Y kuramına alternatif bir kuram olarak geliştirilmiş ve insan doğasına ilişkin farklı sayıltıları benimsemiştir (Hoy ve Miskel, 1991; 215; Eyüboğlu, 2006; 11).

William Ouchi'nin 1981 yılında dünyaya tanıttığı Z Kuramı Amerika Birleşik Devletleri'nde yeni bir örgüt ve yönetim anlayışını dile getirmektedir. Ouchi, Amerikan ve Japon örgütlerini karşılıklı olarak incelemiş, Amerika'da faaliyet gösteren Amerikalı işçilerin çalıştığı ve Japon yönetim sisteminin uygulandığı Japon örgütlerinin her bakımdan daha başarılı oldukları saptanmıştır (Kırçıl, 1984; 23).

Z kuramına uygun örgütler, farklı bir kültürel özellik taşımaktadırlar. Yaşam boyu istihdam, iş güvencesi, örgütle özdeşleşme, karar verme sürecine katılma bu örgütlerin özelliklerinden bir kaçıdır. Çok yavaş ilerleyen bir terfi sistemi, deneyimi arttırmak için daha geniş olanaklar sunma, farklı istihdam yolları ve farklı roller oynama, Z kuramına göre yönetilen örgütlerin özelliklerini oluşturur. Katılımcı ve görüş birliğine dayalı karar verme, işbirliği ve grup çalışması, paylaşılan değerler, açık ve güçlü bir iletişim akımı bu örgütlerin diğer özellikleridir (Çelik, 2002; 26).

3.4.2. Mükemmel Örgütler Kuramı

Tom Peters ve Robert Waterman, iş hayatında başarılı olan altmış iki ABD firmalarını başarı sırlarını araştırmışlar (Narsap, 2006; 39) ve hazırladıkları kitapta bu başarılı örgütlerin sekiz önemli kültürel özelliğini belirlemişlerdir.

Başarılı örgütler (Kreps, 1986; 138-139; Çelik, 2002; 28);

1. Klasik ve sistem yaklaşımının önem verdiği bir yürütme planına göre çalışma ve etkinlikleri analiz etmeden çok, eyleme dönük bir yaklaşım benimsemektedirler. Eylem yönelimli örgütlerin işgörenleri, çok farklı sorun çözme yöntemlerini uygulayabilmektedir. İşgörenler çalışmalarında karşılaştıkları güçlükleri düzeltmekten çok, sorunları çok boyutlu çözümleyecek sonuca gitmeye çalışmaktadırlar.
2. Müşterilerle sıkı ilişki halindedirler, örgütsel eylemler hakkında tüketicilere uygun bilgi verirler.
3. Özerklik ve girişimciliğe önem verirler. İşgörenler örgütsel etkinliklerde sorumluluk alma, örgütsel kararlara katılma ve yenilik girişimlerinde risk alma konusunda cesaretlendirilirler.
4. Grup verimliliğini vurgulamaktadırlar. Bu örgütler toplu yönlendirme, işgörenlerin davranışlarına destek olma ve saygı gösterme ve işgörene olumlu bakma yaklaşımını benimserler. Yakın dostluk ve ilgiye önem verirler.
5. Herkes örgütsel bir değer olarak görülmekte ve örgütsel etkinliklerde çekici değerlere önem verilmektedir. Örgütün değerleri ve örgüt felsefesinin özünü oluşturan anahtar kavramlar, liderlerin örgütsel etkinliklerinde önemli rol oynamaktadır. Odak değerler, örgütsel etkinlikleri güçlendirmektedir.
6. Çok güçlü biçimde kendi içlerinde kenetlenmişlerdir. Liderler, etkinlikleri en iyi şekilde organize ederek, bu etkinliklerin kültürel değerlerle tutarlılığını sağlarlar. Liderler örgütsel etkinliklerde başarıya duygusunu odak noktası olarak alırlar.

7. Basit biçimi tercih ederler ve işgören eğilimlidirler. Bu örgütler bireysel çalışmaya hiç değer vermezler. Örgütsel etkinliklerde nicelikten daha çok, nitelik temel bir değer olarak benimsenir.
8. Esnek bir yapı ve sıkı bir bağlılık özelliği göstermektedirler. Esneklik, örgütün farklı sorunlara cevap verecek yenileşme kapasitesini, sıkı bağlılık ise örgüt üyelerinin eylemlerindeki canlılığı ve bütünlüğü belirtmektedir.

3.5. Örgüt Kültürünün Önemi ve İşlevleri

Gonzales'e (1987) göre kültür, insanların fikirlerini düzene koymak, beraberinde yorumlamak, kararlar alabilmek ve neticede hareketlerine yol göstermek için kullandıkları sembol ve anlamlar bütünüdür. İşin nasıl yapıldığı ve insanların birbirleriyle nasıl ilişki kurduğu konusunda paylaşılan varsayımların kültürün içinde yer aldığı doğal kabul edilir. Kültür, belli bir grubun işte davranışlarını öğrenmek üzere icat ettikleri, keşfettikleri ve geliştirdikleri paylaşımların modelleridir. Sonuçta motivasyon, tatmin ve moral üzerinde direkt etkisi olduğu için kültür önemlidir (Furnham ve Gunter, 1993; 74; Çetin, 2004; 19–20).

Örgütsel kültür kavramı örgüt literatürüne iki önemli katkı sağlamıştır. Birincisi, örgüt çalışmaları alanının mit, metafor, ritüel, hikaye, kahraman, artifakt gibi kavramların alana girmesiyle zenginleşmiş olmasıdır. İkincisi ise, örgütsel unsurların, örgütsel kültür kavramı ile yeniden yorumlanmaya başlanmasıdır. Örneğin, formal örgüt yapısı, sadece işbölümü ve eşgüdümleme gibi kavramları açıklamanın ötesinde, örgütsel etkililik için gerekli olduğu keşfedilen ritüel ve mit gibi kültürel unsurları da açıklar hale getirmiştir. Stratejik planlama da, uzun dönemli kararlar almanın ötesinde geçmiş olayların da yorumlandığı ve geleceğin örgüt için öneminin vurgulandığı kültürel bir içerik kazanmıştır (İpek, 1999; 416).

Kültürün çalışanların başarısı ve örgütün etkililiğine ilişkin işlevleri; örgütü diğerlerinden ayıran farkları belirleme, örgütsel bağlılığı geliştirme, çalışanların davranışlarının tutarlılığını arttırma; çalışanların tutum ve davranışlarını şekillendiren bir anlam yaratıcısı ve denetim mekanizması olma, birey ve gruba kimlik duygusu kazandırma, örgütsel çıkarları üstün tutma, neyin nasıl yapılacağı ve neyin önemli olduğu konusunda uygun

standartlar sağlayarak örgütü bir arada tutmaya yardımcı olacak sosyal bir yapıştırıcılık rolüyle sosyal sistemin dengesini güçlendirme (Newstrom ve Davis, 1997; Turner, 1990; Robbins, 1998; Masland,1985; Yıldırım 1997; Şahin, 2003; 39), ait olma, işten zevk alma, yönetime güvenme ve çalışanlar arasında etkileşimi geliştirme (Yıldırım, 1997; Şahin, 2003; 39) şeklinde belirlenmiştir.

Şişman (1994; 146–150), örgütsel kültürün bazı temel işlevlerini örgütsel kontrol ve koordinasyon mekanizması, örgütsel biçimlendirme aracı, örgütsel sosyalleşme aracı, örgütsel sorunların çözümleniş yöntemi, bütünleşme-kaynaşma aracı, moral ve güdüleme aracı, örgütsel iklimin belirleyicisi, örgütsel verimlilik ve etkililiğin anahtarı, örgütsel değişimin hedefi, aracı ve belirleyicisi; örgütsel istikrar ve mükemmelliğin göstergesi şeklinde ifade etmektedir.

Varol (1993), örgüt kültürünün işlevlerini şöyle sıralamıştır:

- Örgütte paylaşılan değerlerin örgütün daha sonraki kuşaklarına aktarılmasını sağlar.
- Örgütün kimliğini tanımlar ve elemanlar bu kimlikle tanınırlar.
- Alt kademe elemanlar çoğu durumda ne yapmaları gerektiğini bilebilirler.
- Elemanların yaşamına anlam katıp onu zenginleştirirler.
- Gerektiğinde yapısal değişimi kolaylaştırıcı rol oynar.
- Kültür, değerler sistemi, çalışanların güvenlik-sağlık, yaşama anlam katma ve müşteriye hizmet gibi işlevlerini bütünleştirir.
- Örgütsel amaçların ve kalıcılığın kaynağı olma işlevini görür.
- Örgütün varlığını sürdürmesi işlevini görür (Varol, 1993; 186-187).

3.6. Örgüt Kültürünün Yararları

Örgüt kültürü, o örgütte çalışan yöneticiler ve diğer personel açısından bazı yararlar sağlamaktadır. Bu yararları Eren (2004) şöyle sıralamıştır:

1. Örgüt kültürü, çalışanların belirli standartları, normları ve değerleri anlamalarına ve böylece kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha tutarlı olmalarına, yöneticileri ile daha uyum içinde çalışmalarına yardımcı olur. Örgüt

kültürü iş yapma yöntem ve süreçlerine standart uygulamalar getirerek örgütsel verimliliği artırır.

2. Örgüt kültürü, yeni yöneticilerin bilgi, beceri ve davranışlar kazanmalarına yardımcı olarak yetişme ve gelişmelerine olumlu katkıda bulunur. Böylece yöneticileri organizasyonun temel değer ve dinamiklerine uygun biçimde geliştirir.
3. Örgüt içi haberleşme ve bireyler arası ilişkilerde örgüt kültürünün oldukça önemli rolü vardır. Kültür, personel arasında birliktelik sağlar, biz duygusunu ve takım ruhunu geliştirir. Bireyleri birbirine ve kuruma bağlar, bununla birlikte örgüt iklimini de olumlu yönde geliştirir. Örgüt kültürünün geniş bir fikir birliği oluşturması durumunda ise örgü içi gruplaşmalar ve ikilikler de önlenabilir.
4. Örgütlerde çeşitli nedenlerle ortaya çıkan çatışmalar (amaçlardaki farklılıktan, algılama farklılıklarından, örgüt için ilişki ve güç dağılımından doğan çatışmalar gibi) örgüt kültürünün geliştirdiği bazı standart uygulamalar ve süreçler yardımı ile azaltılarak yumuşatılabilir.
5. Örgüt kültürü sembollerle, seremonilerle, kahramanlarla, sloganlarla hikâyelerle nesilden nesile aktararak örgütsel yaşamı sürekli kılar.
6. Kültür, tanıtıcı bir kimlik gibidir. Bir örgüt hakkında değerlendirmeler o kurumun kültürüyle yapılır. Davranış, tutum, örgüt içi ve örgüt dışı ilişkilerde kurum kültürünün izlerine rastlanır (Eren, 2004; 168-169).

Baltaş'a (2006) göre, olumlu kurum kültürünün bireysel ve kurumsal katkıları şunlardır:

Olumlu kurum kültürünün sağladığı bireysel katkılar:

- Hayat enerjisi ve çalışmaya karşı isteklilikte artış,
- Özgüven ve başarıma inancında güçlenme,
- Olumlu ve yapıcı bakış açısı, sorun çözücü tutum kazanma,
- İç ve dış müşteri ilişkilerine “duygusal emek” harcama,
- İnsanlar arası ilişkilerde uyumlu ve sinerjik yaklaşım benimseme,

- Hayatıyla ilgili sorumluluk üstlenme,
- Hayat kalitesinin kendi seçimlerine bağlı olduğunu fark etme,
- Kaliteyi yaşam hedefi olarak benimseme,
- Özgüven ve başarıma inancı kazanma.
- Yaşamın her alanında olumludan yana tavır alma,
- Yüksek iç motivasyon ve iyimser bir bakış açısı kazanma,
- Duygularını etkin ve yapıcı bir biçimde yönetme,
- Günlük yaşamda yaratıcı çözümler üretme.

Olumlu kurum kültürünün kurumlarda sağladığı kurumsal katkılar:

- Yaptığı işin değerini ve önemini bilen çalışanlara sahip olma,
- Kurum amaçlarının heyecanla paylaşılmasını sağlama,
- Her düzeyde işini geliştirme çabasında artma,
- İş ortamında stres yaratıcı yaşantılarda azalma,
- Kurumda üretim ve hizmet kalitesini yaygınlaştırma,
- İnsanlar arası ilişkilerde güvene dayalı uyum ve işbirliği geliştirme,
- Çalışan enerjisini kişilere değil, iş hedeflerine yöneltme,
- İşle ilgili sorumluluk duygusunda artma,
- Çalışanların duygusal zekâsını harekete geçirme,
- Müşteri şikâyetlerinden gelişme fırsatları yaratma,
- Enerjiyi kişilik çatışmalarına değil, iş hedeflerine yöneltme,
- Kurum kültürünü benimsetme.

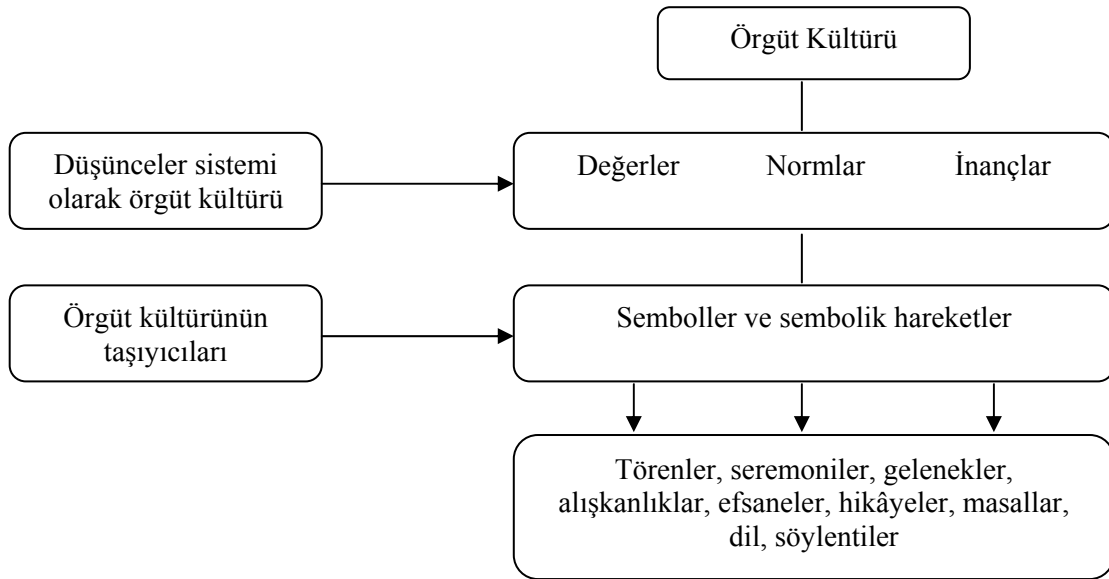
3.7. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri

Schermerhorn (1996; 94), örgüt kültürünü *gözlenebilir kültür* ve *öz kültür* olmak üzere iki düzeyde açıklamıştır. Gözlenebilir düzey, herhangi bir ziyaretçinin, müşterinin veya çalışanların örgütte duyduğu ve gördüğü her şeydir. Bu düzey, örgüt üyelerinin iş yerinde nasıl giyindiği, ofislerini nasıl düzenlediği, birbirleriyle ilişkilerinin, müşterilere nasıl davrandıkları ve onlar hakkında ne konuştuklarına bakarak anlaşılabilir. Hatta hikâyeler, kahramanlar, adet ve törenler, semboller de bu düzeyde yer almaktadır. İkinci

düzyer olarak açıklanan öz kültür ise, örgütte günlük olarak gözlenen her şeyin temelini oluşturan değerler ve inançlardır (Sibel Aydın, 2002; 14).

Terzi (2000) ise örgüt kültürünün öğelerini, kültürün esas öğeleri ve kültürün ifade biçimleri (gözlenebilen yüzü) olarak sınıflandırmıştır. Böylelikle örgüt kültürünün esas öğeleri olarak değerler, inançlar ve normlar; kültürün ifade biçimini ise adetler (ritüeller), törenler, hikayeler, mitler, semboller ve dil olarak ifade etmiştir (Terzi, 2000; 41-42).

Dill örgütsel kültürün öğeleri ile ilgili geniş bir sınıflama yaparak örgüt kültürünü, düşünceler sistemi ve örgüt kültürünün taşıyıcıları olarak iki grupta ele almıştır. Düşünceler sisteminde yer alan öğeler normlar, değerler ve inançlardır. Örgüt kültürünün taşıyıcıları ise semboller, sembolik hareketlerin göstergesi olan törenler, seremoniler, alışkanlıklar, efsaneler, hikâyeler, masallar, dil ve söylentilerdir.



Şekil 3.1 Örgüt kültürünün öğeleri (Unatkan, 1995; 46)

Sonuç olarak örgüt kültürünün öğeleri, varsayımlar, değerler, normlar, inançlar, semboller, dil, törenler-seremoniler, adetler (ritüeller), efsaneler, hikâye ve mitler, kahramanlar, metaforlar ve sloganlar olarak ifade edilebilir.

3.7.1. Gizli sayıtlılar

İşgörenlerin insana, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri örtülü (gizli) inançlardır. Gizli sayıtlılar, soyut olmakla birlikte, işgörenlerin davranışlarının temelinde bulunur. Gizli sayıtlılar işgörenin örgütsel davranışını derinden etkiler. Gizli sayıtlılar, doğruluğu tartışılmadan olduğu gibi kabul edilir (Çelik, 2002; 39).

Gizli sayıtlılar, kişi ya da grupların davranma, düşünme ve hissetme süreçlerinin referans çerçevesini oluşturan, bilinçdışı düzeye itilmiş ilkelerdir. Bu ilkeler sisteminin değerler sisteminden farkı, sayıtlıların bir kültürel biçim içinde başka seçeneklerle kıyaslama imkânı bırakmayacak derecede doğal kabul edilen egemenliğidir. Dolayısıyla sayıtlılar, gerçeğin algılanmasının referans çerçeveleri olarak kullanılırlar. Sayıtlılar, örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verirler (Bozkurt, 1996; 91).

3.7.2. Değerler

Değer kavramı, terim olarak benimsenen, üstün tutulan, ulaşılmak ve gerçekleştirilmek istenen, önem verilen, iyi, doğru, güzel gibi anlamlar ifade etmektedir. İnsanlar, yaşamlarını benimsedikleri değerler sistemine göre düzenler. Değerler, insan yaşamında ve toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da önemli bir yer tutar. Günlük yaşamda değerler, herhangi bir sosyal grubun üyesi olan insanlar için çeşitli durumları değerlendirme ve yargılamada temel algı dayanağını oluşturmaktadır (Şişman, 2002; 93).

Değerler, örgüt kültürünün özünü oluşturur ve oldukça önemlidir. Örgüt kültürü, genellikle örgütsel değerler olarak da yorumlanmaktadır. Kültürün izlerini taşıyan adetler, hikâyeler veya mitler, kahramanlar paylaşılan örgütsel değerlerin ifadesidir (Shaw ve Reyers, 1992; 296; Aydın, 2002; 16).

Örgüt kültürünün temel unsurlarından olan değerler ve normlar örgüt içerisindeki bireylere has olan deyimler, söylentiler ile ifade edilir. Örgüt üyeleri tarafından ortak olarak kullanılan mecazi anlamındaki deyimler, espriler ve şarkılar örgüt üyelerinde topluluk hissi yaratır ve motive eder (Ataman, 2001; 523).

Kouses ve Posner'e (1990) göre yapılan araştırmalar paylaşılan değerlerin önemini şöyle göstermektedir: Kişisel etkililiği destekler, örgüte bağlılığı yüksek düzeyde iletir, örgütsel amaçlarda uzlaşmayı kolaylaştırır, etik davranışları cesaretlendirir, sıkı çalışma ile ilgili güçlü normları pekiştirir, iş, stres ve tansiyonunu azaltır. Bunlara ek olarak gevşek bir dokuda yer alan insanları bir araya getirmek için yapışkan görevi yapar (Sergiovanni, 1995: Şahin, 2003; 41).

Örgüt kültürünün esas öğelerinden olan değerler, espriler, mecazlar ile ifade edilerek örgüt içindeki iletişimin kalitesini arttırırken işe bağlılığı, iş doyumunu da arttırmaktadır. Örgütteki değerlerin örgüt üyelerince benimsenmesi ile örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi maksimize edilebilmekte ve böylelikle örgütün etkililiği artmaktadır.

3.7.3. Normlar

Charles R. Bantz' a göre normlar, zorunlu olarak yerine getirilmesi gereken davranış kalıplarıdır. Belirli durumlarda, örgüt çalışanlarının ne yapması gerektiğini gösterir. Bir davranışın ne olması ve nasıl olması gerektiği beklentisidir. Örgüt kültürü içinde, çalışanlardan gerçekleştirmeleri beklenen uygun davranış kalıplarıdır (Bantz, 1993; 136; İnceoğlu, 2004; 40).

Yöneticinin duymak istemediği bir takım şeyleri söylememek, kötü olayları fazla düşünmemek, hesaplarda dolandırıcılık yapmamak, örgütü dışarıdaki insanlara eleştirmemek gibi davranışlar herhangi bir örgütün normlarına örnek olabilir (Vechioo, 1995, 618; Aydın, 2003; 18).

Normlar, örgüt üyelerinin sosyalleşmesiyle öğrenilir ve zamanla alışkanlık haline dönüşürler. Normlar ödül ve ceza yöntemleriyle korunurlar. Normlara uygun davrananlara ödül, norm dışı davrananlara ise ceza yöntemi uygulanarak normların korunması sağlanır.

Değerler, neyin değerli olduğunu belirtirken, normlar neyin kabul edilir, neyin kabul edilemez olduğunu belirtir. Bu anlamda değerler ve normlar birbirleriyle çok ilgilidir. Örneğin bir örgütte saygı önemli bir değerse, amirin yanına randevu alarak gitmek bir normdur. Her örgütte değer ve normların belli bir sırası ve önceliği vardır (Uzunçarşılı vd., 2000; 32).

3.7.4. İnançlar

İnançlar, dünya hakkında ve dünyanın nasıl işlediğine ilişkin temel varsayımlardır. İnsanlar neye inanıp inanmayacağını kararını verebilmek için diğerlerinden yardım beklerler. Çünkü bir sosyal ve fiziksel gerçeğin görünümünü tecrübe ile doğrulamak mümkün değildir (Sate, 1983; 7; Eyüboğlu, 2006, 18).

İnançlar, değerlerin işaret ettikleri ideal hedefler, dürüstlük, başarı gibi kazanılması arzulanan soyut davranış biçimleridir. Gerçeğin şimdi ve geçmişte nasıl olduğuna ilişkin bireyin bilgilerinden oluşur (Bozkurt, 1997; Şahin, 2003; 41).

Okul müdürlerinin de okullarında inanç sistemlerini şekillendirip aktarması, okulda güçlü bir kültürün sağlanması açısından önemlidir. Örneğin okullarda başarıya yönelik inanç bildirgesinde şu görüşlere yer verilir: “Tüm bireyler öğrenebilir ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Herkes başarı deneyimini tatmalıdır ve bu takdir edilmelidir. Hedefimiz tüm bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda en iyiyi başarabilmeleridir” (Ramsey, 1992; 22; Aydın, 2002; 18).

Örgütte etkili bir kültürün, iş birliğinin oluşması ve sürdürülmesi için örgüt çalışanlarının birbirlerine olan inançlarının yüksek olması gerekir. Örgüt yöneticisi, çalışanlarının başarılı olacağına inanmalı ve bunu çalışanlarına hissettirmelidirler. Böylelikle çalışanların motivasyonu artarken kurumun da hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlanır.

3.7.5. Semboller

Semboller örgüt hayatının en açık ve gözlenebilir görünümüdür. Semboller, birden fazla anlam taşıyabilen nesne, eylem, ilişkiler ya da dilsel biçimlerdir (Aydın, 2002; 21).

Bir sembol kültürel düzene ait işaretlerle yüklüdür, iç ve dış çevreye bir mesaj iletir. Bu semboller dış çevreyle ilişkiler, davranışlar, fiziksel yapı (renk, örgütsel alanların mimari ve materyal düzenlemesi gibi), zaman yönetimi, adetler, tarih, logo olarak tanımlanabilir (Erdem, 1996; 44; İnceoğlu, 2004; 40).

Örgütlerde sembollerin bir takım işlevleri vardır. Örgüt içindeki bireyler gibi, örgüte yeni giren bireyler de örgütsel yaşamı ve bu yaşamda egemen olan değerleri, inançları, normları, tutumları büyük ölçüde örgütsel semboller aracılığı ile tanımakta ve öğrenmektedir. Bu yönüyle örgütsel semboller, örgüt üyeleri arasında kullanılan bir iletişim aracı olduğu kadar, örgütsel sosyalleşme sürecinde de önemli bir öğrenme aracı olmaktadır (Algan, 1998; 16).

Semboller aynı örgüt içinde statü ve güç farklılıklarını da yansıtabilir. Özel arabalar, park yeri, büro boyutları, mobilya vb. özellikler yetki ve pozisyonu çağrışırlar (Berberoğlu, 1990; Şahin, 2003;43).

3.7.6. Dil

Dil, insanlar arasında iletişim, anlaşma ve anlam taşıma amacıyla kullanılan sesler ve işaretlerden oluşan özel bir sistemdir.

Dil, o kadar güçlü bir etkileme aracıdır ki, davranışları önceden tahmin etmeyi sağlayan güçlü bir gösterge olabilmektedir. Örgütlerde kullanılan zamir türü, örgütün kültürü ve sağlığı hakkında bize bilgi vermektedir. Örneğin bazı örgütler 'ben' ve 'bana' türüne girer, bazılarında ise 'biz' ve 'bize' öne çıkarılır. Başka örgütlerde ise 'onlar' veya 'onlara' diye söz edilir. Bu dil tercihi sadece örgüt kültürü hakkında bilgi vermez, nüfuz kullanımında dilin kendi başına önem taşıyabileceğini de gösterir (Pfeffer, 1999; 325; Aydın, 2002; 23).

Örgüt çalışanlarının birbirleriyle iletişimlerinde kullandıkları dil, örgütteki sosyal mesafeyi yansıtır. Çalışanların birbirlerine samimi hitap biçimleri, işe yeni girenlere gösterilen ilgi, kurum içi yapılan şaka ve espriler etkili örgüt kültürünü gösterirken; kurum içinde görülen dedikodu, argo ile bazı jest ve mimikler ise çatışmaların yaşanacağını habercisi olur.

Bir örgütte egemen olan dilin çözümlenmesiyle örgüt kültürü hakkında bazı ipuçları elde edilebilir. Bu dil içinde egemen olan benzetmeler, mecazlar/metaforlar, jargon, örgüt içinde bireylerin birbirlerine, olaylara, eylemlere, kısaca dünyaya bakışlarında tutumlarını derinden etkilemektedir. İşyerinin genel imajına ilişkin cezaevi, aile gibi mecazlarla yönetici hakkındaki, patron, komutan, ağabey, abla, baba gibi mecazlar, örgütle ilgili bazı durumları açıklamaya yardım eder. Dil, belirli bir bağlam içinde anlam kazanmaktadır.

Yani insanlar aynı kelimeleri kullanarak farklı anlamları vurgulayabilirler (Şişman, 2002; 97).

Örgütlerde rastlanabilecek dil kullanımlarını Trice ve Beyer (1993) şöyle özetlemiştir (Aydın, 2002; 23-24):

- *Jargon ve argo*: Jargon, aynı iş grupları tarafından kullanılan özelleştirilmiş bir dil kullanımudur. Gruptaki üyeleri, grubun üyesi olmayanlardan farklı kılan bu dil kullanımının mutlaka bilinmesi gerekmektedir. Örgütlerde jargon kullanımlarının yanı sıra alt kültürlerin kendi aralarında informal olarak kullandığı argo ifadelerle rastlamak da mümkündür.
- *Jestler (el-kol hareketleri), sinyal ve işaretler*: Sözel olarak ifade edilen kültürel biçimlerinin yanı sıra sözel olmayan ifadeler de örgütlerde sıkça yer almaktadır. Örneğin, zil, siren, düdük vb. sesler ya da bayrak, flama, havai fişek gösterisi vb. görsel sinyal ve işaretler sözel olmayan ifadelerdir. İnsanları selamlamak için el sıkımlar, değişik anlamları ifade eden baş hareketleri vb. jestler örgütlerde sıkça görülmektedir ve bu jestler kültürlere göre belirgin farklılıklar göstermektedir.
- *Şarkılar*: Melodilere sözlerin eklenmesi, bir takım anlamları daha da belirgin hale getirmektedir. Örgütlerin de kendilerini ifade eden şarkılarının ya da marşlarının olması mümkündür ve bu da örgüt üyelerinin örgüte yüksek derecede bağlılık ve sadakat yaratacaktır.
- *Mizah, şakalar, dedikodular ve söylentiler*: Mizah ve şakalar bir takım anlamlar ifade etmesi ve değer ve normlarla bağdaşması bakımından kültürün ifade biçimlerindedir. Mizah ve şakalara yer verilmesi, örgütte sosyal mesafeyi ve anlaşmazlıkları azaltması bakımından önemlidir.

Dedikodular ve söylentiler ise, arkadaşlar arasında başkaları hakkında ya da yakın geçmişte yaşanmış bir olay hakkında informal olarak yapılan konuşmalardır ve örgütlerde sıkça görülmektedir.

- *Metaforlar:* Metafor, bir olguyu bir başkasıyla anlamaya yarayan karşılaştırmalardır. Örneğin, “vakit nakittir” ifadesi bir kültürde sıkı çalışmanın ve etkililiğin değeri vurgulanarak zamanın değerli bir somut varlık olduğu ön planda tutulmaktadır.
- *Deyimler, sloganlar:* Deyimler, bilgeliği vurgulayan kısa, net ve popüler ifadelerdir. Deyimler, genellikle sosyal yaşantılarla ortaya çıkmakta ve örgütlerde bir takım iş durumlarına uyarlanarak kullanılabilir. Örneğin “şimşek aynı yerde iki kez çakmaz” ifadesi aynı olayın bir daha tekrarlanma ihtimalinin az olmasını ve fırsatların zamanında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sloganlar, bir kimsenin başkalarını ikna etmek amacıyla oluşturduğu açık söylemlerdir. Yaygın olan bazı deyimlere bir takım değişiklikler yaparak reklâm sloganları oluşturulabilmektedir. Sloganlar, doğal olarak gelişmesinden ziyade daha çok kasıtlı olarak oluşturulmaktadır.

3.7.7. Törenler - Seremoniler

Tören kelimesinin sözlük anlamı bir toplulukta, üyelerin belli bir olayı, kişiyi ya da değeri ayırt edip sembolleştirmesi, bunların önemini güçlendirmesi amaçlarıyla düzenlenen hareket dizisidir (Türkçe Sözlük, 1988). Törenler belirli zamanlarda belirli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen gelenekselleşmiş hareketlerdir (Unutkan, 1995; Şahin, 2003; 45).

Törenler, toplumsal yaşamla olduğu kadar örgütsel yaşam içerisinde önemli bir yere sahiptir. Örgütsel törenlerin örgüt üyelerini örgütsel amaçlar etrafında bütünleştirmek ve örgütsel sürekliliği sağlamak şeklinde işlevler icra etmekte olduğu söylenebilir. Törenler örgütün temel değerlerini, en önemli amaçlarını, kimin önemli olduğunu, kimin feda edilebileceğini açıklayan ve pekiştiren hareketlerdir (Robbins, 1994; 319; Eyüboğlu, 2006; 18).

Tören ve toplantılar içinde, karşılama, buluşma, anma, emeklilik, mezuniyet törenleri, özel gün ve haftalar, bayramlar, okullarda yapılan İstiklal Marşı törenleri, ilköğretim okullarında her gün içilen antlar sayılabilir. Güçlü örgüt kültürlerinin bu tür sembollerle pekiştirildiği söylenebilir (Kozlu, 1986; 68; Balcı, 2002; 73-74).

Örgütsel törenler, örgütte özel anlam yüklü olan eylemleri ifade etmektedir. Örgütlerde çeşitli törensel etkinliklerde gösterilen davranışlar, sembollerin en belirgin örnekleridir. Toplumsal yaşamda geniş bir yer tutan bazı günler, haftalar, gösteriler, merasimler, ritüeller, partiler, kabul günleri, karşılama/uğurlama toplantıları, balolar, kokteyller, toplu piknikler, spor karşılaşmaları bu bağlamda söz edilebilecek başlıca kültürel öğeler arasında yer almaktadır. Toplumsal yaşamda olduğu kadar örgütsel yaşamda da bu tür etkinlikler, üyelerin bir arada bazı ortak değerleri paylaşmaları, örgütsel bütünleşmenin sağlanması yönünden önemlidir (Şişman, 2002; 99).

Örgüt kültürünün kökleşmesinde önemli bir role sahip olan bir diğer kavram ise seremonidir. Seremoni, özel bir olay için bir araya gelen bir grup için yapılan planlanmış bir faaliyettir. Bu faaliyetle örgütün araçlarına, değer ve normlarına kusursuz hizmet etmiş bulunan kimselerin başarıları dile getirilir. Bu kişiler ödüllendirilir ya da övgü ve saygı ile yâd edilerek diğer üyelere örnek olmaları sağlanır. (Eren, 2004; 138).

3.7.8. Adetler (ritüeller)

Ritüeller, örgüt üyelerinin algılarını ve davranışlarını etkileyebilmek için bazı zamanlarda tekrarlanmış ve standardize edilmiş eylemlerdir. Örnek olarak yeni bir yöneticiyi tanıtmak için yapılan toplantılar ve resmi yemekler örnek olarak verilebilir (Schermerhorn, 1994; 434; Eyüboğlu, 2006; 19).

Ritüeller, ortak yaşantıdaki davranışları yönlendirir ve örgütün temel kültürel değerlerinin sahnelenmesini sağlar. Her bir ritüel, kültürün temelini oluşturan inanç ve değerleri sembolize eder. Örgüt hayatında işe alınma ya da işten çıkarma ölçütü, ödüller, toplantı formatı, yazışma biçimi, konuşma tarzı, emekliliğe ayrılanlar için verilen ziyafetleri düzenleme biçimi vb. ritüeller kültüre somut bir nitelik kazandırır (Deal ve Kennedy, 1982; 60-62; Aydın, 2002; 20).

3.7.9. Hikâyeler ve mitler

Hikâye, geçmişte örgütte yaşanmış gerçek olaylara dayanır, yeri ve zamanı geldikçe tekrarlanır ve üyeler tarafından benimsenerek paylaşılır. Genellikle kahramanların başarısından söz ederken onların yaptıkları ve yaşadıkları konu ve olaylar anlatılır. Bu

olaylarda kahramanları başarıya götüren davranışları ve bu davranışların altındaki değerler, inanışlar, alışkanlıklar, sosyal ve ahlaksal normlar ortaya konarak özellikle yeni örgüt üyelerine davranışlarında rehber edinecekleri örgüt kültürü aşılınmış olur (Eren, 2004; 137).

Örgütsel hikâyeler, örgütün geçmişiyle ilgili yaşanmış olayları anlatır. Etkili örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar, örgütün temel değerlerini yansıtan hikâyeler ve anılar anlatırlar. Bunların örneklerine özellikle toplu törensel etkinliklerde sıkça rastlamak mümkündür. Örgütün tarihinde başarılı olan yönetici ve çalışanların hikâyeleri, özellikle yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlenir. Bu yönüyle hikâyeler, örgütsel açıdan sosyalleşme, kontrol, bütünleşme aracı olarak kullanılabilirler. Bunlar, çeşitli örgütsel uygulamaların canlı, ibret verici, inandırıcı örneklerini oluşturur, bazı örgütsel sorunların çözümüne yardımcı olur (Şişman, 2002; 98).

Mitler, idealleştirilmiş ve abartılmış olmalarına rağmen kültürümüzün en derin inanç ve algılamalarını temsil ederler. Mitleri oluşturan efsane ve öyküler bir kültürü nasıl gördüğünü ya da gerçekliğe uyum sağlamaları için inançları nasıl uyarladığını anlamada bir anahtar olabilir. Mitler o kadar güçlüdür ki, çoğu insan inandığı şeylerin hangisinin mit hangisinin gerçek olduğunu ayırt edemez. Mitler algılamamızı gölgeler, duygularımıza temas eder ve gerçekliği görmemizi zorlaştırır (James, 1997; 83; Eyüboğlu, 2006; 20).

Örgüt mitleri gelenekler, tercihler, önyargılar ya da klişelerden türer. Genellikle şirket tarihindeki olay ve kişilere ilişkin öykü ve efsaneler şeklinde aktarılırlar. Örgütün içinde çok az kişi bunun farkındadır ancak bu tür mitler kaçınılmaz olarak yönetimin vizyonunu sınırlamaktadır (James, 1997; 87; Aydın, 2002; 21).

3.7.10. Kahramanlar

Kahramanlar örgüt kültürünün gerektirdiği rolü gereği gibi yerine getiren ve model oluşturan kimselerdir. Yol gösterici semboller olarak kahramanlar kültürün güçlenmesini, kökleşmesini sağlar ve bir örgütte birden fazla kahraman vardır (Eren, 2000; Şahin, 2003; 46).

Değerler nasıl kültürün özünü oluşturuyorsa, kahramanlar da bu değerler için somut örnek oluşturmaktadır. Kahramanlar, çalışanlar için rol modelleri oluşturmasının yanında, örgüt için zor olan koşullarda da güçlü bir motivatör olmaktadır. Onlar, herkesin yapmak isteyip de cesaret edemediği şeyleri yapmaktadırlar (Deal ve Kennedy, 1982; 37; Aydın, 2002; 25).

Örgütteki rollerini örnek biçimde gerçekleştiren kahramanların anlatıldığı hikâyeler, örgüt üyelerine bazı değerleri aktarma, normları kazandırma, çalışanları örgüt ve grupla bütünleştirme, örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülendirmede etkilidirler.

3.8. Örgüt Kültürü Sınıflamaları

Örgüt kültürlerinin ortak biçimlerini yansıtmak amacıyla pek çok araştırmacı tarafından, örgüt kültürü değişik biçimlerde sınıflandırılmaktadır.

3.8.1. Jeffrey Sonnenfeld'in sınıflaması

Jeffrey Sonnenfeld'in sınıflamasına göre örgüt kültürü, beysbol takımı kültürü, kulüp kültürü, akademi kültürü, istihkâm kültürü başlıkları altında toplanmış ve her birinin ayırıcı özelliği belirtilmiştir (Hellriegel, 1998; 545; Aydın, 2002; 27–28):

- Beysbol takımı kültürüne sahip örgütler, girişimci, yenilikçi ve risk alan kişileri çekerler ve çalışanlarına ürettiklerine yönelik ödeme yaparlar. Üst düzeydeki oyuncular genellikle yüksek gelir, mali kazanç ve önemli özerklikler elde ederler. Bu tür örgütlerde risk yüksek düzeydedir ve uzun dönemli güvenlik neredeyse yoktur. Üst düzeydeki uygulayıcılar kendilerini profesyonel sporcular gibi özgür olduklarını hissederler.
- Kulüp kültüründe yaş ve deneyim değerlidir. Kulüp kültürüne yönelik örgütler kıdemli ödüllendirir, durağan, güvenli çalışmayı sağlar. Kulüp kültürü ayrıca bağlılığı, sorumluluğu ve uyumu ödüllendirir. Yöneticiler değişik işlevleri olan farklı görevlerde ağır, sabit ilerleyerek hiyerarşiyi oluşturur, hızlı ilerleyen terfi doğal değildir. Çalışanlar genç yaşta işe başlar ve aynı şirkette 35-40 yıl geçirebilirler.

- Akademi kültürüne sahip örgütler, genellikle direkt kolejlerden alınmak üzere erken yaşta işe almaya yöneliktir. Her şeye rağmen, akademi kültürü belli görevlerde uzmanlaşabilmesi için çalışanlarına eğitim vermeye yöneliktir. Örneğin pazarlama temsilcisi olarak işe alınan bir kişinin imalata yönelik bir işi yerine getirmesinin olasılığı yoktur. Akademi kültürü, hizmetin devamını, işlevsel uzmanlığı ve kurumsal bilgeliği vurgular. Bu kültür Coca Cola, IBM gibi örgütlerde görülmektedir.
- İstihkam kültürü, örgütün yaşamını sürdürmesiyle ilgilidir. Bu kültüre sahip örgütler iş güvenliğini düşük düzeyde vadeder ve iyi performansı güçlükle ödüllendirir. Tipik olarak zarar ederler ve periyodik olarak bu süreç içinde pek çok çalışanı işten çıkararak yeniden yapılırlar. Bu kültür, şirketin dönüm noktasındaki mücadeleden zevk alan bireylere cazip gelmektedir. Ait olma duygusunu, profesyonel gelişim imkânlarını ya da güvenli gelecek gelirini arzulayan kişiler için uygun değildir.

3.8.2. Charles Handy' nin sınıflaması

Charles Handy, güç kültürü, rol kültürü, görev merkezli kültür, kişi merkezli kültür olmak üzere dört tür örgüt kültüründen söz etmiş ve bunların özelliklerini de kısaca şöyle belirtmiştir (Şişman, 2002; 243):

- *Güç (Zeus) Kültürü:* Özellikle küçük işletmelerde ve askeri örgütlerde gözlenebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. Örgütte güç, belirli merkezlerde toplanmıştır. Otokratik bir yönetim biçimi egemendir. Buna bağlı olarak merkezi bir denetim anlayışı vardır. Bu örgütlerde bürokrasi, kural ve işlemler azdır.
- *Rol (Apollo) Kültürü:* Tipik bürokratik örgütlerde ve resmi bürokrasilerde görülebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. Gücün kaynağını uzmanlaşma oluşturmaktadır. Rol, iş ve yetkilerinin tanımı, rasyonellik, hiyerarşi, kurallar ve prosedürler önemlidir.

- *Görev (Athena) Kültürü:* Birlikte iş yapmaya dönük proje gruplarının ve takımların olduğu küçük gruplara özgü bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. İş-görev merkezli olarak oluşmuş bir kültür tipidir. Örgütte önemli olan işlerin yapılmasıdır. Gücün kaynağı, genelde uzmanlıktır. Esnek birer örgüt yapısı ve yetki göçerimi söz konusudur. Kıdem ve statü yerine yetenek ön plandadır.
- *Birey (Dionius) Kültürü:* Örgütün merkezinde bireyin yer aldığı ve önemli görüldüğü örgütlerde gözlenebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. Bireye hizmet ve bireyin mutluluğu ön plandadır. Örgütte herkes, bir çalışan olmanın yanında bir insan ve başlı başına bir değer olarak görülüp örgüt kültüründen çok bireysel kültürler ön plandadır.

Handy örgütlerde rutin işleri yerine getirirken rol kültürü, yenilikler yapılırken görev kültürü, kriz durumunda ise güç kültürünün etkin sonuçlar vereceğini savunur. İlköğretim öğretmenlerine görev kültürünü oluşturmalarını önerirken bazı ilköğretim okullarında kulüp kültürünün iyi olacağını belirtir (Unutkan, 1995; Şahin, 2003;49).

3.8.3. Trompenaars'ın sınıflaması

Yönetim ve iş dünyasında yankı yaratan Trompenaars'ın örgüt kültürü modeli dört ana grupta toplanmıştır (Uzunçarşılı vd., 2000; 29):

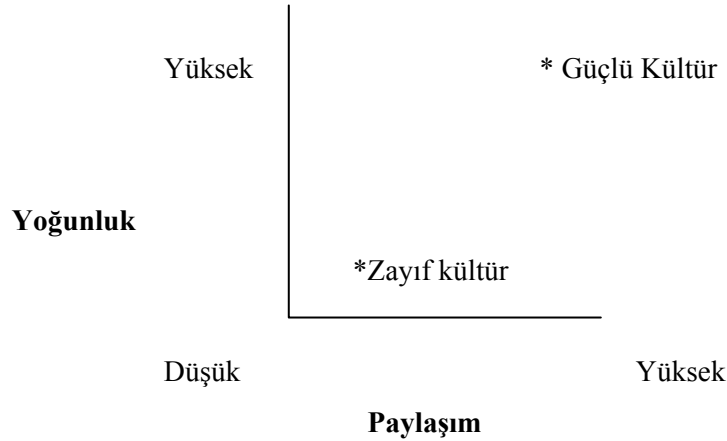
- *Aile Tipi Örgütler:* Bu tip örgütler aile gibidir. Baba aileye sahip çıkar, otoriteyi temsil eder ve yönü belirler. İlişkiler yakın ve sevgiye dayalıdır.
- *Eiffel Kulesi Tipi Örgütler:* Bu tip örgütlerde hiyerarşik kademeler oldukça fazladır. Örgüt piramidi diktir ve tepe yönetim tabana yakın değildir. Önemli olan kurallar, roller ve görevlerdir.
- *Füze Tipi Örgütler:* Bu örgütler her an fırlamaya hazır, güdümlü füze gibidir. Çalışanlar işin uzmanıdır. Bu tip örgütler amaçlı çalışırlar ve hareket ettikçe amaç da sürekli olarak değişir. Otorite ve güç uzmanlarca paylaşılmıştır.

- *Kuluçka Makinesi Tipi Örgütler*: Bu tip örgütler, sürekli gelişen, üreten, yaratıcı olan örgütleri temsil etmektedir.

3.8.4. Güçlü – zayıf kültürler sınıflaması

Örgütsel kültürleri, Deal ve Kennedy, Peters ve Waterman, Hofstede ve diğerleri güçlü (strong) ve zayıf (weak) kültürler olarak sınıflamaya tabii tutmaktadır.

Örgütlerde güçlü ve zayıf kültür sınıflaması oldukça yaygındır. Güçlü kültür, örgütün temel değerlerinin örgüt üyelerince yoğun bir biçimde benimsenmesi ve paylaşılmasıdır. Güçlü kültürler, çalışanların davranışlarında büyük ölçüde etkilidirler ve azalan iş miktarına karşı daha duyarlıdır. Yoğunluk ve paylaşım boyutları bakımından güçlü ve zayıf kültürleri aşağıdaki şekilde görmek mümkündür (Robbins, 1994; 433; Aydın, 2002; 25):



Şekil 3.2 Güçlü kültür / zayıf kültür sınıflaması (Robbins, 1994; 433; Aydın, 2002; 26)

Deal ve Kennedy(1982; 8) ve Schermerhorn (1996; 436) güçlü örgüt kültürlerinin özelliklerini altı grupta toplamaktadırlar (Eyüboğlu, 2006; 22):

1. Yaygın bir biçimde paylaşılmış felsefe: Bu felsefe sadece geleceğin soyut bir tasarımı değil, örgütü temsil eden çoğu kez somutlandırılmış ilkelerde içten bir anlaşmadır.

2. İnsanlara ilgi göstermek: Güçlü kültürlerde işgörenlere kural ve süreçlerden daha çok önem verilir.
3. Kahramanların kabulü: Kahramanlar örgütün felsefesini ve yönelimini gösteren kimselerdir.
4. Ritüel ve törenlere olan inanç: Güçlü kültürlerde yönetim, ritüel ve törenlerin işgörenler için önemli olduğunu ve ortak bir kimlik duygusunun inşa edilebilmesi için gerekli olduğunu kavramıştır.
5. Beklentiler ve informal kuralların anlaşılması: Güçlü örgütsel kültürlerde işgörenler kendilerinden ne beklendiğini bilirler.
6. İşgörenlerin yaptıkları işlere dair inançları: Güçlü örgütsel kültürlerde işgörenler yaptıkları işlerin önemli olduğunu bilirler. Örgütteki iletişim ağı, bilginin ve fikirlerin paylaşılmasında işgörenleri teşvik eder.

Zayıf örgütsel kültürlerde örgütün temel değerleri çalışanlar tarafından kabul görmez. Bu kültürlerde güçlü bir atmosfer oluşturulamadığından amaçla yön birliği oluşturamaz ve bu da başarının düşmesine neden olur (Masland, 1985; Şahin, 2003; 51).

Zayıf kültürlerde, ortak bakış açısının yokluğu, yöneticiler ve çalışanlara arasındaki kopukluklar, diyalog eksikliği, kuşku ve düşmanlık hisleri görülür. Bu örgütlerde kazanma beklentisinden çok, kaybetme kaygısı gözlenir. Diğer yandan kültür kendi içerisinde çok güçlü de olsa, kapalı bir özellik gösteriyorsa, yenilikler ve değişimler engellenir ve örgüt yok olma riski taşır. Çünkü değerlere bağlılık söz konusu olduğunda amaç kültürü korumaya dönüşecek içe kapanma ve durağanlık durumu ortaya çıkacaktır. Aşırı biçimde kültüre yönelme şeklindeki ben merkezci (narsist) bir tavır örgütün miyopluğuna yol açarak çevresel gereklere uyum sağlamasını güçleştirecektir (Eyüboğlu, 2006; 22-23).

3.9. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi

Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin kendilerine aşılınmış inanç ve değerleri ile ilgili bir kavramdır ve örgütsel iklime göre insan psikolojisinin daha çok derinliklerinde yer alır.

Kültür örgütün çok az bilinçli ve çok gizli psikolojisini oluşturmaktadır. İklimin, politikaları, uygulamaları ve teşvikleri gözlemlenebilirken, kültürün değer ve inançları doğrudan görülemezler (Schneider vd., 1996; 12; Eyüboğlu, 2006; 23).

Örgüt iklimi, örgüt yaşantısının kalitesini ifade eden genel bir kavramdır. Örgüt iklimi kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak örgüt ikliminin ortak özellikleri şöyle özetlenmiştir (Sweetland ve Hoy, 2000; 705; Aydın, 2002; 36):

- Örgüt iklimi, örgütün genel kişiliğini ifade eder.
- Örgüt iklimi örgüt üyelerinin ortak algılarına dayanır.
- Örgüt iklimi, örgüt üyelerince önemli görülen günlük yaşantılardan kaynaklanmaktadır.
- Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin davranış ve tutumlarını etkilemektedir.

D. Cherrington örgüt ikliminin günlük havanın sık sık değişmesi gibi değişebileceğini yani düzensiz bir halde olduğunu, örgüt kültürünün ise yılın mevsimleri gibi düzenli ve yavaş değiştiğini ifade etmektedir (Karcıoğlu, 2001; 274):

- Örgüt kültürü sosyoloji ve antropoloji bilimleri ile daha yakından ilişkide iken örgüt iklimi ise psikoloji ile daha yakından ilgilidir.
- Örgüt kültürünün belirleyici özelliği ön planda iken örgüt ikliminin değerlendirici özelliği ön plandadır.
- Örgüt kültürü örgüt üyeleri için nasıl davranılacağına belirli normlar koyarken, örgüt iklimi ise örgüt üyelerinin bu normlara ne kadar uyduğunun göstergesidir.
- Örgüt kültürü örgüt iklimine oranla daha bağımsızdır.
- Örgüt kültürü paylaşılan varsayımlardır, örgüt iklimi ise paylaşılan algılamalardır.

Hoy ve Miskel (1991; 245) kültürü paylaşılan varsayımlar, değerler ve normlar; iklimi ise davranışlarla ilgili paylaşılan algılar olarak tanımlayarak; örgüt kültürü ve iklimi arasındaki farkı aşağıdaki modelde görüldüğü gibi ifade etmiştir (Aydın, 2002; 37-38):

	Örgüt kültürü	Örgüt iklimi
Alan	Antropoloji/sosyoloji	Psikoloji/sosyal psikoloji
Yöntembilim	Betimleme/dilbilimsel analizi	Kamuoyu araştırma/istatistik
Sistem	Doğal	Rasyonel
Soyutluk düzeyi	Soyut	Somut
İçerik	Paylaşılan değerler, varsayımlar, normlar	Davranışsal algılar

Şekil 3.3 Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farkı

3.10. Örgüt Kültürü ve İletişim

Örgütsel iletişim, kişi ve grupların ötesinde, örgütün işleyişini ve amaçlarını gerçekleştirmek için örgütü oluşturan çeşitli bölümler arasında ve örgüt ve çevresi arasında devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişini sağlayan sosyal bir süreçtir (Güney, 2001; 200).

Örgüt kültürü ve iletişim birbirleriyle yakın ilişkili kavramlardır. Bir örgütte görevlerin dağılımı ya da kararlar ne denli doğru olursa olsun, yanlış ve yetersiz iletişim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyecektir (Bolat, 1996; 75).

Güney (2001; 200), örgütsel iletişimin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Örgütsel iletişim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesiyle ilgilidir.
- Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan öğeler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını sağlar; örgütü canlı tutar.
- Örgütsel iletişim, toplumsal ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamaya çalışan bir sistemdir.

- Örgütsel iletişim, örgütün verimli ve etkin olarak yönetilmesine imkân veren bir araçtır.
- Örgütsel iletişim, tek yönlü değildir; çünkü örgüt dinamik bir yapı içinde yer almaktadır.

Örgütsel iletişimin iki kültürel işlevinden biri, örgüt üyelerine örgütsel kültür hakkında bilgi sağlaması, diğeri ise örgüt üyelerinin örgütsel kültür ile bütünleşmelerine yardımcı olmasıdır. Örgütsel kültür, yeni üyelerin formal ve informal iletişimini sağlar. Formal iletişim, iş tanımları ve işe yöneltme toplantıları, informal iletişim ise hikâye ve dedikoduları kapsar. Örgütsel kültür yeni üyelerin örgütsel sosyalizasyonu için son derece önemlidir. Örgütsel kültür, üyelerin kültürel tarih, değerler, normlar ve beklentileri öğrenmesine yardım eder (Kreps, 1986; 143; Çelik, 2002; 42).

3.11. Okul Kültürü

Kültür, bir örgütte çalışanlar arasında paylaşılmış değerler, anlayışlar, inanışlar ve düşünce biçimlerinden oluşmaktadır. Kültür, bireylerin nelere değer verdiklerini, neler için uyuşmazlık içine gireceklerini, anlaşmazlık durumlarında nasıl davranacaklarını ve uyuşmazlıkların ele alındıkları kurumların biçim ve niteliğini de belirler. Fakat her insanın kendisinin ve çevresinin bir kültür anlayışı ve ortamı olduğu gibi, okulların da bir kültürü vardır. Hatta her okulun ayrı bir kültürü vardır. Okulların kültürünü şekillendiren esas unsur, o okulun ve işgörenlerinin içinde bulunduğu çevrenin kültürüdür (Nas, 2006; Narsap, 2006; 69).

Toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktaran okullar; kültür taşıyıcılığı görevinin yanında başlı başına kültür üreten kurumlardır. Her okulun öğrencileri, velileri, öğretmenleri, yöneticileri ve diğer çalışanlarının oluşturduğu, kendi kurumlarına özgü değerleri, alışkanlıkları, normları vardır. Bu öğeler birleşerek bir okulu diğer okullardan ayıran *okul kültürünü* oluşturmaktadır.

Turner ve Crang (1996) okul kültürünü, veli, öğrenci, öğretmen ve diğer kişiler tarafından paylaşılan değerler, semboller, inançlar ve anlamlar olarak tanımlamaktadır (Aydın, 2002; 55).

Okul kültürü, genel olarak başarılı eğitim ve öğretim yolunda personel ve öğrencileri yönlendiren değer ve normlar olarak ifade edilebilir (Butler ve Dickson, 2001; 2; Eyüboğlu, 2006; 29).

MacGilchrist (1995), okul kültürünün birbirleriyle ilişkili üç temel boyutla ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bunlar: mesleki ilişkiler, örgütsel düzenleme ve öğrenme olanaklarıdır. Bir başka deyişle okul kültürü insanların birbirleriyle ilişkileri ve birlikte çalışma imkânlarından, okulun yapısı, sistemi ve fiziksel çevresinin yönetiminden ve de öğrenciler ve yetişkinler açısından öğrenme olanaklarından anlaşılabilir (Stall, 1999; 35; Aydın, 2002; 55).

Okul ortamında eğitimin amacı, bireyi davranış yönünden farklılaştırmaktır. Bu farklılaşma, bireyin belli kültürü kazanmasını da içine almaktadır. Öğrenci nasıl okul ortamında farklılaşıyor ve kültür ediniyorsa, okulda bulunan tüm öğretmen ve personel için de bu farklılaşma ve kültür edinme geçerlidir. Bu farklılaşma öyle belirgindir ki, bütün okullar aynı amaçlara yönelik faaliyet gösterebilir de birbirine benzemezler (Akçay, 1997; 21).

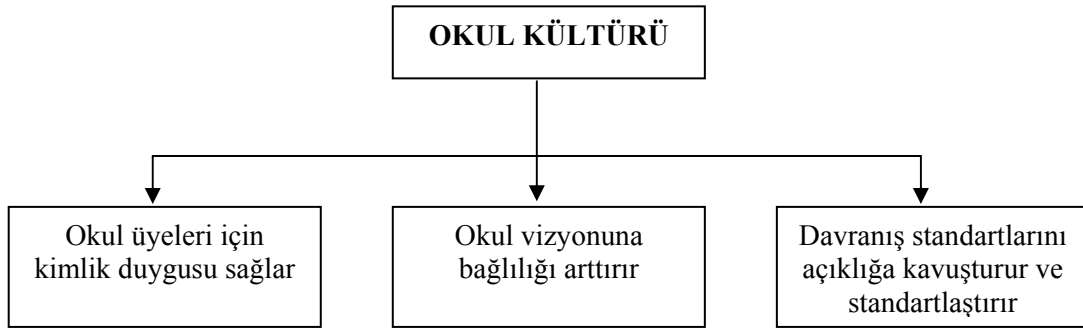
Okullar; çevreleri, öğrencileri, öğretmenleri, diğer çalışanları, yöneticileri ve bunlar arasındaki ilişkiler bakımından birbirinden farklılık gösterir. Yapı ve işleyişleri kâğıt üzerinde aynı olan okullardaki farklılıklara örnek vermek gerekirse; velilerin uğramadığı okullar, öğretmenleri gruplara bölünmüş okullar, derslerin boş geçtiği okullardan söz edilebilir (Açıkalın, 1998; 12). Okulların bu farklı yönleri onların kültürlerini oluşturmaktadır.

3.11.1. Okullarda kültürün rolü

En genel tanımıyla okul kültürü, okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün okula bağlılığını artırma, okul ve yönetime karşı güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan öğretim elemanları ile öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını artırma gibi birçok yararları vardır (Gümüşeli, 2006; 8).

Okul kültürü, okulda bulunan tüm bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm bireylerin arkasında bulunan görülmeyen bir güçtür (Prosser, 1999; 14; Eyüboğlu, 2006; 29). Kültür, bu bireyler için neyin önemli olduğunu, üyelerini nasıl düşünmeleri, hissetmeleri ve davranmaları gerektiğini yönetir (Turner ve Crang, 1996; 1; Aydın, 2002; 55).

Yapılan pek çok araştırmaya göre güçlü ve sağlıklı kültüre sahip okullarda öğrencilerin başarısı ve motivasyonu, öğretmenlerin de yaratıcılıkları ve memnuniyeti artmaktadır (Stolp, 1994; 2; Aydın, 2002; 61).



Şekil 3.4 Okul kültürünün temel işlevleri (Greenberg ve Baron, 1997; 472; Şimşek, 2003; 16)

Bir okulun kültürü, “okul üyeleri için özdeşlik, kimlik duygusu” oluşturur (Greenberg ve Baron, 1997; 472; Akıncı, 1998; 46). Bir okulun tanımlanmış olan paylaşılan değer ve normları, insanların daha güçlü bir şekilde okullarının temel değerleri ile ortaklık kurmalarına; kendilerini okulun yaşamsal parçası olarak hissetmelerine olanak sağlar (Greenberg ve Baron, 1997; 472; Hughes, 1999, 65; Çelik, 2000; 58).

Vizyon, geleceğe yönelik hedefler olup, okulun ulaşmak istediği noktanın bir resmidir (Aktan, 1999; 54; Şimşek, 2003; 13). Okul vizyonu, okuldaki bireylerce açık ve net oluşturulmuş olup hedeflenen bu vizyona ulaşabilmek için okuldaki bireylerin vizyona bağlılığının sağlanması gerekir. Vizyona bağlılık ise etkili bir okul kültürü ile sağlanabilir.

Okul kültürü “davranış standartlarını berraklaştırmaya ve standartlaştırmaya” hizmet eder. Güçlü okul kültürüne sahip okullarda, okul üyeleri arasındaki davranışsal tutarlılık yüksektir. Bu durum okula yeni katılanlar için gerekliken, kıdemliler için de yararlıdır.

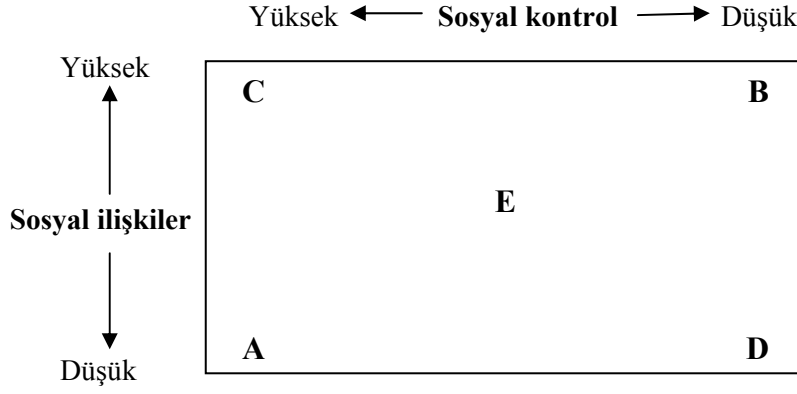
Aslında, kültür, herhangi bir durumda işgörenlerin açık olarak ne yapmaları veya söylemeleri gerektiğini belirlemek için, onların söylem ve eylemlerine bir rehber oluşturur. Bu anlamda, kültür, bir kimsenin farklı zamanlarda yaptığı davranışlarla, farklı kimselerin aynı zamanda yapacağı davranışlar arasında bir denge sağlar (Greenberg ve Baron, 1997; 472; Şimşek, 2003; 16).

3.11.2. Okul kültürü sınıflamaları

Örgütsel kültürün taşıyıcılarından olan metaforlar okul kültüründe de kullanılır ve okul kültürü dört metaforla betimlenir (Hoy ve Miskel, 1996; Lunenburg ve Ornstein, 1996; Şahin, 2003; 57):

1. *Aile Kültürü*: Okul bir takım ya da ev gibi görünür, yönetici ise anne-baba, kardeş ya da antrenör gibidir.
2. *Makine Kültürü*: Benzetmeler iyi yağlanmış makineler, politik makineler, etkin davranışlı veya paslı makineler şeklindedir ve bu okullarda sıkı bir sosyal yapı oluşturulmuştur. Aile kültüründen hoşlanılmaz ve öğretmenler başarı için kullanılan makinelerdir. Yönetici ise işkolik ya da sümüklü böcektir.
3. *Gece Kulübü Kültürü*: Okul sirke benzetilmiştir. Yöneticiler törenlerin önde geleni olarak görülürler. Öğretmenler aile kültüründeki arkadaşlıklarda olduğu gibi davranırlar. Temel farkları ilişkilerin çalışanların performansları üzerinde odaklanmasıdır.
4. *Korku Kültürü*: Okul, tahmin edilemeyen, kâbusla dolu bir gerilimli savaş bölgesinin özelliklerine sahiptir. Öğretmenler okullarını bir kapalı kutu ve hapisane olarak görürler.

Hargreaves' e göre okul kültürünü sosyal kontrol ve sosyal ilişkiler oluşturmaktadır ve okullar da bu kriterlere göre sınıflandırılmaktadır (Hargreaves,1998; 239-241; Aydın, 2002; 56-58).



Şekil 3.5 Hargreaves' in okul kültürü sınıflaması (Hargreaves,1998; 239: Aydın, 2002; 57)

A tipi okul kültüründe, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için olağanüstü bir baskı söz konusudur. Okul hayatı düzenli, programlı ve disiplinlidir. Bu tip okullarda şiddetli biçimde gözetim hâkimdir ve öğrenci ve personel arasında etkileşim oldukça azdır.

B tipi okul kültürüne sahip okullar rahat ve kaygısız olmasını yanında sıcak bir atmosfere sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri resmi olmaktan çok arkadaşçadır. Öğrencinin bireysel gelişimi, değişen ve gelişen çevre bağlamı içinde gerçekleşmektedir. Bu rahat okul kültüründe öğrenciler mutludurlar, ancak okul onları gelecekteki hayata yeterli derecede hazırlayamamaktadır. Bu kültürün aksine A tipi okul kültürüne sahip okullardan mezun olan öğrenciler, okul yaşantıları her ne kadar mutsuz geçmiş olsa da gelecekte bu deneyimleri minnettarlıkla hatırlamaktadırlar.

C tipi okul kültüründe tüm bireyler okul yaşantısındaki tüm alanlarda etkin rol almaları için yönlendirilmektedir. Hem iş hem de bireysel gelişim yönünden beklentiler yüksektir. Öğretmenler işlerinde heveslidirler. Okulda samimi bir hava olmasının yanı sıra, herkes gözetim ve kontrol altındaymış gibi görünmektedir.

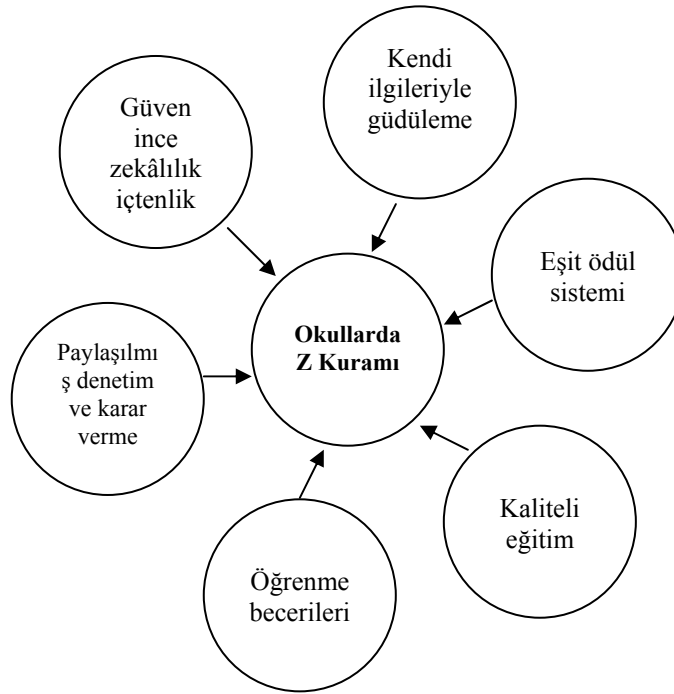
D tipi okul kültürü, risk alma yoluyla başarısızlığa uğramayı kabul etmez. Sosyal ilişkiler oldukça zayıftır ve öğretmenler kontrolü ve disiplini sağlamak için mücadele ederler hatta öğrencilerin terbiyeli davranmalarını akademik başarılarına tercih etmektedirler.

E tipi okul kültürleri ideal bir kültür olma özelliği göstermektedir. Okul müdürünün öğretmen ve personelden; öğretmenlerin de öğrencilerden beklentileri yüksektir. Ancak

standartlar mantıksız olarak algılanmamaktadır. Tüm öğrenci ve öğretmenler için okul özen gösterilmesi gereken fakat eğlenceli bir yerdir.

3.11.3. Okul kültürü ve Z kuramı

Öğretmenlerin işlerinde anlam buldukları, yüksek düzey gereksinimlerinin karşılandığı, öğretimsel kapasitelerinin arttığı Z tipi örgütlerde, etkileşim sağlanarak statü farkları azaltılır ve böylece güçlü kültürle yanıt verilir. Bu durum öğretmenlerin işbirlikli problem çözmeye ilişkin öğrenme isteklerini de artırır (Leithwood, 1992; Şahin, 2003; 57).



Şekil 3.6 Okul uygulamalarında Z kuramının önde gelen bileşenleri (Lunenburg ve Ornstein, 1996; 71; Şahin, 2003; 57)

Şekil 3.6'da okullarda Z kuramının bileşenleri yer almaktadır. Denetim ve karar vermede paylaşma, okul yöneticileriyle öğrenci, öğretmen, aile ve diğer gruplar nasıl amaçlara ulaşılacağını tartışırlar. Öğrenme becerileri, çalışanların öğrenme sürecinde kalite çemberleri sorunları ve kaynaklarını tanımaya yönelik tartışmalarıdır. Kaliteli eğitim, eğitilmiş iş gücü yüksek kalitede eğitimi gerektirir. Eşit ödül sistemi, örgütte iyi çalışan, adanmış kişilerin ödüllendirilmesidir. Bu eşitliğin sağlanacağına ilişkin güveni artırır.

Güdülenme, insanlarla ilgilenme, onların yapmak istediklerine izin verme ve iş doyumunu sağlamadır (Şahin, 2003; 58).

3.11.4. Okul kültürünün oluşturulması

Bir okulun kültür, kendiliğinden ortaya çıkmaz. Okul kültürünün başlamasında, oluşup korunmasında, okul içinde mevcut kültürün geliştirilmesinde veya okul kültürünün değişiminde birçok öğenin etkisi vardır (Akıncı, 1998; 71).

Okul kültürü, zaman içinde oluşur. Henüz yeni bir okulda güçlü bir okul kültüründen söz edilemez. Okulun geçmişi, aynı zamanda kültürünün beslendiği bir kaynaktır. Her örgütün olduğu gibi okulların da geçmişine ilişkin bir söylence arşivi vardır. Özellikle okul içinde yer alan kıdemli öğretmenler ve çalışanlar, okulun geçmişine ait bazı olayların anlatılmasında, yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlenir. Okul çalışanlarının uzun süreli birlikteliği, okul içinde alt kültürlerin gelişmemesi, üyeler arası iletişim ve etkileşimin güçlü olması, okul kültürünün oluşum sürecinde önemli etkenlerdir. Okul yöneticisi, okul kültürünün korunup sürdürülmesinde, güçlendirilmesinde olduğu kadar gerektiğinde bu kültürün değişmesinde ve yeniden oluşma sürecinde önemli bir etkileme gücüne sahiptir (Balcı vd., 2004; 138).

Gruenert, okul kültürünün gelişimi için bir takım aşamaların yerine getirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu aşamaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Gruenert, 2000; 2-4; Aydın, 2002; 61-62):

1. *Okul kültürü kavramı hakkında bilgi sahibi olmak:* Okul kültürünü şekillendirmede ilk aşama, okul kültürü kavramını iyi tanımlamaktır. Çoğu yazar, kültürü tanımlamaya çalışmışlardır. Bu tanımlardan bazıları okulda işlerin nasıl yapıldığını, nasıl yürütüldüğü ya da davranış kalıplarıyla ilgilidir.
2. *Okul kültürünün niteliğini saptamak için veri toplamak:* Liderler için ikinci aşama, şu anki okul kültürünü tanımlamaktır. Bu bir veri toplama sürecidir. Çoğu yazar, örgüt kültürü çalışmalarında en iyi yöntemin ne olduğu hakkında pek çok tartışmaya girmişlerdir. Bu yöntemlerden çoğu gözlem ya da mülakat olduğu gibi nitel bir özellik taşımaktadır. Son yıllarda ise, bir okul kültürünü değerlendiren

anketlerde, kültürlerini değerlendiren bireyler tarafından yapılan gözlemler nicel veriler sağlamıştır.

3. *İşbirliği için yapıyı oluşturmak ve fırsatları değerlendirmek:* İşbirliğine uygun yapıyı kurmak öğretmenler için fırsat yaratır. Öğretmenler işbirliği için zorlanmamalıdır.

Takım öğretimi, eylem araştırma takımı, akran gözlemleri, ortak planlama zamanları ve paylaşılan kararlar vb öğretmen işbirliğini sağlayıcı pek çok yöntem bulunmaktadır. Ancak işbirliği içinde bulunmak oldukça zordur ve işbirliğinin doğal olmadığı durumlarda öğretmenlerin desteğe ihtiyacı vardır.

4. *İşbirliği içinde olan öğretmenleri ödüllendirmek:* Model oluşturma ve ödüllendirme liderliğin işlevlerindedir. Liderin niyetleri göz önüne alınmaksızın, onun her eylemi öğrenmeyi güçlendirir ya da engeller ve böylece öğretmen işbirliğini artırır veya düşürür, öğretmenler, okul müdürünün önemli olarak düşündüğü her şeyi dikkate almaktadır. Liderler, işbirlikçi öğretmenleri formal ya da informal olarak tanımalıdır. Bunu yapabilmek için de öğretmenler tarafından hangi ödüllere değer verildiğini öğrenmesi gerekmektedir.

Patterson değişimi destekleyen ve güçlendiren bir okul kültürünün oluşturulması için en az dört aşamalı bir sürecin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamalar şöyle özetlenmiştir (Patterson, 2000; 5; Aydın, 2002; 63):

1. *İnanç ifadelerinin geliştirilmesi:* Bu aşama basit olmamakla birlikte sürecin en kolay bölümüdür. İnançlar, okulun örgütsel hedefleriyle yakından ilişkili olmak durumundadır.
2. *İnanç ifadelerinin açıklanması:* İnanç ifadeleri okul üyelerince onaylandıktan sonra, her bir ifadenin okulun yapısı, işleyişi ve bunun yanı sıra her bir sınıfın durumuyla ilişkili olarak açıklanması gerekmektedir.
3. *İnanç ifadelerinin uygulamaya geçilmesi:* En önemli ve en zor aşama bu ifadelerin uygulamaya geçilmesidir. Öğretmenlerin haftanın belirli günlerinde ve yaklaşık 40

dakikalık ders saati içinde tüm bu faaliyetleri gerçekleştirmesi oldukça güçtür. İstenilen hedeflere ulaşmak, yoğun bir hazırlığı ve düzenlemeleri gerektirmektedir.

4. *İnanç ifadelerinin devamının sağlanması*: Örgüt kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için son aşama personelin örgüt kültürünü sürekli olarak değerlendirmesidir. Kültürü etkileyen bazı faktörler üzerinde tartışmalara zaman ayırmak ve yeni öğretmen, yönetici veya öğrencileri kültürü özümsemelerine yardımcı olmak örgüt kültürünün devamını sağlanması açısından önemlidir.

Yeni bir örgüt kültürünün oluşturulması ve örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışından bu yana okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması olmuştur. Ancak bu durumda okulların topluma faydası sağlanabilir ve toplumların sağlıklı bir biçimde eğitim düzeyi artırılarak gelecekte nitelikli eleman yetiştirme oranı artar.

Bu nedenle, okul kültürünün oluşturulmasına ilişkin uygulamalarda şu noktalara dikkat edilmelidir (Eyüboğlu, 2006; 33):

1. Öğrenci başarısı ve okul performansı tüm göstergelerin başında geldiği için öğrenci gelişimine odaklanılmalıdır.
2. Okulu oluşturan tüm öğeler arasında tam katılım sağlanmalıdır.
3. Uzun vadeli gelişmeler hedeflendiği için acele çözümler uygulanmamalıdır.
4. Bilgiler ve veriler, sezgiler ve tahminlerden daha iyidir. Bu nedenle okulun mevcut durumunu saptar araştırmalar yapılmalı ve sorunların aşılması çözüm önerileri uygulamaya dökülmelidir.
5. Çözümler konusunda ortak noktalara varılmalıdır.
6. Okul kültürü geliştirilirken yeni bir örgüt yapılması değil, var olan yapının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

7. Okul kültüründe kalite anlayışının oluşturulması, sermaye yoğun değil, kişi yoğun bir süreçtir. Öğretmenlerin verilecek hizmet içi eğitimlerle öğrenci odaklı ve okulun başarısını arttırıcı şekilde çalışması sağlanmalıdır.
8. Öğretmen kurul toplantılarında verilen sözler havada kalmamalı, eyleme dökülmelidir. Uygulamaya dökülerek sonuca varılabilir ve sağlam bir okul kültüründen bahsedilebilir.

3.11.5. Etkili okul kültürü

Okulda olumlu bir kültür oluşturulmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü doğmaktadır (Balcı, 2002; 187).

Deal (1988), okullarda yapılacak yeniliklerde okul kültürünün rolü hesaba katılmadıkça ve bu çalışmalar, okul kültürü tarafından yönlendirilmedikçe, etkili okul oluşturma çabalarının kendi ağırlığı altında ezileceğini iler sürmüştür (Deal, 1988; 207-214; Narsap, 2006; 73).

Etkili olan ve olmayan okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, söz konusu okulların kültürleri arasında belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Diğer taraftan öğrenci başarı düzeyi yüksek okullarla düşük okullar arasında yapılan karşılaştırmalarda da iki okul türü arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Etkili okullarda, okul toplumunu oluşturan üyeler arasında büyük ölçüde paylaşılan ortak bir kültür söz konusu olup, üyelerin davranışlarını biçimlendiren yüksek verimlilik, performans, moral ve motivasyonu sağlayan güçlü kültürel öğeler vardır. Etkili okullarda, okul toplumunu oluşturan üyeler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olmakta, davranışlarda bir uzlaşma, bütünleşme, katılım, paylaşma söz konusu olmaktadır. Başarılı okullarda, paylaşılan güçlü değerleri temsil eden rol ve davranış modeli olmakta, değişik okul uygulamalarında temel değerler

vurgulanmakta, anlamlı tören ve seremoniler gerçekleştirilmektedir (Deal, 1988: Şişman, 1994; Narsap, 2006; 73-74).

Terrence Deal, etkili okulun temel kültürel öğelerini şu şekilde özetlemiştir (Hoy ve Miskel, 1991; 218; Aydın, 2002; 61) :

- Değerleri paylaşma ve okulun içinde bir fikir birliği oluşturma
- Bir kahraman olarak müdürün temel değerleri temsil etmesi
- Belirgin adetler, yaygın olarak paylaşılan inançlar
- Erkek ve kadın kahramanların konumsal gücünden yararlanma
- Adetlerin okul kültürüyle kaynaşması ve kültürel yenileşme
- Temel değerlerin ve güçlü adetlerin törenlere dönüştürülmesi
- Özerklik, kontrol yenilik ve gelenek arasında denge kurulması
- Kültürel törenlere katılımın yaygınlaştırılması

3.11.6. Okul yöneticiliği – okul kültürü

Okul kültürünün oluşturulmasında ve korunmasında en büyük sorumluluk okulun yöneticisine aittir. Okul yöneticisi bu görevini yerine getirebilmesi için öncelikle kültürü oluşturan faktörler konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Daha sonra da bulunduğu okulu bu kültürel faktörler bakımından analiz ederek, doğru bir biçimde tanımlayabilmelidir. Bunlar olmadan okulun amaçlarına katkıda bulunacak bir örgüt kültür geliştirmek olanaklı değildir (Gümüşeli, 2006; 8).

Okul müdürleri yasal ve kişisel bir güce sahiptir ve bu güç ile örgütün yapısını genellikle biçimlendirirler. Okul müdürü sahip olduğu bu güç, etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde büyük etkiye sahiptir. Yöneticilerin sahip oldukları tutum ve değerler okul çalışanlarını etkilemektedir. Bu etkilenme zamanla çalışanların davranışlarına yansımakta ve bu davranışlar bir süre devam ettiğinde ise okul kültürünü oluşturabilmektedir.

Bir okulun süreklilik ile birlikte, başarısı sağlamak için okul müdürünün yapabileceği en etkin şey, yenilik ve büyümeye açık ama temel değerlerden taviz vermeyen bir okul kültürü oluşturmak ve oturtmaktır (Kozlu, 1998; 67). Güçlü kültürlerde okul müdürleri

kültürel değerlerin bekçiliğini yaparlar, önemli kültürel anlamları açıklarlar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutarlar (Çelik, 2000; 51).

Kültür, okul yöneticileri tarafından diğer insanları etkileme ve kontrol etme aracı olabildiği gibi çalışanlar arasında bir koordinasyon sağlama aracı olarak kullanılabilir. Okul yöneticisi, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmaktan öte, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki bir lider olmalıdır. Okul kültürünün oluşturulmasında okul dışı ve okul içi çeşitli etmenler rol oynar. Ancak bu konuda önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir (Balcı vd., 2004; 137).

Okulda istenilen verimin sağlanması, kaynak yaratılması, aşırı stressiz bir ortamın yaratılması gibi durumlar, güçlü okul kültürü ile ilgili olup okul müdürünün sorumluluğundadır (Bayrak, 2001; 189). Okul müdürü, bu sorumluluğunun bilincinde olmalı, etkili bir okul kültürünün oluşturulması ve yaşatılması için gerekli adımları atmalıdır. Bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için okul müdürünün etkili iletişim kurabilen, işbirliğine açık bir kişiliği; ruhen ve bedenen sağlıklı bir yapısı olmalıdır.

Güçlü okul müdürleri “yansız ve tutarlı” olarak, çalışanların işgücünü eşgüdümlemek ve kaynakları etkin bir biçimde dağıtmak, okul üyelerinin performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak ve örgüt üyelerine fiziksel olduğu kadar psikolojik anlamda destek vermekle yükümlüdürler (Hoy ve Hannum, 1997; 293; Hughes, 1999; 223; Binbaşıoğlu, 1988; 38-43). Son yıllarda özellikle okul müdürlerinin, öğretmenlerin güven, bağlılık, kolaylaştırma, ortam sağlama ve motivasyonlarını geliştirmede yollar bulmakla da sorumlu olduğundan sıklıkla söz edilmektedir (Dönmez, 2002; 40).

Gretchko ve Roger (1980) tarafından yapılan bir araştırmada güçlü okul kültürüne sahip okulların müdürleri (Speck, 1999; 14-15; Balcı, 1993; 25):

- Düzenli biçimlerde sınıfları ziyaret etmekte,
- Program ve öğretim konularına ilgi göstermekte,
- İşgöreni ile birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta,
- Okulda disiplini etkin şekilde yönetmekte,

- Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirmekte,
- Örgüt üyeleri ile ilişkilerinden zevk almakta,
- Okulun herkesin öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve
- Açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır.

Okul yöneticileri, lider davranışlarıyla, okula olan bağlılığı ile okul çalışanlarına, öğrencilere ve velilere iyi bir model oluşturmalıdır. Okul müdürü, “öğretmenlerin öğretmeni” olacak şekilde mesleğinde kendini yetiştirmeli, iyi bir formasyon eğitimi, güçlü bir genel kültür, eğitim yönetimi konularında bilgi sahibi olmalıdır. Okul müdürü okul çalışanlarından kendini soyutlamamalı, okulda olup bitenlerden haberdar olmalı, okulda yapılan etkinliklere aktif katılmalıdır.

3.11.7. Okul kültürü, sosyal etkinlikler ve tükenmişlik

Güçlü bir örgüt kültürü birey ve grup davranışlarını etkilemekte, çalışanlar arasında güçlü bir bağ kurarak bireysel sorunların hafifletilmesine katkıda bulunabilmektedir. Okul kültürünün oluşturulması ile işyerinden kaynaklanan sebeplerle oluşabilecek tükenmişlik engellenirken, bireysel nedenlerle oluşabilecek tükenmişliğin etkileri de azaltılabilmektedir.

Stres psikolojik bir süreç olmasına rağmen örgütsel kültür için normal bir şey değildir. Stresli kişiler örgüte zarar verirler. Yüksek stresli veya tükenmiş çalışanlara zayıf durumda oldukları için güvenmek uygun olmayabilir. Dolayısıyla tükenmişlik örgütte tehlikeli bir zayıflıktır (Fineman, 1999; Şahin, 2003; 62). Ayrıca tükenmişliğin yaşandığı bir kurumda verimlilik beklenemez.

Okuldaki sosyal etkinlikler, geziler, kahve araları, davetler, düzenlenen geceler, piknikler çalışanları birbirine bağlamayı, kurumdaki dayanışmayı arttırmayı sağlamak içindir. Bu tür etkinlikler ile çalışanlar arasında ast-üst arasındaki mesafe azalmakta, çalışanların iş yaşamının dışına çıkarak olumlu bir çevre oluşturmalarını sağlayabilmektedir.

Yapılan bir araştırma sonucuna göre örgüt kültürü ile iş tatmini arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Çalışma yaşamında az da olsa gerçekleştirilen eğlence veya gülmenin iş doyumunu, yaratıcılığı ve üretkenliği arttırdığı bulunmuştur. İşyerinde yapılan şakaların ve

eğlence etkinliklerinin çalışanlar arasındaki dostluk ve takım duygularını artırarak daha rahat bir ortam yarattığı, yeni fikirlerin kabulünü ve benimsenmesini çabuklaştırdığı, doktora çıkma sıklığını azalttığı, can sıkıntısını giderdiği ve morali yükselttiği saptanmıştır (Özkalp, 1999; Şahin, 2003; 62). Fıkra anlatma, yemek, eğlence düzenleme, doğum günü kutlamaları, spor etkinlikleri örgütsel yaşamın kaynaştırıcıları ve rahatlatıcı etkinlikleri arasındadır.

3.12. Okul Kültürü Konusuyla İlgili Araştırmalar

Yapılan alan incelemesi sonucunda yurt içinde okul kültürü ile ilgili araştırmaların çok sınırlı olduğu, araştırmaların daha çok örgütsel kültürle yakından ilgili olan örgütsel iklim konusunda yapıldığı ve ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki ile ilgili bir araştırmanın ise yapılmadığı görülmüştür.

3.12.1. Okul kültürü ile ilgili Türkiye’ de yapılan araştırmalar

Peker (1978), “Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi” konulu bir araştırma yapmıştır. Ankara merkez liselerinde bulunan 14 resmi ve 3 özel lise örnekleme alınmıştır. Araştırmada örgütsel iklimi betimleme anketi kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okulların sahip olduğu örgütsel hava tipi, okulların resmi ve özel oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel okullarda daha uyumlu bir örgütsel hava tipi görülmektedir. Okulların örgütsel hava tipi ile öğrencilerin ÖSYM sınavındaki başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulun örgütsel havası, kapalı tipten açık tipe gittikçe öğrenci başarısı artmaktadır. Okulların örgütsel hava tipi ile öğrenci disiplin olayları yüzdesi ve verilen cezaların şiddeti artmaktadır (Çelik, 2002; 147-148).

Alıç (1990), “Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre; genel liseler “Örgütsel Yapı” yönünden değişme ihtiyacı duymaktadır. Öğrenci sayılarının eğitimi olumsuz yönde etkilediği, kararlar alınırken öğretmenlere danışılmadığı, ödül ve ceza uygulamalarının yetersiz olduğu, yöneticilik görevi üstlenilmeden önce mutlaka bir eğitimden geçilmesi gerektiği, geleneksel öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanıldığı, programların toplum ihtiyaçları ve öğrenci beklentileri ile uyumlu olmadığı, bilim ve teknolojiye gelişmelerin öğretim programları ve eğitim

ortamlarına yansıtılmadığı, insan ilişkileri yönünden değişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Şişman (1994), “Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)” isimli yaptığı araştırmada, ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin insan ve insanın içinde yaşadığı çevreyle ilgili paylaştıkları temel sayıtlıların neler olduğu ve onların bu okul kademesinde ne düzeyde ve nasıl bir örgüt kültürü oluşturduğuna yönelik görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- İnsanın çevresiyle ilişkileri konusunda ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenler arasında farklı sayıtlılar egemen olup bu konuda grup içinde ortak ve güçlü bir algı dayanağı oluşmamıştır.
- İlkokullarda egemen olan kültürün gelişme ve uzlaşmadan yana bir kültür olma özelliği ağır basmaktadır. Bunun yanında söz konusu kültür, çevreyle ilişkilerde çevreyi etkilemekte ve değiştirme konusunda fazla etkin görünmemektedir.
- İlkokullardaki örgütsel uygulamalar yönünden uyum, kaynaşma, dostluk, güven açısından güçlü; risk üstlenme, başarıyı ödüllendirme, hatalarda hoşgörü gibi konularda daha zayıf kültür kendini göstermektedir.
- Cinsiyet değişkenine göre paylaşılan temel sayıtlılar ve uygulamalar yönünden kadın ve erkekler arasında görüş farklılıkları vardır. Yönetimin okul dışından gelecek baskılara karşı okulu koruması ve öğrencilerden yüksek başarı beklentisine sahip olma konusunda erkekler daha yüksek bir algıya sahiptirler.

Pehlivanoğlu (1999) tarafından yapılan “Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi” isimli araştırmada özel ortaöğretim kurumu olan liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmaya yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul’daki özel liselerde çalışmakta olan 30 yönetici ve 150 öğretmen katılmıştır. Araştırmada “kültürel liderlik” ve “örgütsel değer” boyutları açısından öğretmenlerle yöneticiler arasında bir farklılık yoktur. Öğretmenler “kültürel liderlik”, “amaç”, “verimlilik” boyutlarında yönetici yeterliklerine ilişkin daha olumlu; yöneticiler ise

“iletişim ve karar”, “işbirliği ve güven”, “ödüllendirme”, “iklim”, “sosyalleşme ve bütünleşme”, “özgün fikir ve çalışmalara sahip olma”, “iş doyumu”, “değişim ve yenilik”, “okul-toplum” boyutlarında daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Atay (2001) tarafından yapılan ve “Öğretmen, yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin kültürel liderliğe ilişkin davranışları gösterme düzeyleri ile örgütsel değerlerin örgütte öne çıkma dereceleri bakımından değerlendirilmesi ve her bir davranış ile değerlerin öğretmenin verimliliğini ne derece etkileyeceği konusunda öğretmen ve yakın görev ilişkisi bulunan ilköğretim denetmeni ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Erzurum’ da görev yapan 43 denetmen, 50 ilköğretim okulu müdürü ile 150 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

- Okul yöneticileri kendilerini kültürel liderlik davranışı açısından yeterli bulurlarken, öğretmenler “az”, denetmenler ise “orta” düzeyde yöneticilerin bu davranışları gösterdikleri görüşündedirler.
- Okul müdürlerinin örgütsel değerlerin öne çıkma düzeyleri açısından görüşleri olumlu ve “orta”; öğretmenlerin “orta” ve “az”; denetmenler öğretmenlere yakın olmakla birlikte bazı maddelere “çoka” yakın düzeyde görüş bildirmişlerdir.
- Öğretmen, denetmen ve yöneticiler kültürel liderlik davranışlarının ve örgütsel değerlerin öğretmen verimliliğini olumlu düzeyde etkileyeceği konusunda görüş birliği içindedirler.

Şimşek (2002) tarafından yapılan ve “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” isimli araştırmada öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Eskişehir’de görev yapan 706 öğretmenin katıldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre, okulların % 19’unun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75’inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve 5 6’sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin % 25’inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75’inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim

becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, buldukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2003) tarafından yapılan ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin hangi liderlik stilini daha çok sergiledikleri, okullarındaki kültüre ilişkin algılarının neler olduğu; liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkilerin neler olduğu; bunların bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. İzmir ilinde görev yapan 50 ilköğretim okulu müdürü ile 950 öğretmenin katıldığı araştırmanın bazı bulguları şunlardır:

- Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler.
- Öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli ile boyutları arasında ve sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli, işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal – eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönde ilişki vardır.
- Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları okullarının sosyo-ekonomik düzeyine ve okul kültürüne algıları ise öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Narsap (2006) tarafından yapılan ve “Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü” adını taşıyan araştırmada genel ve mesleki liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ilinde görev yapan 91 yönetici ve 611 öğretmenin katıldığı araştırmada yönetimin özellikle okulda istenilen kurum kültürünün oluşturulması ve yerleştirilmesinde birinci etken olduğu, yöneticilerin okulda gerçekleşen durumlara ilişkin algılarının öğretmenlere oranla çok daha olumlu oldukları, okulda var olan durumu olduğundan daha pozitif algılama eğiliminde oldukları, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre işbirliğine daha yatkın oldukları, yönetime düşüncelerini daha rahat ifade edebildikleri, çatışmaların çözümünde daha uzlaşmacı davrandıkları tespit edilmiştir.

3.12.2. Okul kültürü ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Preston W. Shaw (1990) Akademik başarı yönünden farklı üç ortaokulda, örgütsel kültür öğeleri ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, başarı düzeyi düşük okulda yöneticilerin liderlik davranışları daha çok (1) geleneksel öğretim programının sürdürülmesi, (2) Özkorumum (self-preservation) ve (3) geleneksel (pasif) öğretim yöntemleri üzerinde odaklaşmakta iken; başarılı okullarının kültürünün (1) öğrenci ve öğretmenlerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması, (2) destekleyici öğretim ve öğrenme çerçevesinin düzenlenmesi, (3) karşılıklı dostluk, sevgi ve güvenin oluşturulması, sürdürülmesi, (4) başarı için ne gerekiyorsa onun yapılması üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır (Shaw, 1991: Narsap, 2006; 96).

Nnadoze (1993) tarafından yapılan ve “Karar Verme Sürecine Katılma ve Okul kültürü ile Öğretmenler Arasında İş Doyumu Algısı arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adını taşıyan araştırmada okullarda karar verme ve okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın Bazı sonuçları şunlardır:

- Öğretmen algılarına göre karara katılma ve okul kültürü öğretmen iş doyumunu ile ilişkilidir.
- Liderlik ve yönetim desteği, başarı yönelimi, çalışanlarla arkadaşlık, karara katılma, bürokratik engeller ve örgütsel adanma ve iş doyumunun en önemli belirleyicisidirler.
- Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim deneyimi, eğitim düzeyi ve okul büyüklüğü gibi örgütsel çevre faktörleri iş doyumunu belirlemede önemli değildir (Şahin, 2003; 82).

Campbell (1993), okul kültüründe öğretmen ve yöneticilerin çatışan değerlerini araştırmıştır. Araştırmada öğretime ilişkin değerler üzerinde durulmuş, öğretmen ve yöneticilerin okul kültürüne ilişkin bireysel değerleri araştırılmıştır. Bu araştırmada ortaöğretim ve ilköğretim okullarında çalışan 10 okul yöneticisi ve 20 öğretmenle görüşme yapılmış, bireysel olarak doğru ve yanlış algıları ve inançları saptanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin müfettişlere göre mesleki yaşamlarında moral ve etik çatışmalarla daha çok karşılaştıkları görülmüş, ancak, her iki grubun da amaçlarını anlamlı eylemlere ve temel inançlara dayandırmadıkları saptanmıştır (Çelik, 2002; 156).

Stephen Stolp (1994), “Okul Kültürü İçin Liderlik” adlı çalışmasında okul kültürü ve okul müdürünün okul kültürüne etkisi konularına değinmiştir. Stolp, okul müdürünün tüm davranışlarının diğerleri tarafından model alındığı ve bu davranış modelleriyle yeni bir örgüt kültürü yarattığını öne sürmüştür (Aydın, 2002; 66).

Deblois ve Corriveau (1994) yılında yaptıkları bir araştırmayla okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını incelediler. Üç lisenin seçildiği araştırmanın sonuçlarına göre, okul kültürünün güçlü olarak bulunduğu ortamlarda başarısızlık ve okul bırakma gibi durumlara daha az rastlandığı görülmüştür (Narsap, 2006; 94).

Deal ve Peterson (1994), “Kültürün Oluşturucusu Olarak Okul Müdürleri” adlı çalışmasında beş farklı okul ve okul müdürlerini model alarak bu okullardaki okul müdürlerinin okul kültürünü oluşturma, şekillendirme ve değiştirme görevlerini nasıl yerine getirdiğini betimlemeye çalışmışlardır. Ancak bu çalışmada betimlenen davranış modellerinin mutlaka izlenmesi gereken bir yöntem olmadığını, okul müdürlerinin kendi okullarına ve konumlarına uyarlanabilmeleri için bir kılavuz olduğunu öne sürmüşlerdir (Aydın, 2002; 66).

Harrison (1995) tarafından yapılan ve “Okullarda Kültür Oluşturma” adını taşıyan araştırmada okul yöneticileri aracılığı ile ortaokullarda kültür oluşumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

- Otorite kullanılmayan okullarda adanma görülmektedir.
- Lider uygun bir dille tartışma ortamı yaratır.
- Örgütsel iletişim için yaygın zemin oluşturmak önemlidir.
- Şevkli olmak, bir kültürün yaratılmasında bir farklılık yapılmasının istenmesidir.
- Liderler sağlıklı muhalefeti korumaya çalışmalıdırlar.
- Problemleri akışına bırakmak yerine zamanında çözmek önemlidir.

- Kurumda çoğu insanlara sorumluluk verilmeyerek kurumun gelişimine engel olunur. Oysa iyi liderler bunu bilerek hareket ederler. Güç ne iyidir ne de korkulacak bir şey, fakat iyi düşünülerek kullanılabilir bir araçtır.
- Diğerlerinin dünyaya bakışını bilmek önemlidir. Semboller çok daha önemli bir güçtür (Şahin, 2003; 85).

Robert B. Macmillan (1996), Okulların çalışma koşullarının öğretmenlerin iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre; iş tatmininin öğretime etkisi üç açıdan incelenebilir: 1- Öğretmenlerin kendini yeterli hissetmesi, 2- Yönetimin kontrolü, 3- organizasyon kültürü. 1996 yılında New Brunswick ilkokulundaki 6. sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin katıldığı araştırmanın sonuçları öğretmen tatmininde birinci olarak yönetimin kontrolü, ikinci olarak öğretmen yeterliliği, üçüncü olarak da okul kültürünün büyük etkisi olduğunu gösterdi. Bu üç etkenin de pozitif yönde etkili olduğu, okul yöneticileriyle iyi ilişkilerde olan öğretmenlerin işlerinde daha tatminkâr olduğu, daha sonra yeterliliği iyi olan öğretmenlerin ve son olarak da iyi okul kültüründe çalışan öğretmenlerin işlerinde daha tatminkâr oldukları görüldü (Narsap, 2006; 92).

Hill (2000), Missouri’ de bulunan 100 ilköğretim okulu müdürü üzerinde yaptığı araştırmada okul müdürlerinin okul kültürüne ve öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin okul kültürü üzerinde belirgin etkileri olduğu öne sürülmüştür. Öğrenci başarısı üzerinde yalnızca öğrenmeye katılım faktörünün anlamlı etkisi görülmektedir. Örgüt kültürüne liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, örgütsel amacın özgünlüğü, mesleki destek başlıkları altındaki diğer faktörlerin öğrenci başarısı ile ilişkisinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Aydın, 2002; 67).

BÖLÜM 4

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, *ilişkisel tarama modelinde* olan bu araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma bulguları yurtiçinde ve yurt dışında, ilgili literatürün taranması; anket ve ölçek uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005; 77).

İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. Bir araştırmada ilişki arandığı zaman üç durum ortaya çıkar. Bunlar (Karasar, 2005; 81):

1. İki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur.
2. Değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır.
3. Değişkenler ters orantılıdır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında, 2006-2007 öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, bu ilçelerde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 330 öğretmen ve 52 yöneticiden oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda araştırmaya

katılan kişi sayıları aşağıda Çizelge 4.1’ de verilmiştir.

Çizelge 4.1
Araştırma Örnekleminin Okul Bazında Dağılım Değerleri

İlçe	Okul Adı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Kadıköy	T.E.B. Atasehir İlköğretim Okulu	4	28
	Hasan Leyli İlköğretim Okulu	4	27
	Nevzat Ayasbeyoğlu İlköğretim Okulu	3	14
Kartal	Atatürk İlköğretim Okulu	3	11
	Çakabey İlköğretim Okulu	4	24
	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu	4	39
	Paşaköy İlköğretim Okulu	1	6
Ümraniye	İnanç Türkeş İlköğretim Okulu	4	30
	Anafartalar İlköğretim Okulu	4	29
	Hasanpaşa İlköğretim Okulu	3	25
Sultanbeyli	Şehit Öğretmen Hamit Sütmen İlköğretim Okulu	4	24
	Yunus Emre İlköğretim Okulu	4	24
	Fatih İlköğretim Okulu	3	19
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	18
	Sultanbeyli Merkez İlköğretim Okulu	4	12
Toplam		52	330

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Maslach Tükenmişlik Envanteri*, *Örgütsel Kültür Anketi* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

4.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada tükenmişliğin ölçülmesi için Christiana Maslach (1981) tarafından geliştirilmiş, Çam (1989) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış ve yardım meslekleri elemanlarına uygulanmak üzere geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış olan ve 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory – MBI) kullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır (Çam, 1991; 83):

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion) alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin 1-2-3-6-8-13-14-16 ve 20. maddeleri olmak üzere toplam dokuz maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 1, sayfa 195).

Duyarsızlaşma (Depersonalization) alt ölçeği, kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun biçimde davranmalarını tanımlar ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin 5-10-11-15 ve 22. maddeleri olmak üzere toplam beş maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 1, sayfa 195).

Kişisel Başarı (Personal Accomplishment) alt ölçeği, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin 4-7-9-12-17-18-19 ve 21. maddeleri olmak üzere toplam sekiz maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 1, sayfa 195).

Çam (1992; 86), hemşireler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında geçerliği ile birlikte geçerlik tekniği ile incelemiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan hemşirelerin kendilerinin MBI maddelerine verdikleri cevaplarla, aynı hemşirelerle birlikte çalışan iş arkadaşlarının, denek hemşireleri değerlendirerek, MBI maddelerine verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sonuçta her iki grubun MBI' ın her üç alt ölçek puanları karşılaştırılmış ve ortamlar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

EE için $t = 0,46$, $p > 0,01$,

DP için $t = 0,79$, $p > 0,01$,

PA için $t = 0,85$, $p > 0,01$,

Çam (1992; 157), Türkçe' ye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanterinin güvenilirlik çalışmasında, MBI formuna verilen yanıtlara dayanılarak; Kuder-Richardson 20 formülüne göre ve yarıya bölme tekniğine göre güvenilirlik katsayıları hesaplanarak araştırılmıştır. Kuder-Richardson 20 formülüne göre güvenilirlik katsayıları:

EE alt ölçeği için 0,89,

DP alt ölçeği için 0,71,

PA alt ölçeği için 0,72 bulunmuştur.

MBI alt ölçeklerinin yarıya bölme tekniği ile saptanan korelasyon katsayılarının Sperman-Brown düzeltilmesi yapıldıktan sonra elde edilen güvenilirlik katsayıları:

EE alt ölçeği için 0,84,

DP alt ölçeği için 0,78,

PA alt ölçeği için 0,72 şeklinde bulunmuştur.

Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve “tükenmişlik” sendromunu ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir.

4.3.2. Örgütsel Kültür Anketi

Araştırmada örgüt kültürü ile ilgili veri toplamak için Prof. Dr. Mehmet Şişman (1994) tarafından geliştirilmiş “Örgütsel Kültür Anketi” kullanılmıştır.

Örgütsel Kültür Anketi, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; yönetici ve öğretmenlerin insan ilişkilerine, okul ve eğitime yönelik inançlarını, ikinci bölüm yönetici ve öğretmen algılarına göre okuldaki durum ve uygulamalar yönünden örgüt kültürünün durumunu yansıtabilecek şekilde planlanmıştır.

Birinci bölüm (İnsan Doğasına İlişkin Temel İnançlar) yönetici ve öğretmenlerin, paylaştıkları temel inançları ölçmeye yönelik otuz beş maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Bu maddeler, *sosyal sistem içinde yer alan yönetici ve öğretmenlerin çevreyle ilişkiler (sosyal çevre), gerçek (doğru karar), insan, insan ilişkileri (örgütte), insan eylemleri (iş), okul ve eğitim* konularında paylaştıkları temel inançları ölçmeye yönelik önerme niteliğinde cümleler biçiminde düzenlenmiştir (Narsap, 2006; 105).

Birinci boyut, insan doğasına ilişkin temel inançlarla ilgili olarak, *insan-çevre ilişkileri*

kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili Okul kültürü Anketi'nin 1-2-3-4-5-6-7 ve 8. maddeleri olmak üzere toplam sekiz maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 2, sayfa 196).

İkinci boyut, insan doğasına ilişkin temel inançlarla ilgili olarak, *eylemlerin doğası kapsamında olan iş ve çalışmayla* ilgili Okul kültürü Anketi'nin 9-10-11-12-13-14-15-16 ve 17. maddeleri olmak üzere toplam dokuz maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 2, sayfa 196).

Üçüncü boyut, insan doğasına ilişkin temel inançlarla ilgili olarak, *insan doğasıyla* ilgili Okul kültürü Anketi'nin 18-19-20-21-22 ve 23. maddeleri olmak üzere toplam altı maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 2, sayfa 196).

Dördüncü boyut, insan doğasına ilişkin temel inançlarla ilgili olarak, *gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla* ilgili Okul kültürü Anketi'nin 24-25-26-27-28 ve 29. maddeleri olmak üzere toplam altı maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 2, sayfa 196).

Beşinci boyut, insan doğasına ilişkin temel inançlarla ilgili olarak, *insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği* ile ilgili Okul kültürü Anketi'nin 30-31-32-33-34 ve 35. maddeleri olmak üzere toplam altı maddeden oluşmaktadır (Bakınız Ek 2, sayfa 196-197).

İkinci bölümde (Okuldaki Uygulama ve Durumlar) örgüt kültürünün mevcut durumunu yansıtabilecek örgütsel uygulamalara ilişkin başlıca değişkenler belirlenmiştir. Bu bölüm, yirmi beş maddeden ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Bölümde yer alan maddeler, *ödül, hoşgörü, değişme, özerklik, uyum, dostluk, güven, sorumluluk alma, örgütsel destek ve yardım, amaç birliği, yarışma, iş birliği, yardımlaşma, karara katılım, risk üstlenme, çevreyle ilişkiler, yüksek başarı beklentisi* gibi özellikleri kapsamaktadır. (Narsap, 2006; 106).

Bu bölümde örgütsel uygulamalarla ilgili yargı cümleleri verilmiş; yönetici ve öğretmenlerden, söz konusu uygulamaların içinde buldukları okul ortamında ne düzeyde gerçekleştiğini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden, söz konusu uygulamaları yargılamaları ya da bunlarla ilgili doyum düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Böylece bu bölümde yer alan maddelerde de sosyal sistem içinde yer alan

bireylerin, örgütsel yaşamdaki bazı uygulamalara ilişkin algılamaları belirlenmek istenmiştir.

Anket hazırlanırken ilk aşamada, araştırmacı tarafından veri toplama aracı olan ölçekte yer alabilecek maddelerle ilgili 82 cümleden oluşan bir soru havuzu hazırlanarak okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan bir gruba sunulmuş, uzman görüşleri de alınarak ölçek üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. İkinci aşamada, araştırma alanını oluşturan okullar dışında bir grup öğretmene uygulanıp gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Son aşamada ise, son biçimi verilen *Örgütsel Kültür Anketi*, ilkökul öğretmenlerinden oluşan bir gruba on beş gün arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için Cronbach alfa ve korelasyon katsayısına bakılmıştır. İlk uygulamada, anketin birinci bölümü için Cronbach alfa katsayısı ,97; ikinci bölüm için de ,96; olarak hesaplanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı da birinci bölüm için $r = ,97$; ikinci bölüm için $r = ,90$ olarak hesaplanmıştır (Narsap, 2006; 107).

Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Örgütsel Kültür Anketinin geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu ve “okul kültürü algısını” ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir.

4.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerin ve yöneticilerin *görev, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, okul kıdemi, idarecilik kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları* hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçek ve anketler daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2006-2007 öğretim yılı birinci döneminde 15 ilköğretim okulunda görevli, 52 yönetici ve 330 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical For Social Sciences*) for Windows Release 11.5

paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan *Tükenmişlik Ölçeği* toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Kullanılan 5'li Likert ölçeği, 0'dan 4'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüştür. Ölçek seçenekleri aşağıda Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2
Tükenmişlik Ölçeği Seçenekleri

Seçenekler	Verilen Puanlar
Hiçbir zaman	0
Çok nadir	1
Bazen	2
Çoğu zaman	3
Her zaman	4

Maslach Tükenmişlik Envanterinde (MBI) puanlama sonucunda alt ölçek puanları elde edilmektedir. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve farklı boyutları olduğu için tek bir puanla ifade edilemez. Her üç alt ölçeğin sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi gerekir (Maslach ve Jackson, 1981; Izgar, 2000; 69).

Tükenmişliğin yüksekliği Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerinde yüksek puanı, Kişisel Başarı alt ölçeğinde ise düşük puanı yansıtır. Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekte de orta düzeyi yansıtır. Düşük düzeyi ise Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerinde düşük, Kişisel Başarı alt ölçeğinde ise yüksek puanı yansıtır.

Tükenmişliğin bu üç yönü arasındaki ilişki ile ilgili olarak, her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirilir ve tek bir topla puanla birleştirilemez. Sonuç olarak, her birey için üç ayrı puan hesaplanır (Çam, 1991; 85).

MBI yorumu yapılırken, her alt ölçek için elde edilen puanlar her birey için değerlendirilir. Daha sonra bu puanların ne anlama geldiğinin belirlenmesi için alt ölçeklerle ilgili aşağıdaki ölçütlere bakılır.

Çizelge 4.3

Yedi Basamaklı MBI Puanlarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçüt

Boyut	Tükenmişlik Düzeyleri		
	<i>Yüksek</i>	<i>Normal</i>	<i>Düşük</i>
Duygusal Tükenme - EE	27 ve üzeri	17 – 26	0 – 16
Kişisel Başarı - PA	0 - 31	32 - 38	39 ve üzeri
Duyarsızlaşma - DP	13 ve üzeri	7 – 12	0 – 6

Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puanlar, Kişisel Başarı alt ölçeğinden alınan düşük puan tükenmeyi ifade eder.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sırasında özgün formunda yedi basamaklı olan cevap seçeneklerinin Türk kültürüne uygun olmadığı görülmüş ve daha sonra basamak sayısı beşe indirilmiştir (Aydın, 2004; 26).

Beş basamaklı cevap seçeneklerinden oluşan form kullanıldığı zaman bu puanların her üç alt ölçek için de 2/7 oranında düşürülerek değerlendirilmesi gerekir.

Çizelge 4.4

Beş Basamaklı MBI Puanlarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçüt

Boyut	Tükenmişlik Düzeyleri		
	<i>Yüksek</i>	<i>Normal</i>	<i>Düşük</i>
Duygusal Tükenme - EE	20 ve üzeri	12 – 19	0 – 11
Kişisel Başarı - PA	0 - 22	23 - 27	28 ve üzeri
Duyarsızlaşma - DP	10 ve üzeri	5 – 9	0 – 4

Araştırma kapsamında kullanılan *Okul Kültürü Ölçeği*'nin birinci bölümü (İnsan doğasına ilişkin temel inançlar) toplam 35 sorudan oluşmaktadır. Kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüştür. Ölçek seçenekleri aşağıda Çizelge 4.5'de verilmiştir.

Çizelge 4.5
Okul Kültürü Ölçeği Birinci Bölüm Seçenekleri

Seçenekler	Verilen Puanlar
Kesinlikle katılmıyorum	1
Katılmıyorum	2
Kısmen katılıyorum	3
Katılıyorum	4
Kesinlikle katılıyorum	5

Araştırma kapsamında kullanılan *Okul Kültürü Ölçeği*'nin ikinci bölümü (Okuldaki uygulama ve durumlar) toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüştür. Ölçek seçenekleri aşağıda Çizelge 4.6'de verilmiştir.

Çizelge 4.6
Okul Kültürü Ölçeği İkinci Bölüm Seçenekleri

Seçenekler	Verilen Puanlar
Hiçbir zaman	1
Nadiren	2
Arasıra	3
Çoğu zaman	4
Her zaman	5

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından yönetici ve öğretmenlere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarımlı, sonra ölçeklerin tüm maddeleri ve toplam puanları için frekans (N) ortalama (x) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen (n<30) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin *Tükenmişlik Ölçeği* ve *Okul Kültürü Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *cinsiyet*, *görev* ve *medeni durum* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi,

- Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin *Okul Kültürü Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *cinsiyet* ve *medeni durum* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,
- Örnekleme grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin *Tükenmişlik Ölçeği* ve *Okul Kültürü Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *öğrenim durumu*, *yaş*, *mesleki kıdem*, *okul kıdemi*, *yöneticilik kıdemi*, *görev yapılan okuldaki öğretmen* ve *öğrenci sayıları* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi
- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi,
- İlköğretim okulu yöneticilerinin *tükenmişlik düzeyleri* ile *okul kültürü* algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır.

Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan non-parametrik bir yöntemdir. *Bağımsız Grup t Testi* (Independent Samples t Test), her bir alt gözenek (örneğin kız ve erkek grupları) normal dağılım özelliği gösterdiğinde ($N_1 > 30$; $N_2 > 30$) iki aritmetik ortalama arasındaki farkın manidarlığını test etmede kullanılan parametrik bir tekniktir (www.mustafaotrar.com/istatistik.htm, 2007)

Pearson momentler çarpımı korelasyon çalışmaları değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla başvurulan tekniktir (Kaptan, 1998). Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini, bu katsayının işareti “+” veya “-” ise ilişkinin yönünü göstermektedir. Böylece, Pearson momentler çarpımı korelasyon işlemi ile üç çeşit sorunun cevaplandırılması gerekmektedir (Kaptan, 1998):

- Değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı,
- İlişki varsa bunun miktarının ve

- Yönünün ne olduğudur.

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının 1,00 veya 1,00'e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1,00 veya -1,00'e yakın olması, negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, bir ilişkinin olmadığını gösterir (Gay, 1987; Büyüköztürk, 2002). Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırlar sıklıkla kullanılmaktadır: Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70–1,00 arasında olması yüksek; 0,70–0,30 arasında olması orta; 0,30–0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002).

Elde edilen veriler SPSS for Windows 11.5 programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 olarak çözümlenerek bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 5

5. BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, okuldaki görev, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 5.1

Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin

Cinsiyet Değişkeni İçin f , %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Cinsiyet	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kadın	206	53,9	53,9	53,9
Erkek	176	46,1	46,1	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 206’sı “kadın” (%53,9), 176’sı “erkek” (%46,1) olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.2

Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin

Görev Değişkeni İçin f , %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Görev	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Öğretmen	330	86,4	86,4	86,4
Müdür Yardımcısı	40	10,5	10,5	96,9
Müdür	12	3,1	3,1	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 330’u “öğretmen” (%86,4), 40’ı “müdür yardımcısı” (%10,5) ve 12’si “okul müdürü” (%3,1) olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.3
Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin
*Yaş Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Yaş	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
18–25 yaş	61	16,0	16,0	16,0
26–30 yaş	102	26,7	26,7	42,7
31–35 yaş	59	15,4	15,4	58,1
36–40 yaş	40	10,5	10,5	68,6
41 yaş ve üzeri	120	31,4	31,4	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 61’i “18-25 yaş” (%16,0), 102’si “26-30 yaş” (%26,7), 59’u “31-35 yaş” (%15,4), 40’ı “36-40 yaş” (%10,5) ve 120’si “41 yaş ve üzeri” (%31,4) olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.4
Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin
*Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Medeni Durum	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Evli	235	61,5	61,5	61,5
Bekar	147	38,5	38,5	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 235’i “evli” (%61,5) ve 147’si “bekar” (%38,5) olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.5
Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin
*Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Öğrenim Durumu	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Ön Lisans	51	13,4	13,4	13,4
Lisans	290	75,9	75,9	89,3
Lisans Üstü	29	7,6	7,6	96,9
Diğer	12	3,1	3,1	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 51’i “ön lisans” (%13,4), 290’ı “lisans” (%75,9), 29’u “lisans üstü” (%7,6) ve 12’si (%3,1) “diğer” eğitim düzeylerinden mezun olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.6
Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin
*Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Kıdem	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
1-5 yıl	132	34,6	34,6	34,6
6-10 yıl	98	25,7	25,7	60,2
11-15 yıl	42	11,0	11,0	71,2
16-20 yıl	29	7,6	7,6	78,8
21 yıl ve üzeri	81	21,2	21,2	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.6’da görüldüğü üzere, örneklem grubu 132’si “1-5 ve yıl” (%34,6), 98’i “6-10 yıl” (%25,7), 42’si “11-15 yıl” (%11,0), 29’u “16-20 yıl” (%7,6) ve 81’i “21 yıl ve üzeri” (%21,2) kıdemli olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.7
Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin
*Okul Kıdemi Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Okul Kıdemi	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
1 yıldan az	97	25,4	25,4	25,4
1-3 yıl	109	28,5	28,5	53,9
4-6 yıl	70	18,3	18,3	72,3
7-10 yıl	76	19,9	19,9	92,1
11 yıl ve üzeri	30	7,9	7,9	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 97’si “1 yıldan az” (%25,4), 109’u “1-3 yıl” (%28,5), 70’i “4-6 yıl” (%18,3), 76’sı “7-10 yıl” (%19,9) ve 30’u “11 yıl ve üzeri” (%7,9) okul kıdemli olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.8
Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin
*Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Öğretmen Sayısı	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
11-20 öğretmen	1	,3	,3	,3
21-30 öğretmen	20	5,2	5,2	5,5
31-40 öğretmen	51	13,4	13,4	18,8
41-50 öğretmen	73	19,1	19,1	38,0
51- üzeri öğretmen	237	62,0	62,0	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 1’i “11-20 öğretmenin çalıştığı” (%3), 20’si “21-30 öğretmenin çalıştığı” (%5,2), 51’i “31-40 öğretmenin çalıştığı” (%13,4), 73’ü “41-50 öğretmenin çalıştığı” (%19,1) ve 237’si “51 ve üzeri öğretmenin çalıştığı” (%62,0) okullarda görevli olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.9

Örneklem Grubundaki Eğitimcilerin

Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Öğrenci Sayısı	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
200-500 öğrenci	8	2,1	2,1	2,1
501-800 öğrenci	17	4,5	4,5	6,5
801-1100 öğrenci	14	3,7	3,7	10,2
1101-1500 öğrenci	68	17,8	17,8	28,0
1501 ve üzeri öğrenci	275	72,0	72,0	100,0
Toplam	382	100,0	100,0	

Çizelge 5.9’da görüldüğü üzere, örneklem grubu 8’i “200-500 öğrencinin eğitim gördüğü” (%2,1), 17’si “501-800 öğrencinin eğitim gördüğü” (%4,5), 14’ü “801-1100 öğrencinin eğitim gördüğü” (%3,7), 68’i “1101-1500 öğrencinin eğitim gördüğü” (%17,8) ve 275’i “1501 ve üzeri öğrencinin eğitim gördüğü” (%72,0) okullarda görevli olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.

5.1.1. Örneklem grubundaki yöneticilerin genel yapısına ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin cinsiyet, okuldaki görev, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul kıdemi, yöneticilik kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 5.10

Örneklem Grubundaki Yöneticilerin

Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Cinsiyet	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Kadın	5	9,6	9,6	9,6
Erkek	47	90,4	90,4	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.10’da görüldüğü üzere, örneklem grubu 5’i “kadın” (%9,6), 47’si “erkek”

(%90,4) olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.11
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
Görev Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Görev	f	%	%_{gec}	%_{yig}
Müdür Yardımcısı	40	76,9	76,9	76,9
Müdür	12	23,1	23,1	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.11’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 40’ı “müdür yardımcısı” (76,9) ve 12’si “okul müdürü” (%23,1) olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.12
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
Yaş Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Yaş	f	%	%_{gec}	%_{yig}
26–30 yaş	10	19,2	19,2	19,2
31–35 yaş	7	13,5	13,5	32,7
36–40 yaş	9	17,3	17,3	50,0
41 yaş ve üzeri	26	50,0	50,0	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.12’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 10’u “26-30 yaş” (%19,2), 7’si “31-35 yaş” (%13,5), 9’u “36-40 yaş” (%17,3) ve 26’si “41 yaş ve üzeri” (%50,0) olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.13
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Medeni Durum	f	%	%_{gec}	%_{yig}
Evli	38	73,1	73,1	73,1
Bekar	14	26,9	26,9	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.13’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 38’i “evli” (%73,1) ve 14’ü “bekar” (%26,9) olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.14
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
*Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Öğrenim Durumu	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Ön Lisans	10	19,2	19,2	19,2
Lisans	39	75,0	75,0	94,2
Lisans Üstü	3	5,8	5,8	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.14’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 10’u “ön lisans” (%19,2), 39’u “lisans” (%75,0) ve 3’ü “lisans üstü” (%5,8) eğitim düzeylerinden mezun olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.15
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
*Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Kıdem	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
1-5 yıl	6	11,5	11,5	11,5
6-10 yıl	13	25,0	25,0	36,5
11-15 yıl	6	11,5	11,5	48,1
16-20 yıl	7	13,5	13,5	61,5
21 yıl ve üzeri	20	38,5	38,5	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.15’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 6’sı “1-5 yıl” (%11,5), 13’ü “6-10 yıl” (%25,0), 6’sı “11-15 yıl” (%11,5), 7’si “16-20 yıl” (%13,5) ve 20’si “21 yıl ve üzeri” (%38,5) kıdemli olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.16
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
*Okul Kıdemi Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Okul Kıdemi	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
1 yıldan az	7	13,5	13,5	13,5
1-3 yıl	13	25,0	25,0	38,5
4-6 yıl	11	21,2	21,2	59,6
7-10 yıl	12	23,1	23,1	82,7
11 yıl ve üzeri	9	17,3	17,3	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.16’da görüldüğü üzere, örneklem grubu 7’si “1 yıldan az” (%13,5), 13’ü “1-3 yıl” (%25,0), 11’i “4-6 yıl” (%21,2), 12’si “7-10 yıl” (%23,1) ve 9’u “11 yıl ve üzeri”

(%17,3) okul kıdemli olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.17

Örneklem Grubundaki Yöneticilerin

Yöneticilik Kıdemli Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Yöneticilik Kıdemli	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
1-5 yıl	21	40,4	40,4	40,4
6-10 yıl	12	23,1	23,1	63,5
11-15 yıl	11	21,2	21,2	84,6
16-20 yıl	3	5,8	5,8	90,4
21 yıl ve üzeri	5	9,6	9,6	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.17’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 21’i “1-5 yıl” (%40,4), 12’si “6-10 yıl” (%23,1), 11’i “11-15 yıl” (%21,2), 3’ü “16-20 yıl” (%5,8) ve 5’i “21 yıl ve üzeri” (%9,6) yöneticilik kıdemli olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.18

Örneklem Grubundaki Yöneticilerin

Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Öğretmen Sayısı	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
21-30 öğretmen	7	13,5	13,5	13,5
31-40 öğretmen	10	19,2	19,2	32,7
41-50 öğretmen	8	15,4	15,4	48,1
51- üzeri öğretmen	27	51,9	51,9	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.18’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 7’si “21-30 öğretmenin çalıştığı” (%13,5), 10’u “31-40 öğretmenin çalıştığı” (%19,2), 8’i “41-50 öğretmenin çalıştığı” (%15,4) ve 27’si “51 ve üzeri öğretmenin çalıştığı” (%51,9) okullarda görevli olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.19

Örneklem Grubundaki Yöneticilerin

Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Öğrenci Sayısı	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
200-500 öğrenci	1	1,9	1,9	1,9
501-800 öğrenci	2	3,8	3,8	5,8
801-1100 öğrenci	6	11,5	11,5	17,3
1101-1500 öğrenci	9	17,3	17,3	34,6
1501 ve üzeri öğrenci	34	65,4	65,4	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelge 5.19’da görüldüğü üzere, örneklem grubu 1’i “200-500 öğrencinin eğitim gördüğü” (%1,9), 2’si “501-800 öğrencinin eğitim gördüğü” (%3,8), 6’sı “801-1100 öğrencinin eğitim gördüğü” (%11,5), 9’u “1101-1500 öğrencinin eğitim gördüğü” (%17,3) ve 34’ü “1501 ve üzeri öğrencinin eğitim gördüğü” (%65,4) okullarda görevli olmak üzere toplam 52 yöneticiden oluşmaktadır.

5.1.2. Örneklem grubundaki öğretmenlerin genel yapısına ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 5.20

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Cinsiyet Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kadın	201	60,9	60,9	60,9
Erkek	129	39,1	39,1	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.20’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 201’i “kadın” (%60,9), 129’u “erkek” (%39,1) olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.21

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Yaş Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
18-25 yaş	61	18,5	18,5	18,5
26-30 yaş	92	27,9	27,9	46,4
31-35 yaş	52	15,8	15,8	62,1
36-40 yaş	31	9,4	9,4	71,5
41 yaş ve üzeri	94	28,5	28,5	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.21’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 61’i “18-25 yaş” (%18,5), 92’si “26-30 yaş” (%27,9), 52’si “31-35 yaş” (%15,8), 31’i “36-40 yaş” (%9,4) ve 94’ü “41 yaş ve üzeri” (%28,5) olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.22
Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Medeni Durum Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evli	197	59,7	59,7	59,7
Bekar	133	40,3	40,3	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.22’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 197’si “evli” (%59,7) ve 133’ü “bekar” (%40,3) olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.23
Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Öğrenim Durumu Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Ön Lisans	41	12,4	12,4	12,4
Lisans	251	76,1	76,1	88,5
Lisans Üstü	26	7,9	7,9	96,4
Diğer	12	3,6	3,6	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.23’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 41’i “ön lisans” (%12,4), 251’i “lisans” (%76,1), 26’sı “lisans üstü” (%7,9) ve 12’si “diğer” eğitim düzeylerinden mezun (%3,6) olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.24
Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Mesleki Kıdem Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Kıdem	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1–5 yıl	126	38,2	38,2	38,2
6–10 yıl	85	25,8	25,8	63,9
11–15 yıl	36	10,9	10,9	74,8
16–20 yıl	22	6,7	6,7	81,5
21 yıl ve üzeri	61	18,5	18,5	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.24’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 126’sı “1-5 yıl” (%38,2), 85’i “6-10 yıl” (%25,8), 36’sı “11-15 yıl” (%10,9), 22’si “16-20 yıl” (%6,7) ve 61’i “21 yıl ve üzeri” (%18,5) kıdemli olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.25
Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Okul Kıdemi Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Okul Kıdemi	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1 yıldan az	90	27,3	27,3	27,3
1-3 yıl	96	29,1	29,1	56,4
4-6 yıl	59	17,9	17,9	74,2
7-10 yıl	64	19,4	19,4	93,6
11 yıl ve üzeri	21	6,4	6,4	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.25’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 90’ı “1 yıldan az” (%27,3), 96’sı “1-3 yıl” (%29,1), 59’u “4-6 yıl” (%17,9), 64’ü “7-10 yıl” (%19,4) ve 21’i “11 yıl ve üzeri” (%6,4) okul kıdemli olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.26
Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Öğretmen Sayısı	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
11-20 öğretmen	1	,3	,3	,3
21-30 öğretmen	13	3,9	3,9	4,2
31-40 öğretmen	41	12,4	12,4	16,7
41-50 öğretmen	65	19,7	19,7	36,4
51- üzeri öğretmen	210	63,6	63,6	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.26’da görüldüğü üzere, örneklem grubu 1’i “11-20 öğretmenin çalıştığı” (%),3), 13’ü “21-30 öğretmenin çalıştığı” (%3,9), 41’i “31-40 öğretmenin çalıştığı” (%12,4), 65’i “41-50 öğretmenin çalıştığı” (%19,7) ve 210’u “51 ve üzeri öğretmenin çalıştığı” (%63,6) okullarda görevli olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 5.27
Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin
Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin *f*, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Öğrenci Sayısı	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
200-500 öğrenci	7	2,1	2,1	2,1
501-800 öğrenci	15	4,5	4,5	6,7
801-1100 öğrenci	8	2,4	2,4	9,1
1101-1500 öğrenci	59	17,9	17,9	27,0
1501 ve üzeri öğrenci	241	73,0	73,0	100,0
Toplam	330	100,0	100,0	

Çizelge 5.27’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 7’si “200-500 öğrencinin eğitim gördüğü” (%2,1), 15’i “501-800 öğrencinin eğitim gördüğü” (%4,5), 8’i “801-1100 öğrencinin eğitim gördüğü” (%2,4), 59’u “1101-1500 öğrencinin eğitim gördüğü” (%17,9) ve 241’i “1501 ve üzeri öğrencinin eğitim gördüğü” (%73,0) okullarda görevli olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır.

5.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma süresince elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan yönetici tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları ve okul kültürü algılarının cinsiyet, okuldaki görev, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki-okul-yöneticilik kıdemleri, görev yapılan okuldaki öğrenci ve öğretmen sayılarının durumları verilmiştir.

Çizelge 5.28

Örneklem Grubundaki Yöneticilerin

Tükenmişlik Düzeylerinin N , x , ss ve Düzey Değerleri

Madde	N	x	ss	Düzey
Duygusal Tükenmişlik	52	11,2	5,07	Düşük
Kişisel Başarı	52	23,2	3,73	Normal
Duyarsızlaşma	52	3,1	2,31	Düşük
Toplam	52			

Çizelge 5.28’de ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlara bakılarak düşük düzeyde “duygusal tükenmişlik” ve “duyarsızlaşma” yaşadıkları “kişisel başarı” hislerinin ise normal düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Çizelge 5.29
Örneklem Grubundaki Yöneticilerin
Tükenmişlik Algılarının N , x , ss ve Düzey Değerleri

Madde	N	x	ss
1. Kendimi işimden uzaklaşmış hissediyorum.	52	,8	,95
2. İş günüm sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	52	1,9	,91
3. Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda, kendimi yorgun hissediyorum.	52	1,4	1,03
4. Öğretmenlerimin pek çok konu hakkında neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.	52	3,0	,64
5. Bazı öğretmenlerime onlar sanki kişilikten yoksun bir obje imiş gibi davrandığını hissediyorum.	52	,4	,75
6. Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.	52	,7	,95
7. Öğretmenlerimin sorunlarını etkili bir şekilde hallederim.	52	2,7	,83
8. İşimin beni tükettiğini hissediyorum.	52	1,2	1,14
9. İşimle diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.	52	2,6	,88
10. Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı katılaştım.	52	,7	,86
11. Bu işin beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum.	52	,6	,85
12. Kendimi çok enerjik hissediyorum.	52	2,8	,95
13. İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	52	,7	,94
14. İşimde gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum.	52	2,7	1,09
15. Bazı öğretmenlerimin başına gelenler, gerçekten umurumda değil.	52	,4	,84
16. Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	52	,9	,89
17. Öğretmenlerime rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim.	52	2,9	,66
18. Öğretmenlerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.	52	3,2	,81
19. Bu meslekte pek çok değerli işler başardım.	52	2,9	,71
20. Kendimi çok çaresiz hissediyorum.	52	,6	,93
21. İşimde duygusal sorunları bir hayli soğukkanlılıkla hallederim.	52	2,8	,85
22. Öğretmenlerimin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.	52	,8	,87
Toplam	52		

Çizelge 5.29’da ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya 18. madde “Öğretmenlerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.” ($x=3,27$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 15. madde “Bazı öğretmenlerimin başına gelenler, gerçekten umurumda değil.” ($x=,40$)’dir.

Çizelge 5.30

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Düzy	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	z	p
Duygusal Tükenmişlik	Kadın	5	9,40	2,40	Düşük	22,60	113,00			
	Erkek	47	11,40	5,26	Düşük	26,91	1265,00	98,00	-,60	,54
	Toplam	52	11,21	5,07	Düşük					
Kişisel Başarı	Kadın	5	23,00	1,73	Normal	23,4	117,0			
	Erkek	47	23,28	3,89	Normal	26,8	1261,0	102,00	-,48	,62
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal					
Duyarsızlaşma	Kadın	5	3,60	,54	Düşük	32,5	162,5			
	Erkek	47	3,04	2,42	Düşük	25,8	1215,5	87,50	-,94	,34
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük					

Çizelge 5.30'da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.60$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.30'da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.48$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.30'da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.94$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.31

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{x}	ss	Düzy	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	U	z	p
Duygusal Tükenmişlik	Müdür Yardımcısı	40	11,28	5,16	Düşük	26,71	1068,5	231,50	-,18	,85
	Müdür	12	11,00	4,99	Düşük	25,79	309,5			
	Toplam	52	11,21	5,07	Düşük					
Kişisel Başarı	Müdür Yardımcısı	40	23,00	4,01	Normal	25,1	1005,5	185,50	-1,19	,23
	Müdür	12	24,08	2,50	Normal	31,0	372,5			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal					
Duyarsızlaşma	Müdür Yardımcısı	40	3,33	2,16	Düşük	28,43	1137,0	163,00	-1,69	,09
	Müdür	12	2,33	2,70	Düşük	20,08	241,0			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük					

Çizelge 5.31’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.18$; $p>.05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.31’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.19$; $p>.05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.31’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.69$; $p>.05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.32

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Düzy	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	z	p
Duygusal Tükenmişlik	Evli	38	11,08	5,45	Düşük	25,53	970,0			
	Bekâr	14	11,57	4,03	Normal	29,14	408,0	229,00	-,76	,44
	Toplam	52	11,21	5,07	Düşük					
Kişisel Başarı	Evli	38	23,21	3,80	Normal	27,59	1048,50			
	Bekâr	14	23,36	3,67	Normal	23,54	329,50	224,50	-,86	,38
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal					
Duyarsızlaşma	Evli	38	2,82	2,40	Düşük	24,2	921,0			
	Bekâr	14	3,86	1,91	Düşük	32,6	457,0	180,00	-1,79	,07
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük					

Çizelge 5.32’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.76$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.32’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.86$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.32’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.79$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.33

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	ss	Düzy	$x_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	Ön lisans	10	10,40	5,92	Düşük	23,60	,46	2	,79
	Lisans	39	11,36	4,77	Düşük	27,23			
	Lisans Üstü	3	12,00	7,81	Normal	26,67			
	Toplam	52	11,21	5,07	Normal				
Kişisel Başarı	Ön lisans	10	24,60	2,63	Normal	31,90	1,59	2	,45
	Lisans	39	22,90	4,03	Normal	25,18			
	Lisans Üstü	3	23,33	1,52	Normal	25,67			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	Ön lisans	10	2,80	2,15	Düşük	24,95	,48	2	,78
	Lisans	39	3,08	2,25	Düşük	26,49			
	Lisans Üstü	3	4,33	4,04	Düşük	31,83			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.33’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.33’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.33’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.34

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{x}	ss	Düzy	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	26-30	10	12,10	4,77	Normal	29,95			
	31-35	7	12,57	4,03	Normal	32,00			
	36-40	9	13,89	7,11	Normal	31,78	4,99	3	,17
	41-Üzeri	26	9,58	4,25	Düşük	21,87			
	Toplam	52	11,21	5,07	Normal				
Kişisel Başarı	26-30	10	22,30	5,20	Yüksek	22,20			
	31-35	7	22,86	3,76	Normal	25,36			
	36-40	9	23,11	2,26	Normal	24,94	1,66	3	,64
	41-Üzeri	26	23,77	3,59	Normal	29,00			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	26-30	10	3,40	2,59	Düşük	28,45			
	31-35	7	3,71	1,11	Düşük	33,14			
	36-40	9	2,89	2,57	Düşük	24,67	2,10	3	,55
	41-Üzeri	26	2,88	2,42	Düşük	24,60			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.34’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.34’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.34’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.35

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	Düzy	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	1-5 Yıl	6	13,00	4,47	Normal	33,17	7,09	4	,13
	6-10 Yıl	13	11,46	3,99	Düşük	28,54			
	11-15 Yıl	6	15,33	7,11	Normal	35,58			
	16-20 Yıl	7	11,86	6,30	Normal	27,29			
	21-Üzeri	20	9,05	4,05	Düşük	20,18			
	Toplam	52	11,21	5,07	Düşük				
Kişisel Başarı	1-5 Yıl	6	23,67	4,32	Normal	23,58	6,90	4	,14
	6-10 Yıl	13	20,85	4,89	Yüksek	19,23			
	11-15 Yıl	6	22,83	1,16	Normal	22,08			
	16-20 Yıl	7	24,14	1,95	Normal	31,71			
	21-Üzeri	20	24,50	3,12	Normal	31,60			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	6	4,17	2,78	Düşük	32,92	2,99	4	,55
	6-10 Yıl	13	3,54	2,22	Düşük	30,19			
	11-15 Yıl	6	2,67	1,86	Düşük	24,67			
	16-20 Yıl	7	3,00	2,70	Düşük	25,07			
	21-Üzeri	20	2,65	2,27	Düşük	23,23			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.35’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.35’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.35’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.36

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okul Kıdemi	N	\bar{x}	ss	Düzye	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	1 Yıldan Az	7	13,14	4,14	Normal	33,71	8,04	4	,09
	1-3 Yıl	13	11,00	4,95	Düşük	26,08			
	4-6 Yıl	11	14,00	5,71	Normal	34,14			
	7-10 Yıl	12	9,17	4,84	Düşük	19,21			
	11-Üzeri	9	9,33	4,18	Düşük	21,89			
	Toplam	52	11,21	5,07	Normal				
Kişisel Başarı	1 Yıldan Az	7	23,71	4,68	Normal	24,43	4,87	4	,30
	1-3 Yıl	13	21,85	4,12	Yüksek	22,35			
	4-6 Yıl	11	22,36	4,10	Yüksek	22,32			
	7-10 Yıl	12	24,42	2,02	Normal	33,08			
	11-Üzeri	9	24,44	3,46	Normal	30,44			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	1 Yıldan Az	7	4,71	2,69	Normal	36,21	5,63	4	,22
	1-3 Yıl	13	3,00	2,27	Düşük	26,19			
	4-6 Yıl	11	3,73	2,83	Düşük	29,82			
	7-10 Yıl	12	2,25	1,28	Düşük	21,83			
	11-Üzeri	9	2,33	2,00	Düşük	21,56			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.36'da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.36'da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel başarı düzeyi için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu

sonuca göre, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.36'da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.37

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yöneticilik Kıdemi	N	x	ss	Düzye	x_{sıra}	x²	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	1-5 Yıl	21	11,62	4,78	Normal	28,19	3,42	4	,49
	6-10 Yıl	12	12,67	5,21	Normal	30,75			
	11-15 Yıl	11	10,73	6,11	Düşük	23,68			
	16-20 Yıl	3	9,33	3,78	Düşük	22,17			
	21-Üzeri	5	8,20	4,14	Düşük	18,00			
	Toplam	52	11,21	5,07	Normal				
Kişisel Başarı	1-5 Yıl	21	22,24	4,21	Yüksek	21,60	5,79	4	,21
	6-10 Yıl	12	23,00	3,97	Normal	26,04			
	11-15 Yıl	11	24,00	2,32	Normal	29,95			
	16-20 Yıl	3	26,33	3,51	Normal	38,67			
	21-Üzeri	5	24,60	2,96	Normal	33,30			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	21	3,00	2,36	Düşük	25,95	2,83	4	,58
	6-10 Yıl	12	3,92	2,39	Düşük	31,96			
	11-15 Yıl	11	3,09	2,62	Düşük	25,77			
	16-20 Yıl	3	2,00	1,00	Düşük	20,17			
	21-Üzeri	5	2,20	1,64	Düşük	21,10			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.37'de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.37’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.37’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.38

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	ss	Düzy	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	21-30	7	11,57	5,09	Normal	28,00	,12	3	,98
	31-40	10	11,20	4,91	Düşük	26,75			
	41-50	8	11,38	5,26	Düşük	26,94			
	51-Üzeri	27	11,07	5,35	Düşük	25,89			
	Toplam	52	11,21	5,07	Düşük				
Kişisel Başarı	21-30	7	20,14	4,59	Yüksek	15,07	4,88	3	,18
	31-40	10	23,80	3,55	Normal	26,55			
	41-50	8	24,00	3,50	Normal	27,69			
	51-Üzeri	27	23,63	3,42	Normal	29,09			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	21-30	7	3,00	2,64	Düşük	25,43	5,51	3	,13
	31-40	10	2,80	1,87	Düşük	25,45			
	41-50	8	4,50	1,41	Normal	37,81			
	51-Üzeri	27	2,81	2,52	Düşük	23,81			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.38’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı

bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.38’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.38’de görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.39

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	ss	Düzye	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	200-500	1	8,00	.	Düşük	17,50	1,28	4	,86
	501-800	2	12,50	,70	Normal	34,50			
	801-1000	6	9,83	2,99	Düşük	23,50			
	1001-1500	9	11,33	6,53	Düşük	25,22			
	1501-Üzeri	34	11,44	5,22	Düşük	27,16			
	Toplam	52	11,21	5,07	Düşük				
Kişisel Başarı	200-500	1	20,00	.	Yüksek	8,00	3,39	4	,49
	501-800	2	22,00	2,82	Yüksek	18,50			
	801-1000	6	21,17	5,98	Yüksek	21,42			
	1001-1500	9	23,33	2,00	Normal	26,00			
	1501-Üzeri	34	23,76	3,66	Normal	28,54			
	Toplam	52	23,25	3,73	Normal				
Duyarsızlaşma	200-500	1	4,00	.	Düşük	35,50	3,21	4	,52
	501-800	2	3,50	,70	Düşük	31,75			
	801-1000	6	1,67	1,86	Düşük	16,92			
	1001-1500	9	3,22	2,33	Düşük	27,50			
	1501-Üzeri	34	3,26	2,44	Düşük	27,35			
	Toplam	52	3,10	2,31	Düşük				

Çizelge 5.39’da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duygusal Tükenmişlik düzeyi için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.39’da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Kişisel Başarı düzeyi için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin kişisel başarı düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.39’da görüldüğü gibi ilköğretim yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden Duyarsızlaşma düzeyi için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.40

Örnekleme Grubundaki Yöneticilerin

İnsan Doğasına İlişkin Temel İnançlara İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Madde	N	x	ss
1. İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşılarak çözümlenebilir.	52	4,4	,75
2. İnsanlar, kendi bildiğine hareket etmemeli; çevresindekilere uymalıdır.	52	3,9	1,07
3. İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı; herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.	52	3,2	1,19
4. Öğretmenler veliler üzerinde etkili olabilir ve onları yönlendirebilir.	52	4,3	,86
5. İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.	52	4,8	,36
6. Bir grubun vereceği kararlar, bireysel kararlardan daha iyidir.	52	4,4	,70
7. Aileler, çocuklarının kendi bildiklerine (bağımsız) hareket etmelerine izin vermemelidir.	52	3,1	1,34
8. Aileler, çocuklarını, sınıfın, okulun en başarılı öğrencisi	52	3,0	,99

olmaya teşvik etmelidir.			
9. İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir.	52	2,6	1,06
10. İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.	52	1,5	,93
11. İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.	52	4,1	,88
12. İdeal iş, insanın mesleğinde yükselmesine elverişli olmalıdır.	52	4,0	,89
13. İdeal iş, insanın kendine ve ailesine zaman ayırabilmesine elverişli olmalıdır.	52	4,0	,94
14. İdeal iş, çok para kazanmaya elverişli olmalıdır.	52	3,0	,94
15. İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.	52	4,0	,75
16. İdeal iş, insana yüksek statü sağlamalıdır.	52	3,4	,89
17. İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.	52	3,0	1,02
18. Genelde insanlar, çalışmaktan pek hoşlanmazlar.	52	2,7	,97
19. Genelde insanlar, pek sorumluluk almak istemezler.	52	3,1	,97
20. Genelde insanlar, kontrol edilmedikleri zaman görevlerini gereği gibi yapmazlar.	52	3,4	,97
21. Genelde insanlar, başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler.	52	3,8	,74
22. Genelde insanlar, yaratılış itibarıyla iyi ve güvenilir varlıklardır.	52	3,4	,99
23. Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.	52	3,7	,91
24. Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplamalı ve tartışmalar yapılmalıdır.	52	4,2	,66
25. Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.	52	4,3	,56
26. Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.	52	4,1	,77
27. Okulda doğru kararlar verebilmek için, yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.	52	3,6	,95
28. Okulda doğru kararlar verebilmek için, üst yöneticilerin görüşlerine başvurulmalıdır.	52	3,5	,87
29. Okulda doğru kararlar verebilmek için, geçmişteki uygulama ve alışkanlıklara bakılmalıdır.	52	3,2	1,02
30. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında işle ilgili konularda sürekli bir yarış olmalıdır.	52	3,1	1,00
31. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında iyi bir yardımlaşma işbirliği olmalıdır.	52	4,5	,72
32. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, herkes görevinde başarılı olmalıdır.	52	4,2	,61
33. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, işinde başarılı olanlar olmayanlara yardım etmelidir.	52	4,0	,68
34. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında sıkı bir dostluk ve güven olmalıdır.	52	4,5	,64
35. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, yöneticiyle personel arasında sürekli bir görüş alış-verişi olmalıdır.	52	4,5	,57
Toplam	52		

Çizelge 5.40'da ilköğretim okulu yöneticilerinin insan doğasına ilişkin temel inançlar

düzeylelerine ilişkin algı düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya 5. madde “İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.” ($x=4,85$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 10. madde “İnsanın paraya ihtiyacı olmadığında çalışmasına da gerek yoktur.” ($x=1,54$)’dir.

Çizelge 5.41

Örnekleme Grubundaki Yöneticilerin

Okuldaki Uygulama ve Durumlara İlişkin Algılarının N , x ve ss Değerleri

Madde	N	x	ss
1. Başarılı olan öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilir.	52	3,5	1,17
2. Öğretmenlerin görevle ilgili yapabilecekleri hatalar, hoşgörü ile karşılanır.	52	3,6	,74
3. Programla ilgili yenilik ve değişmeler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.	52	3,4	,78
4. Okulda her öğretmen görevini, sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.	52	3,4	,88
5. Okula yeni gelen bir öğretmen, kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.	52	4,0	,72
6. Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.	52	3,8	,97
7. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.	52	3,9	,90
8. Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.	52	3,7	,87
9. Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmaz.	52	3,4	,85
10. Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verilir.	52	3,1	1,08
11. Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.	52	3,4	,77
12. Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.	52	3,3	,93
13. Mesleki konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.	52	3,0	,84
14. Öğretmenlerin göreviyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımı sağlar.	52	4,0	,72
15. Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.	52	3,6	,89
16. Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.	52	3,5	,70
17. Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.	52	3,0	1,07
18. Öğretmenler, okulla ilgili düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.	52	3,8	1,02
19. Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.	52	4,1	,87
20. Okulda öğrencilerin eğitim ve beceri ediniminden çok öğretime önem verir.	52	3,2	,85

21. Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.	52	4,2	,89
22. Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.	52	4,1	,76
23. Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.	52	4,2	,77
24. Görevle ilgili belirsiz (yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler riski göze alarak kendileri karar verebilirler.	52	3,1	1,00
25. Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.	52	3,5	,85
Toplam	52		

Çizelge 5.41’de ilköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin algı düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya 21. madde “Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.” ($\bar{x}=4,20$) ve 23. madde “Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.” ($\bar{x}=4,20$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 17. madde “Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.” ($\bar{x}=3,00$)’dir.

Çizelge 5.42

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	$\Sigma_{sıra}$	$x_{sıra}$	U	z	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Kadın	5	33,00	1,22	35,00	175,00			
	Erkek	47	31,36	3,75	25,60	1203,00	75,00	-1,32	,18
	Toplam	52							
Eylemlerin Doğası	Kadın	5	32,20	1,64	36,10	180,50			
	Erkek	47	29,78	3,94	25,48	1197,50	69,50	-1,49	,13
	Toplam	52							
İnsan Doğası	Kadın	5	19,20	2,77	21,30	106,50			
	Erkek	47	20,46	2,70	27,05	1271,50	91,50	-,81	,41
	Toplam	52							
Gerçeğin Doğası	Kadın	5	24,80	2,16	34,20	171,00			
	Erkek	47	23,02	3,25	25,68	1207,00	79,00	-1,20	,22
	Toplam	52							
İnsan İlişkilerinin Doğası	Kadın	5	25,40	2,30	29,40	147,00			
	Erkek	47	24,95	2,70	26,19	1231,00	103,00	-,45	,64
	Toplam	52							
Okuldaki Uygulamalar	Kadın	5	93,40	8,17	29,50	147,50			
	Erkek	47	88,40	16,32	26,18	1230,50	102,50	-,46	,64
	Toplam	52							
Toplam	Kadın	5	228,00	13,98	34,40	172,00			
	Erkek	47	218,00	22,30	25,66	1206,00	78,00	-1,22	,22
	Toplam	52							

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,32$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,49$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,81$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,20$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,45$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin insan ilişkilerinin

doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,46$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,22$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.43

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Görev Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Görev	N	x	ss	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	z	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Müdür	40	31,02	3,64	24,36	974,50			
	Yardımcısı	12	33,16	3,12	33,63	403,50	154,50	-1,86	,06
	Toplam	52							
Eylemlerin Doğası	Müdür	40	30,35	3,90	27,84	1113,50			
	Yardımcısı	12	28,91	3,55	22,04	264,50	186,50	-1,16	,24
	Toplam	52							
İnsan Doğası	Müdür	40	20,17	2,62	25,94	1037,50			
	Yardımcısı	12	20,91	3,05	28,38	340,50	217,50	-,49	,62
	Toplam	52							
Gerçeğin Doğası	Müdür	40	23,10	3,20	26,20	1048,00			
	Yardımcısı	12	23,50	3,28	27,50	330,00	228,00	-,26	,79
	Toplam	52							
İnsan İlişkilerinin Doğası	Müdür	40	24,90	2,58	25,98	1039,00			
	Yardımcısı	12	25,33	2,93	28,25	339,00	219,00	-,46	,64
	Toplam	52							
Okuldaki Uygulamalar	Müdür	40	86,45	16,95	23,48	939,00			
	Yardımcısı	12	97,00	6,03	36,58	439,00	119,00	-2,63	,00
	Toplam	52							
Toplam	Müdür	40	216,00	22,62	24,18	967,00			
	Yardımcısı	12	228,83	15,48	34,25	411,00	147,00	-2,02	,04
	Toplam	52							

Çizelge 5.43’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,86$; $p>.05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.43’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-$

1,16; $p > .05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.43'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -.49$; $p > .05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.43'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -.26$; $p > .05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.43'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -.46$; $p > .05$). Bu sonuca göre müdür yardımcıları ile müdürlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.43'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,63$; $p < .05$). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın müdürlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.43'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. ($z=-2,02$; $p<.05$). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın müdürlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.44

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	x	ss	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	z	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Evli	40	32,07	3,72	28,67	1089,50			
	Bekâr	12	30,00	2,88	20,61	288,50	183,50	-1,71	,08
	Toplam	52							
Eylemlerin Doğası	Evli	40	29,89	4,19	26,09	991,50			
	Bekâr	12	30,35	2,76	27,61	386,50	250,50	-,32	,74
	Toplam	52							
İnsan Doğası	Evli	40	20,47	2,94	27,12	1030,50			
	Bekâr	12	20,00	2,00	24,82	347,50	242,50	-,48	,62
	Toplam	52							
Gerçeğin Doğası	Evli	40	23,65	3,21	28,83	1095,50			
	Bekâr	12	21,92	2,86	20,18	282,50	177,50	-1,84	,06
	Toplam	52							
İnsan İlişkilerinin Doğası	Evli	40	25,31	2,56	27,97	1063,00			
	Bekâr	12	24,14	2,76	22,50	315,00	210,00	-1,16	,24
	Toplam	52							
Okuldaki Uygulamalar	Evli	40	89,55	17,27	28,17	1070,50			
	Bekâr	12	87,07	10,84	21,96	307,50	202,50	-1,31	,19
	Toplam	52							
Toplam	Evli	40	220,97	23,37	29,49	1120,50			
	Bekâr	12	213,50	15,97	18,39	257,50	152,50	-2,34	,01
	Toplam	52							

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,71$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U

testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,32$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,48$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,84$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,16$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,31$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli yöneticiler ile bekâr yöneticilerin

okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2,34$; $p<.05$). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın evli yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.45

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	x	Ss	x_{sıra}	x²	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Ön lisans	10	32,70	3,86	31,25	1,40	2	,49
	Lisans	39	31,15	3,47	25,10			
	Lisans Üstü	3	32,33	5,13	28,83			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	Ön lisans	10	32,10	3,28	35,45	4,50	2	,10
	Lisans	39	29,51	3,97	24,60			
	Lisans Üstü	3	29,66	,57	21,33			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	Ön lisans	10	21,30	3,09	31,95	3,39	2	,18
	Lisans	39	20,00	2,66	24,35			
	Lisans Üstü	3	21,66	,57	36,33			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	Ön lisans	10	23,70	2,11	28,95	1,15	2	,56
	Lisans	39	22,89	3,34	25,33			
	Lisans Üstü	3	25,33	4,16	33,50			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	Ön lisans	10	26,40	2,45	33,10	2,45	2	,29
	Lisans	39	24,58	2,55	24,78			
	Lisans Üstü	3	25,66	3,78	26,83			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki Uygulamalar	Ön lisans	10	94,20	6,67	32,25	1,80	2	,40
	Lisans	39	87,28	17,31	25,05			
	Lisans Üstü	3	92,00	14,79	26,17			
	Toplam	52	88,88	15,74				
Toplam	Ön lisans	10	230,40	12,07	36,90	6,04	2	,04
	Lisans	39	215,43	22,55	23,73			
	Lisans Üstü	3	226,66	27,30	27,83			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan yöneticilerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın ön lisans mezunu ile lisans mezunu yöneticiler arasında ön lisans mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.46

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{x}	Ss	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	26-30	10	31,10	2,92	25,00	,36	3	,94
	31-35	7	31,85	3,53	28,29			
	36-40	9	31,00	3,90	24,78			
	41-Üzeri	26	31,76	3,93	27,19			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	26-30	10	29,80	3,32	25,85	3,03	3	,38
	31-35	7	32,57	3,15	35,43			
	36-40	9	28,88	4,62	23,17			
	41-Üzeri	26	29,80	3,81	25,50			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	26-30	10	18,70	2,11	17,05	6,16	3	,10
	31-35	7	20,71	1,79	28,21			
	36-40	9	21,66	3,04	33,72			
	41-Üzeri	26	20,42	2,81	27,17			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	26-30	10	20,50	2,41	13,60	10,08	3	,01
	31-35	7	22,85	4,01	24,50			
	36-40	9	24,11	2,75	30,44			
	41-Üzeri	26	24,00	2,91	30,63			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	26-30	10	23,70	2,45	18,95	3,52	3	,31
	31-35	7	25,71	1,97	31,36			
	36-40	9	25,33	1,50	28,44			
	41-Üzeri	26	25,19	3,09	27,42			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki Uygulamalar	26-30	10	87,50	9,19	22,15	5,20	3	,15
	31-35	7	84,42	9,99	17,43			
	36-40	9	91,33	8,48	26,67			
	41-Üzeri	26	89,76	20,46	30,56			
	Toplam	52	88,88	15,74				
Toplam	26-30	10	211,30	5,05	15,85	7,26	3	,06
	31-35	7	218,14	13,87	23,86			
	36-40	9	222,33	18,51	28,33			
	41-Üzeri	26	220,96	27,70	30,67			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.46’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca

göre farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.46'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.46'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.46'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 26-30 yaş grubu yöneticiler ile 36-40 yaş grubundaki yöneticiler arasında 36-40 yaş grubundaki yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.46'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir

kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.46'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.46'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki yöneticilerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algularının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	1-5 Yıl	6	31,50	2,42	27,33	,99	4	,91
	6-10 Yıl	13	31,00	3,69	24,27			
	11-15 Yıl	6	30,66	4,13	22,92			
	16-20 Yıl	7	32,00	4,35	28,86			
	21-Üzeri	20	31,95	3,70	27,95			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	1-5 Yıl	6	29,66	3,50	25,08	2,46	4	,65
	6-10 Yıl	13	29,92	4,00	24,85			
	11-15 Yıl	6	32,16	2,31	35,17			
	16-20 Yıl	7	29,28	4,07	23,57			
	21-Üzeri	20	29,80	4,22	26,43			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	1-5 Yıl	6	19,66	1,86	22,58	2,46	4	,65
	6-10 Yıl	13	19,84	3,18	23,04			
	11-15 Yıl	6	21,00	1,41	30,83			
	16-20 Yıl	7	21,28	2,28	31,79			
	21-Üzeri	20	20,35	3,08	26,78			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	1-5 Yıl	6	21,50	2,34	18,00	5,81	4	,21
	6-10 Yıl	13	22,69	3,81	24,38			
	11-15 Yıl	6	22,66	3,98	21,42			
	16-20 Yıl	7	25,00	3,10	35,43			
	21-Üzeri	20	23,55	2,64	28,83			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	1-5 Yıl	6	24,00	1,78	19,17	2,31	4	,67
	6-10 Yıl	13	24,76	2,58	26,19			
	11-15 Yıl	6	25,16	1,83	27,25			
	16-20 Yıl	7	26,00	2,16	31,71			
	21-Üzeri	20	25,05	3,26	26,85			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki Uygulamalar	1-5 Yıl	6	84,33	7,86	16,67	4,70	4	,31
	6-10 Yıl	13	90,00	9,02	26,27			
	11-15 Yıl	6	87,66	12,25	21,58			
	16-20 Yıl	7	91,85	9,87	27,79			
	21-Üzeri	20	88,85	22,71	30,63			
	Toplam	52	88,8846	15,74				
Toplam	1-5 Yıl	6	210,66	3,32	15,08	6,05	4	,19
	6-10 Yıl	13	218,23	13,73	24,85			
	11-15 Yıl	6	219,33	20,15	22,58			
	16-20 Yıl	7	225,42	18,54	31,00			
	21-Üzeri	20	219,55	29,89	30,60			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H

sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.47’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan yöneticilerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Okul Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okul Kıdemi	N	\bar{x}	SS	$x_{\text{sıra}}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	1 Yıldan Az	7	30,28	3,45	22,36	3,68	4	,45
	1-3 Yıl	13	32,07	4,17	28,19			
	4-6 Yıl	11	30,18	2,63	21,09			
	7-10 Yıl	12	31,50	2,93	27,38			
	11-Üzeri	9	33,33	4,44	32,72			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	1 Yıldan Az	7	30,28	4,53	25,07	1,42	4	,84
	1-3 Yıl	13	29,53	3,55	24,00			
	4-6 Yıl	11	30,27	3,66	28,14			
	7-10 Yıl	12	29,41	4,85	25,21			
	11- Üzeri	9	31,00	2,91	30,94			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	1 Yıldan Az	7	19,71	1,38	22,71	3,47	4	,48
	1-3 Yıl	13	20,61	3,40	28,62			
	4-6 Yıl	11	20,36	2,65	26,36			
	7-10 Yıl	12	19,50	2,81	21,79			
	11- Üzeri	9	21,55	2,29	32,83			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	1 Yıldan Az	7	22,42	3,15	23,71	6,35	4	,17
	1-3 Yıl	13	22,76	4,91	23,73			
	4-6 Yıl	11	22,09	2,07	19,86			
	7-10 Yıl	12	24,08	1,92	32,08			
	11- Üzeri	9	24,55	2,24	33,33			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	1 Yıldan Az	7	25,14	2,03	27,57	,82	4	,93
	1-3 Yıl	13	24,46	3,35	24,58			
	4-6 Yıl	11	24,81	2,60	24,73			
	7-10 Yıl	12	25,33	2,46	27,25			
	11- Üzeri	9	25,44	2,65	29,61			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki uygulamalar	1 Yıldan Az	7	83,28	9,75	17,36	3,38	4	,49
	1-3 Yıl	13	93,38	8,96	29,96			
	4-6 Yıl	11	82,90	29,10	26,09			
	7-10 Yıl	12	91,25	6,87	27,13			
	11- Üzeri	9	90,88	11,90	28,28			
	Toplam	52	88,88	15,74				
Toplam	1 Yıldan Az	7	211,14	7,81	17,21	5,46	4	,24
	1-3 Yıl	13	222,84	20,23	26,15			
	4-6 Yıl	11	210,63	34,10	24,00			
	7-10 Yıl	12	221,08	13,15	28,96			
	11- Üzeri	9	226,77	20,32	34,00			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır

($p > .05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan yöneticilerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{x}	ss	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	1-5 Yıl	21	31,19	3,68	25,07	6,67	4	,15
	6-10 Yıl	12	31,33	3,82	26,46			
	11-15 Yıl	11	31,09	3,38	23,86			
	16-20 Yıl	3	30,00	3,00	19,83			
	21- Üzeri	5	35,20	2,38	42,40			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	1-5 Yıl	21	30,14	3,60	25,95	2,30	4	,68
	6-10 Yıl	12	29,33	4,45	24,88			
	11-15 Yıl	11	29,72	4,45	25,27			
	16-20 Yıl	3	32,66	1,52	38,83			
	21- Üzeri	5	30,20	3,27	28,00			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	1-5 Yıl	21	20,04	2,69	24,83	,60	4	,96
	6-10 Yıl	12	20,41	2,57	26,88			
	11-15 Yıl	11	20,72	3,03	28,27			
	16-20 Yıl	3	19,66	4,16	25,50			
	21- Üzeri	5	21,00	2,44	29,30			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	1-5 Yıl	21	22,66	3,55	23,24	5,42	4	,24
	6-10 Yıl	12	23,16	3,51	26,08			
	11-15 Yıl	11	22,90	2,66	26,18			
	16-20 Yıl	3	23,66	1,15	28,83			
	21- Üzeri	5	25,80	2,04	40,50			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	1-5 Yıl	21	25,00	2,52	26,67	4,15	4	,38
	6-10 Yıl	12	25,25	2,26	27,21			
	11-15 Yıl	11	24,09	3,53	21,59			
	16-20 Yıl	3	24,33	2,30	22,17			
	21- Üzeri	5	26,80	1,64	37,50			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki Uygulamalar	1-5 Yıl	21	88,14	10,02	22,88	2,67	4	,61
	6-10 Yıl	12	84,66	28,25	27,38			
	11-15 Yıl	11	90,72	9,81	28,00			
	16-20 Yıl	3	94,00	7,54	31,83			
	21- Üzeri	5	95,00	7,77	33,10			
	Toplam	52	88,88	15,74				
Toplam	1-5 Yıl	21	217,19	14,78	22,26	6,15	4	,18
	6-10 Yıl	12	214,16	35,57	26,21			
	11-15 Yıl	11	219,27	18,35	27,41			
	16-20 Yıl	3	224,33	11,06	30,83			
	21- Üzeri	5	234,00	12,70	40,40			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir

şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.49’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilik kıdemleri farklı olan yöneticilerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.50

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	ss	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	21-30	7	31,57	3,64	27,71	,78	3	,85
	31-40	10	30,50	2,71	22,75			
	41-50	8	31,75	4,13	26,69			
	51- Üzeri	27	31,81	3,86	27,52			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	21-30	7	30,00	3,87	27,14	4,91	3	,17
	31-40	10	27,40	4,57	18,35			
	41-50	8	31,87	3,79	33,88			
	51- Üzeri	27	30,44	3,23	27,17			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	21-30	7	20,14	3,43	25,14	3,78	3	,28
	31-40	10	19,00	2,86	19,60			
	41-50	8	20,12	3,13	24,44			
	51- Üzeri	27	20,96	2,26	30,02			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	21-30	7	23,28	3,68	28,71	9,21	3	,02
	31-40	10	21,20	2,97	17,50			
	41-50	8	21,37	2,72	18,44			
	51- Üzeri	27	24,44	2,76	31,65			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	21-30	7	25,71	1,60	31,07	4,04	3	,25
	31-40	10	23,90	2,46	20,15			
	41-50	8	24,25	3,37	21,75			
	51- Üzeri	27	25,44	2,65	29,07			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki uygulamalar	21-30	7	91,00	11,95	28,86	3,05	3	,38
	31-40	10	78,30	28,98	19,25			
	41-50	8	89,87	9,99	26,00			
	51- Üzeri	27	91,96	9,00	28,72			
	Toplam	52	88,88	15,74				
Toplam	21-30	7	221,71	20,28	27,64	10,05	3	,01
	31-40	10	200,30	30,73	13,85			
	41-50	8	219,25	15,27	24,56			
	51- Üzeri	27	225,07	16,36	31,46			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı

bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 31-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticiler ile 51-üstü öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticiler arasında 51-üstü öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.50’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 31-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticiler ile 51-üstü öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticiler arasında 51-üstü öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.51

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	ss	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	200-500	1	34,00	.	40,50	1,87	4	,75
	501-800	2	32,50	,70	31,75			
	801-1000	6	31,66	3,50	28,08			
	1001-1500	9	30,55	3,57	22,28			
	1501- Üzeri	34	31,61	3,83	26,62			
	Toplam	52	31,51	3,61				
Eylemlerin Doğası	200-500	1	31,00	.	30,50	2,14	4	,71
	501-800	2	32,00	2,82	35,00			
	801-1000	6	29,33	6,05	24,17			
	1001-1500	9	28,88	3,68	21,28			
	1501- Üzeri	34	30,29	3,59	27,68			
	Toplam	52	30,01	3,84				
İnsan Doğası	200-500	1	21,00	.	32,00	2,88	4	,57
	501-800	2	21,00	1,41	31,25			
	801-1000	6	19,00	3,68	17,42			
	1001-1500	9	19,88	2,97	25,39			
	1501- Üzeri	34	20,64	2,56	27,96			
	Toplam	52	20,34	2,71				
Gerçeğin Doğası	200-500	1	28,00	.	48,50	5,07	4	,28
	501-800	2	24,00	,00	32,50			
	801-1000	6	21,83	3,37	21,50			
	1001-1500	9	24,55	2,50	32,61			
	1501- Üzeri	34	22,88	3,29	24,76			
	Toplam	52	23,19	3,19				
İnsan İlişkilerinin Doğası	200-500	1	28,00	.	46,50	3,37	4	,49
	501-800	2	25,50	,70	29,25			
	801-1000	6	25,33	1,86	28,83			
	1001-1500	9	24,44	2,35	20,67			
	1501- Üzeri	34	24,97	2,92	26,88			
	Toplam	52	25,00	2,64				
Okuldaki Uygulamalar	200-500	1	105,00	.	50,00	4,88	4	,29
	501-800	2	87,50	16,26	24,75			
	801-1000	6	87,50	12,35	24,33			
	1001-1500	9	78,77	30,96	19,50			
	1501- Üzeri	34	91,41	8,75	28,15			
	Toplam	52	88,88	15,74				
Toplam	200-500	1	247,00	.	50,00	4,93	4	,29
	501-800	2	222,50	21,92	26,75			
	801-1000	6	214,66	15,38	21,92			
	1001-1500	9	207,11	37,88	20,28			
	1501- Üzeri	34	221,82	16,05	28,25			
	Toplam	52	218,96	21,74				

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir

şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.51’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.52

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin

İnsan Doğasına İlişkin Temel İnançlara İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Madde	N	x	ss
1. İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşılarak çözümlenebilir.	330	4,2	,83
2. İnsanlar, kendi bildiğine hareket etmemeli; çevresindekilere uymalıdır.	330	3,4	,99
3. İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı; herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.	330	3,2	1,13
4. Öğretmenler veliler üzerinde etkili olabilir ve onları yönlendirebilir.	330	3,9	,85
5. İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.	330	4,6	,63
6. Bir grubun vereceği kararlar, bireysel kararlardan daha iyidir.	330	3,7	1,03
7. Aileler, çocuklarının kendi bildiklerine (bağımsız) hareket etmelerine izin vermemelidir.	330	3,0	1,03

8. Aileler, çocuklarını, sınıfın, okulun en başarılı öğrencisi olmaya teşvik etmelidir.	330	3,2	1,07
9. İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir.	330	2,4	1,08
10. İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.	330	1,8	1,23
11. İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.	330	4,1	1,01
12. İdeal iş, insanın mesleğinde yükselmesine elverişli olmalıdır.	330	4,0	,95
13. İdeal iş, insanın kendine ve ailesine zaman ayırabilmesine elverişli olmalıdır.	330	4,3	,80
14. İdeal iş, çok para kazanmaya elverişli olmalıdır.	330	3,3	1,06
15. İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.	330	4,2	,87
16. İdeal iş, insana yüksek statü sağlamalıdır.	330	3,5	1,05
17. İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.	330	3,5	1,16
18. Genelde insanlar, çalışmaktan pek hoşlanmazlar.	330	2,8	1,03
19. Genelde insanlar, pek sorumluluk almak istemezler.	330	3,1	,95
20. Genelde insanlar, kontrol edilmedikleri zaman görevlerini gereği gibi yapmazlar.	330	3,2	1,02
21. Genelde insanlar, başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler.	330	3,2	,79
22. Genelde insanlar, yaratılış itibarıyla iyi ve güvenilir varlıklardır.	330	3,1	,92
23. Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.	330	3,5	1,03
24. Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplamalı ve tartışmalar yapılmalıdır.	330	4,2	,75
25. Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.	330	4,3	,72
26. Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.	330	4,0	,84
27. Okulda doğru kararlar verebilmek için, yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.	330	3,5	,88
28. Okulda doğru kararlar verebilmek için, üst yöneticilerin görüşlerine başvurulmalıdır.	330	3,4	,87
29. Okulda doğru kararlar verebilmek için, geçmişteki uygulamalar ve alışkanlıklara bakılmalıdır.	330	3,2	1,00
30. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında işle ilgili konularda sürekli bir yarış olmalıdır.	330	2,7	1,06
31. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında iyi bir yardımlaşma işbirliği olmalıdır.	330	4,4	,76
32. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, herkes görevinde başarılı olmalıdır.	330	4,1	,83
33. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, işinde başarılı olanlar olmayanlara yardım etmelidir.	330	3,8	,82
34. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında sıkı bir dostluk ve güven olmalıdır.	330	4,3	,77
35. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, yöneticiyle personel arasında sürekli bir görüş alış-verişi olmalıdır.	330	4,5	,68
Toplam	330		

Çizelge 5.52’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin insan doğasına ilişkin temel inançlar düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya 5. madde “İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.” ($x=4,62$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 10. madde “İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.” ($x=1,89$)’dir.

Çizelge 5.53

Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin

Okuldaki Uygulama ve Durumlara İlişkin Algılarının N , x ve ss Değerleri

Madde	N	X	ss
1. Başarılı olan öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilir.	330	2,7	1,25
2. Öğretmenlerin görevle ilgili yapabilecekleri hatalar, hoşgörü ile karşılanır.	330	3,0	,96
3. Programla ilgili yenilik ve değişmeler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.	330	3,2	,96
4. Okulda her öğretmen görevini, sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.	330	3,0	1,04
5. Okula yeni gelen bir öğretmen, kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.	330	3,6	,92
6. Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.	330	3,5	,92
7. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.	330	3,1	1,11
8. Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.	330	3,5	1,55
9. Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmaz.	330	3,3	1,01
10. Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verilir.	330	3,4	1,09
11. Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.	330	3,2	,98
12. Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.	330	3,0	,98
13. Mesleki konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.	330	2,8	,95
14. Öğretmenlerin göreviyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımı sağlar.	330	3,2	1,05
15. Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.	330	3,4	,90
16. Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.	330	3,5	,86
17. Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.	330	2,4	1,14
18. Öğretmenler, okulla ilgili düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.	330	3,2	1,09
19. Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.	330	3,6	,97

20. Okulda öğrencilerin eğitim ve beceri ediniminden çok öğretimine önem verir.	330	3,2	,95
21. Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.	330	3,7	1,07
22. Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.	330	3,6	,88
23. Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.	330	3,8	,93
24. Görevle ilgili belirsiz (yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler riski göze alarak kendileri karar verebilirler.	330	2,9	1,02
25. Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.	330	3,7	,95
Toplam	330		

Çizelge 5.53’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin algı düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya 23. madde “Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.” ($x=3,89$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 17. madde “Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.” ($x=2,46$)’dir.

Çizelge 5.54

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	ss	t	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Kadın	201	29,31	3,37			
	Erkek	129	29,76	3,65	-1,14	328	,25
	Toplam	330					
Eylemlerin Doğası	Kadın	201	31,33	4,63			
	Erkek	129	31,77	5,05	-,80	328	,42
	Toplam	330					
İnsan Doğası	Kadın	201	18,90	2,79			
	Erkek	129	19,86	3,28	-2,86	328	,00
	Toplam	330					
Gerçeğin Doğası	Kadın	201	22,78	3,48			
	Erkek	129	22,96	3,71	-,44	328	,65
	Toplam	330					
İnsan İlişkilerinin Doğası	Kadın	201	23,96	2,94			
	Erkek	129	23,92	4,05	,09	328	,92
	Toplam	330					
Okuldaki Uygulamalar	Kadın	201	81,93	13,13			
	Erkek	129	81,80	14,93	,08	328	,93
	Toplam	330					
Toplam	Kadın	201	208,23	19,20			
	Erkek	129	210,10	23,59	-,78	328	,43
	Toplam	330					

Çizelge 5.54'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,14$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.54'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,80$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.54'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-2,86$; $p<.05$). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.54'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,44$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.54'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,09$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin insan ilişkilerinin

doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.54’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,08$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.54’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,78$; $p>.05$). Bu sonuca göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	x	ss	t	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Evli	197	29,35	3,50	-,87	328	,38
	Bekâr	133	29,69	3,47			
	Toplam	330					
Eylemlerin Doğası	Evli	197	31,54	4,94	,18	328	,85
	Bekâr	133	31,45	4,59			
	Toplam	330					
İnsan Doğası	Evli	197	19,29	3,26	,11	328	,90
	Bekâr	133	19,25	2,65			
	Toplam	330					
Gerçeğin Doğası	Evli	197	22,91	3,38	,41	328	,67
	Bekâr	133	22,75	3,82			
	Toplam	330					
İnsan İlişkilerinin Doğası	Evli	197	23,89	3,36	-,30	328	,76
	Bekâr	133	24,01	3,50			
	Toplam	330					
Okuldaki Uygulamalar	Evli	197	81,79	14,90	-,14	328	,88
	Bekâr	133	82,02	12,15			
	Toplam	330					
Toplam	Evli	197	208,80	22,10	-,16	328	,86
	Bekâr	133	209,19	19,35			
	Toplam	330					

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,87$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,18$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,11$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,41$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,30$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,14$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.55’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucunda, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-,16$; $p>.05$). Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	SS	$X_{\text{sıra}}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	Ön lisans	41	29,04	3,23	157,40	5,17	3	,15
	Lisans	251	29,63	3,59	169,09			
	Lisans Üstü	26	29,73	2,50	170,33			
	Diğer	12	27,50	3,63	107,63			
	Toplam	330	29,49	3,48				
Eylemlerin Doğası	Ön lisans	41	32,02	5,46	171,07	,76	3	,85
	Lisans	251	31,49	4,80	165,89			
	Lisans Üstü	26	31,42	3,33	162,75			
	Diğer	12	30,25	5,39	144,29			
	Toplam	330	31,50	4,80				
İnsan Doğası	Ön lisans	41	19,31	3,60	162,50	2,09	3	,55
	Lisans	251	19,25	3,01	165,25			
	Lisans Üstü	26	19,80	2,57	184,98			
	Diğer	12	18,50	2,11	138,75			
	Toplam	330	19,27	3,02				
Gerçeğin Doğası	Ön lisans	41	23,90	3,90	192,73	5,46	3	,14
	Lisans	251	22,78	3,45	163,13			
	Lisans Üstü	26	21,88	2,87	140,54			
	Diğer	12	22,83	5,42	176,04			
	Toplam	330	22,85	3,56				
İnsan İlişkilerinin Doğası	Ön lisans	41	24,51	3,13	181,56	2,18	3	,53
	Lisans	251	23,83	3,46	162,11			
	Lisans Üstü	26	24,42	2,81	178,50			
	Diğer	12	23,25	4,53	153,42			
	Toplam	330	23,94	3,41				
Okuldaki Uygulamalar	Ön lisans	41	85,80	10,13	194,73	5,04	3	,16
	Lisans	251	81,34	14,63	162,02			
	Lisans Üstü	26	80,23	11,89	149,13			
	Diğer	12	83,33	9,73	173,92			
	Toplam	330	81,88	13,84				
Toplam	Ön lisans	41	214,60	19,47	192,73	4,01	3	,26
	Lisans	251	208,35	21,68	162,59			
	Lisans Üstü	26	207,50	15,71	156,17			
	Diğer	12	205,66	20,84	153,46			
	Toplam	330	208,96	21,01				

Çizelge 5.56’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için

yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.56'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p > .05$). Bu sonuca göre ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algularının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{x}	SS	$\sum x_{sıra}$	χ^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	18-25	61	30,08	3,05	179,11	3,81	4	,43
	26-30	92	29,54	3,44	169,53			
	31-35	52	29,63	4,09	172,15			
	36-40	31	29,38	3,37	155,35			
	41- Üzeri	94	29,02	3,48	152,38			
	Toplam	330	29,49	3,48				
Eylemlerin Doğası	18-25	61	31,77	4,50	172,20	2,87	4	,58
	26-30	92	31,83	5,00	171,46			
	31-35	52	30,65	4,95	150,62			
	36-40	31	30,90	4,72	149,92			
	41- Üzeri	94	31,69	4,75	168,69			
	Toplam	330	31,50	4,80				
İnsan Doğası	18-25	61	19,32	2,51	170,37	7,81	4	,09
	26-30	92	19,38	3,02	170,54			
	31-35	52	19,71	3,52	180,09			
	36-40	31	18,06	2,69	123,44			
	41- Üzeri	94	19,30	3,11	163,21			
	Toplam	330	19,27	3,02				
Gerçeğin Doğası	18-25	61	22,32	3,06	148,34	6,85	4	,14
	26-30	92	22,79	3,33	163,91			
	31-35	52	22,78	3,93	162,99			
	36-40	31	22,03	3,47	149,40			
	41- Üzeri	94	23,55	3,84	184,89			
	Toplam	330	22,85	3,56				
İnsan İlişkilerinin Doğası	18-25	61	24,11	3,06	171,40	2,85	4	,58
	26-30	92	23,75	3,50	162,00			
	31-35	52	23,69	3,65	154,82			
	36-40	31	23,29	3,62	150,98			
	41- Üzeri	94	24,38	3,35	175,79			
	Toplam	330	23,94	3,41				
Okuldaki Uygulamalar	18-25	61	82,39	12,08	165,80	6,78	4	,14
	26-30	92	78,70	15,12	144,57			
	31-35	52	82,59	16,98	172,90			
	36-40	31	84,29	12,08	178,48			
	41- Üzeri	94	83,47	11,80	177,41			
	Toplam	330	81,88	13,84				
Toplam	18-25	61	210,01	17,15	166,27	3,06	4	,54
	26-30	92	206,01	21,64	153,74			
	31-35	52	209,07	27,43	171,73			
	36-40	31	207,96	16,08	156,39			
	41- Üzeri	94	211,43	20,04	176,07			
	Toplam	330	208,96	21,01				

Çizelge 5.57’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası

kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.57'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	SS	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	1-5 Yıl	126	30,11	3,31	183,02	8,63	4	,07
	6-10 Yıl	85	29,23	3,54	159,19			
	11-15 Yıl	36	29,61	3,55	166,42			
	16-20 Yıl	22	29,04	3,77	150,34			
	21-Üzeri	61	28,67	3,51	143,03			
	Toplam	330	29,49	3,48				
Eylemlerin Doğası	1-5 Yıl	126	31,29	4,65	161,08	1,89	4	,75
	6-10 Yıl	85	31,90	5,05	174,48			
	11-15 Yıl	36	31,25	4,56	159,07			
	16-20 Yıl	22	30,86	4,68	151,23			
	21- Üzeri	61	31,78	5,00	171,06			
	Toplam	330	31,50	4,80				
İnsan Doğası	1-5 Yıl	126	19,23	2,92	167,17	2,93	4	,57
	6-10 Yıl	85	19,12	3,07	161,06			
	11-15 Yıl	36	20,16	3,07	187,83			
	16-20 Yıl	22	18,90	3,91	150,86			
	21- Üzeri	61	19,18	2,80	160,34			
	Toplam	330	19,27	3,02				
Gerçeğin Doğası	1-5 Yıl	126	22,82	3,31	163,40	5,42	4	,24
	6-10 Yıl	85	22,23	3,79	150,61			
	11-15 Yıl	36	22,97	3,41	170,13			
	16-20 Yıl	22	23,09	3,80	167,36			
	21- Üzeri	61	23,60	3,71	187,20			
	Toplam	330	22,85	3,56				
İnsan İlişkilerinin Doğası	1-5 Yıl	126	23,96	3,15	166,00	,85	4	,93
	6-10 Yıl	85	23,71	4,06	163,90			
	11-15 Yıl	36	24,00	2,46	162,88			
	16-20 Yıl	22	23,68	3,49	152,34			
	21- Üzeri	61	24,29	3,48	172,99			
	Toplam	330	23,94	3,41				
Okuldaki Uygulamalar	1-5 Yıl	126	81,34	13,97	160,88	4,38	4	,35
	6-10 Yıl	85	79,92	16,22	153,65			
	11-15 Yıl	36	85,72	10,49	187,63			
	16-20 Yıl	22	82,45	14,69	176,80			
	21- Üzeri	61	83,24	10,86	174,42			
	Toplam	330	81,88	13,84				
Toplam	1-5 Yıl	126	208,77	19,72	164,19	2,86	4	,58
	6-10 Yıl	85	206,15	25,06	157,06			
	11-15 Yıl	36	213,72	16,45	182,99			
	16-20 Yıl	22	208,04	21,39	152,18			
	21- Üzeri	61	210,78	19,59	174,44			
	Toplam	330	208,96	21,01				

Çizelge 5.58’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için mesleki kıdem değişkenine göre

anlamli bir Şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamli bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi işin yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu ğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu işin mesleki kıdem değişkenine göre anlamli bir Şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamli bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.58'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu ğretmenlerinin okul kültürünün mesleki kıdem değişkenine göre anlamli bir Şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamli bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okul Kıdemi Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okul Kıdemi	N	\bar{x}	SS	$x_{\text{sıra}}$	x^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	1 Yıldan Az	90	30,22	3,61	184,61	8,29	4	,08
	1-3 Yıl	96	29,09	3,44	158,96			
	4-6 Yıl	59	29,72	3,29	170,41			
	7-10 Yıl	64	28,81	3,33	141,90			
	11- Üzeri	21	29,61	3,78	171,67			
	Toplam	330	29,49	3,48				
Eylemlerin Doğası	1 Yıldan Az	90	30,76	4,47	147,38	6,36	4	,17
	1-3 Yıl	96	31,18	5,12	164,13			
	4-6 Yıl	59	31,84	4,34	169,95			
	7-10 Yıl	64	32,31	4,89	181,94			
	11- Üzeri	21	32,76	5,30	186,81			
	Toplam	330	31,50	4,80				
İnsan Doğası	1 Yıldan Az	90	19,58	3,38	173,81	1,34	4	,85
	1-3 Yıl	96	19,16	2,94	162,30			
	4-6 Yıl	59	19,13	2,92	164,90			
	7-10 Yıl	64	19,07	2,71	157,39			
	11- Üzeri	21	19,47	3,20	170,90			
	Toplam	330	19,27	3,02				
Gerçeğin Doğası	1 Yıldan Az	90	23,38	3,31	180,29	3,23	4	,52
	1-3 Yıl	96	22,51	3,53	158,24			
	4-6 Yıl	59	22,69	3,22	157,29			
	7-10 Yıl	64	22,71	3,94	164,61			
	11- Üzeri	21	22,95	4,44	161,10			
	Toplam	330	22,85	3,56				
İnsan İlişkilerinin Doğası	1 Yıldan Az	90	23,55	3,66	159,34	2,25	4	,68
	1-3 Yıl	96	24,07	3,24	167,90			
	4-6 Yıl	59	24,47	2,73	178,26			
	7-10 Yıl	64	23,60	3,94	156,27			
	11- Üzeri	21	24,57	3,05	173,21			
	Toplam	330	23,94	3,41				
Okuldaki uygulamalar	1 Yıldan Az	90	82,34	17,86	180,41	6,19	4	,18
	1-3 Yıl	96	80,87	12,63	153,02			
	4-6 Yıl	59	81,08	12,11	155,13			
	7-10 Yıl	64	82,17	10,76	164,08			
	11- Üzeri	21	85,90	12,56	192,14			
	Toplam	330	81,88	13,84				
Toplam	1 Yıldan Az	90	209,86	23,77	176,71	4,03	4	,40
	1-3 Yıl	96	206,90	20,61	155,26			
	4-6 Yıl	59	208,96	17,58	161,84			
	7-10 Yıl	64	208,70	19,46	160,37			
	11- Üzeri	21	215,28	23,96	190,21			
	Toplam	330	208,96	21,01				

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı

bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.59’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	SS	$\chi_{sıra}$	χ^2	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	11-20	1	29,00	.	143,00	6,51	4	,16
	21-30	13	28,38	2,75	134,27			
	31-40	41	29,85	3,57	178,11			
	41-50	65	30,35	3,28	186,60			
	51- Üzeri	210	29,22	3,54	158,55			
	Toplam	330	29,49	3,48				
Eylemlerin Doğası	11-20	1	27,00	.	56,50	2,58	4	,63
	21-30	13	32,15	3,78	178,00			
	31-40	41	31,17	5,36	160,55			
	41-50	65	31,86	4,55	175,99			
	51- Üzeri	210	31,44	4,84	162,96			
	Toplam	330	31,50	4,80				
İnsan Doğası	11-20	1	22,00	.	273,50	2,94	4	,56
	21-30	13	19,46	3,12	166,85			
	31-40	41	19,90	2,90	181,28			
	41-50	65	19,41	2,69	167,94			
	51- Üzeri	210	19,09	3,14	161,07			
	Toplam	330	19,27	3,02				
Gerçeğin Doğası	11-20	1	18,00	.	29,50	3,56	4	,46
	21-30	13	22,69	3,11	154,23			
	31-40	41	23,41	3,22	181,66			
	41-50	65	22,67	3,28	161,05			
	51- Üzeri	210	22,82	3,74	165,07			
	Toplam	330	22,85	3,56				
İnsan İlişkilerinin Doğası	11-20	1	24,00	.	156,50	2,01	4	,73
	21-30	13	22,92	5,46	156,54			
	31-40	41	24,07	3,55	170,43			
	41-50	65	24,29	3,14	178,93			
	51- Üzeri	210	23,87	3,33	160,98			
	Toplam	330	23,94	3,41				
Okuldaki uygulamalar	11-20	1	94,00	.	274,00	6,57	4	,16
	21-30	13	78,23	30,18	172,58			
	31-40	41	81,09	12,63	161,65			
	41-50	65	85,04	10,94	188,79			
	51- Üzeri	210	81,22	13,29	158,09			
	Toplam	330	81,88	13,84				
Toplam	11-20	1	214,00	.	201,00	6,63	4	,15
	21-30	13	203,84	38,80	156,19			
	31-40	41	209,51	20,35	173,61			
	41-50	65	213,64	17,67	190,04			
	51- Üzeri	210	207,70	20,57	156,73			
	Toplam	330	208,96	21,01				

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.60'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre farklı sayıdaki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	x	ss	X _{sıra}	x ²	sd	p
İnsan-Çevre İlişkileri	200-500	7	28,00	2,76	122,00	8,09	4	,08
	501-800	15	31,66	2,63	226,80			
	801-1000	8	28,25	4,86	151,88			
	1001-1500	59	29,55	3,44	159,95			
	1501- Üzeri	241	29,42	3,48	164,76			
	Toplam	330	29,49	3,48				
Eylemlerin Doğası	200-500	7	31,42	3,10	162,86	,63	4	,95
	501-800	15	32,40	3,48	183,07			
	801-1000	8	31,50	5,87	168,44			
	1001-1500	59	31,54	4,65	167,77			
	1501- Üzeri	241	31,44	4,93	163,83			
	Toplam	330	31,50	4,80				
İnsan Doğası	200-500	7	20,57	3,40	196,14	3,22	4	,52
	501-800	15	18,26	2,43	132,70			
	801-1000	8	18,50	5,09	160,75			
	1001-1500	59	19,08	3,06	157,71			
	1501- Üzeri	241	19,37	2,95	168,72			
	Toplam	330	19,27	3,02				
Gerçeğin Doğası	200-500	7	21,85	2,60	135,00	2,58	4	,62
	501-800	15	23,40	3,04	181,07			
	801-1000	8	24,00	4,95	190,25			
	1001-1500	59	22,54	3,32	154,23			
	1501- Üzeri	241	22,88	3,63	167,35			
	Toplam	330	22,85	3,56				
İnsan İlişkilerinin Doğası	200-500	7	24,00	2,94	159,43	,32	4	,98
	501-800	15	24,20	1,61	169,57			
	801-1000	8	23,12	6,05	177,31			
	1001-1500	59	23,81	3,36	161,05			
	1501- Üzeri	241	23,98	3,43	166,12			
	Toplam	330	23,94	3,41				
Okuldaki Uygulamalar	200-500	7	94,00	14,28	236,57	6,39	4	,17
	501-800	15	79,20	6,67	129,97			
	801-1000	8	83,12	13,91	181,63			
	1001-1500	59	81,77	14,24	170,10			
	1501- Üzeri	241	81,68	13,98	163,99			
	Toplam	330	81,88	13,84				
Toplam	200-500	7	219,85	25,66	194,79	1,38	4	,84
	501-800	15	209,13	7,71	160,33			
	801-1000	8	208,50	27,74	191,69			
	1001-1500	59	208,32	19,24	166,36			
	1501- Üzeri	241	208,80	21,67	163,89			
	Toplam	330	208,96	21,01				

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin eylemlerin doğası kapsamında iş ve çalışmayla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okulların yöneticilerinin insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlarla ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine

göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlar boyutu için okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin okullarındaki uygulama ve durumlar ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.61’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürünün okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H sonucunda, gruplar arasında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir.

Çizelge 5.62

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri ile Okul Kültürü Algısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	İnsan-Çevre İlişkileri	Eylemlerin Doğası	İnsan Doğası	Gerçeğin Doğası	İnsan İlişkilerinin Doğası	Okuldaki Uygulamalar	Toplam
Duygusal Tükenmişlik	<i>r</i> - ,013	,081	,226	-,047	-,061	,020	,041
	<i>p</i> ,930	,567	,106	,739	,666	,888	,775
	<i>N</i> 52	52	52	52	52	52	52

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkiler arasındaki ilişkiye bakıldığında

zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = -.013$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkiler arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile eylemlerin doğası arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = .081$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile eylemlerin doğası arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile insan doğası arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = .226$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile insan doğası arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = -.047$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak

ilişkili bulunmamıştır ($r = -.061$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulamalar boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile okullarındaki uygulama ve durumlar arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = .020$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile okullarındaki uygulama ve durumlar arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.62’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin algısı ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = .041$; $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal tükenmişlik ile okul kültürü arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.63

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Başarı Hissi Düzeyleri ile Okul Kültürü Algısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	İnsan-Çevre İlişkileri	Eylemlerin Doğası	İnsan Doğası	Gerçeğin Doğası	İnsan İlişkilerinin Doğası	Okuldaki Uygulamalar	Toplam
Kişisel Başarı	<i>r</i> ,057	,158	,117	-,007	,137	,291	,278
	<i>p</i> ,688	,262	,408	,958	,333	,036	,046
	<i>N</i> 52	52	52	52	52	52	52

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeyleri ile insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkiler arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r = .057$; $p > .05$). Bu sonuca göre kişisel Başarı hissi ile insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkiler arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeyleri ile eylemlerin doğası arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,158$; $p>.05$). Bu sonuca göre kişisel başarı hissi ile eylemlerin doğası arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeyleri ile insan doğası arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,117$; $p>.05$). Bu sonuca göre kişisel Başarı hissi ile insan doğası arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeyleri ile gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=-,007$; $p>.05$). Bu sonuca göre kişisel Başarı hissi ile gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel Başarı hissi düzeyleri ile insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,137$; $p>.05$). Bu sonuca göre kişisel başarı hissi ile insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulamalar boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeyleri ile okullarındaki uygulama ve durumlar arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde ($r=,291$; $p<.05$) hafif kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.63’de ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeylerinin algısı ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarı hissi düzeyleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde ($r= r=,278$; $p<.05$) hafif kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.64

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Düzeyleri ile Okul Kültürü Algısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	İnsan-Çevre İlişkileri	Eylemlerin Doğası	İnsan Doğası	Gerçeğin Doğası	İnsan İlişkilerinin Doğası	Okuldaki Uygulamalar	Toplam
<i>r</i>	-,048	,119	,210	,035	-,064	-,007	,031
<i>p</i>	,734	,401	,135	,807	,652	,959	,826
<i>N</i>	52	52	52	52	52	52	52

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan-çevre ilişkileri boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkiler arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=-,048$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkiler arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından eylemlerin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile eylemlerin doğası arasındaki

ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,119$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile eylemlerin doğası arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile insan doğası arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,210$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile insan doğası arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,035$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından insan ilişkilerinin doğası boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=-,064$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulamalar boyutu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile okullarındaki uygulama ve durumlar arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak

ilişkili bulunmamıştır ($r=-,007$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile okullarındaki uygulama ve durumlar arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

Çizelge 5.64’de ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerinin algısı ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($r=,031$; $p>.05$). Bu sonuca göre duyarsızlaşma ile okul kültürü arasında dikkate değer bir ilişki yoktur.

BÖLÜM 6

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde temel olarak ele alınan problemin çözümlenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçların alan yazını ile olan karşılaştırmalarına, sonuç ve tartışmalara paralel olarak yapılması yararlı olacak önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın örneklem grubu 206'sı “kadın”, 176'sı “erkek”; 330'u “öğretmen” , 40'ı “müdür yardımcısı” ve 12'si “okul müdürü”; 61'i “18-25 yaş”, 102'si “26-30 yaş”, 59'u “31-35 yaş”, 40'ı “36-40 yaş” ve 120'si “41 yaş ve üzeri”; 235'i “evli” ve 147'si “bekar”; 51'i “ön lisans”, 290'ı “lisans”, 29'u “lisans üstü” ve 12'si “diğer” eğitim düzeylerinden mezun; 132'si “1-5 ve yıl”, 98'i “6-10 yıl”, 42'si “11-15 yıl”, 29'u “16-20 yıl” ve 81'i “21 yıl ve üzeri” mesleki kıdemli; 97'si “1 yıldan az”, 109'u “1-3 yıl”, 70'i “4-6 yıl”, 76'sı “7-10 yıl” ve 30'u “11 yıl ve üzeri” okul kıdemli; 1'i “11-20 öğretmenin çalıştığı”, 20'si “21-30 öğretmenin çalıştığı”, 51'i “31-40 öğretmenin çalıştığı”, 73'ü “41-50 öğretmenin çalıştığı” ve 237'si “51 ve üzeri öğretmenin çalıştığı okullarda görevli; 8'i “200-500 öğrencinin eğitim gördüğü”, 17'si “501-800 öğrencinin eğitim gördüğü”, 14'ü “801-1100 öğrencinin eğitim gördüğü”, 68'i “1101-1500 öğrencinin eğitim gördüğü” ve 275'i “1501 ve üzeri öğrencinin eğitim gördüğü” okullarda görevli olmak üzere toplam 382 kişiden oluşmaktadır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin düşük düzeyde “*duygusal tükenmişlik*” ve “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları; “*kişisel başarı*” hislerinin ise normal düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları yöneticilerin tükenmişlik yaşamadıklarını ortaya koymaktadır.

Aydın (2002) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin tükenmişlik alt boyutlarında % 71'inin duygusal tükenmişliği, % 84' ünün duyarsızlaşma şeklinde tükenmişliği ve % 74' ünün kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişliği yaşamadıkları bulunmuştur. Aydın tarafından yapılan araştırmada saptanan okul yöneticilerinin genel

olarak tükenmişlik yaşamadıkları bulgusu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin madde bazında en yüksek ortalamaya “*Öğretmenlerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.*”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Bazı öğretmenlerimin başına gelenler, gerçekten umurumda değil.*” maddeleridir.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *cinsiyet* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinde yönetici cinsiyeti önemsiz bir değişkendir.

Dönmez ve Güneş (2001) tarafından yapılan çalışmada saptanan cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Besler (2006) tarafından yapılan çalışmada saptanan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Aksu ve Baysal (2005) tarafından yapılan çalışmada saptanan okul müdürlerinin tükenmişliği algılamada cinsiyeti göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu ile araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *görev* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *medeni durum* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Girgin (1995) tarafından yapılan çalışmada saptanan medeni durumun öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediği bulgusu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *öğrenim durumu* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Dönmez ve Güneş (2001) tarafından yapılan araştırmada saptanan mezun olunan okul ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Izgar (2000) tarafından yapılan araştırmada saptanan okul yöneticilerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, ancak kişisel başarı alt boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı bulguları araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *yaş* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Aydın (2004) tarafından yapılan araştırmada saptanan öğretmenlerinin yaş değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *mesleki kıdem* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Deryakulu (2005) tarafından yapılan araştırmada saptanan hizmet süresi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *okul kıdemi* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *yöneticilik kıdemi* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Izgar (2000) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri ile duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri

arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, ancak duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Izgar tarafından yapılan araştırmada saptanan bu bulgu, araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Izgar (2000) tarafından yapılan araştırma saptanan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri okuldaki öğretmen sayılarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, anlamlı ölçüde farklılık göstermemekte, kişisel başarı boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin *görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından insan doğasına ilişkin temel inançlara ilişkin algılarının madde bazında en yüksek ortalamaya “*İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.*”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.*” maddeleridir.

Narsap (2006) tarafından yapılan araştırmada da en yüksek ortalamaya “*İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.*”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.*” olarak saptanmış ve bu bulgular araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişimler eğitime de yansımıştır. Değişen eğitim paradigmaları, teknolojileri, materyal ve teknikleri takip edebilmek, bu yönde öğrenci yetiştirebilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kişiler yaşam boyu öğrenme ortamlarında bulunma fırsatlarına sahip olabilmelidirler.

Eğitim gönüllüsü olması gereken yönetici ve öğretmenlerin mesleklerine sadece ekonomik

yönden değil, duygusal yönden de bağlı olmalıdırlar.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürüne yönelik okullarındaki uygulama ve durumlara ilişkin algılarının madde bazında en yüksek ortalamaya “*Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.*” ve “*Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.*”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.*” maddeleridir.

İlköğretim okullarındaki kararların öğretmenler kurulunda alınması okulun demokratik değerler önem verdiğini gösterir. Ancak öğrencilerden çok başarılı olmalarının beklenmesi, günümüz eğitim sistemindeki öğrencileri adeta yarışır hale getirerek okuldan soğumalarına, yüksek düzeyde stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Etkili eğitimin gerçekleşmesinde çok önemli bir görevi olan öğretmenler sadece görevlerini yerine getirecek birer makine olarak algılanmamalı, psikolojik ve sosyal ilgi ve ihtiyaçlara gereksinim duyduğu dikkate alınmalıdır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü algılarında, yöneticilerin *cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi, yöneticilik kıdemi, okul öğrenci mevcudu* değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşın;

- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü algılarında ön lisans mezunu ile lisans mezunu yöneticiler arasında ön lisans mezunlarının lehine bir fark saptanmıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü algılarında, yöneticilerin *yaş* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşın, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu algılarında 26-30 yaş grubu yöneticiler ile 36-40 yaş grubundaki yöneticiler arasında 36-40 yaş grubundaki yöneticilerin lehine bir fark saptanmıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü algılarında 31-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticiler ile 51-üzeri öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticiler arasında 51-üzeri öğretmenin çalıştığı okullarda görevli yöneticilerin lehine bir fark saptanmıştır.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü boyutlarından okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin algılarında ve okul kültürü algılarında müdür yardımcıları ile müdürler arasında *müdürlerin lehine* bir fark saptanmıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürü algılarında evli ve bekâr yöneticiler arasında evli yöneticilerin lehine bir fark saptanmıştır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından insan doğasına ilişkin temel inançlara ilişkin algılarının madde bazında en yüksek ortalamaya “*İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.*”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*İnsanın paraya ihtiyacı olmadığında çalışmasına da gerek yoktur.*” maddeleridir.

Narsap (2006) tarafından yapılan araştırmada da en yüksek ortalamaya “*İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.*”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*İnsanın paraya ihtiyacı olmadığında çalışmasına da gerek yoktur.*” olarak saptanmış ve bu bulgular araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik okullarındaki uygulama ve durumlara ilişkin algılarının madde bazında en yüksek ortalamaya “*Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.*” , en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.*” maddeleridir.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarında, öğretmenlerin *medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, okul kıdemi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı* değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarında, öğretmenlerin *cinsiyet* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşın, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarından gerçeğin doğası boyutu algıları kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenlerine lehine bir fark saptanmıştır.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik alt boyutlarından *duygusal tükenmişlik* düzeyleri ile *okul kültürü* algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel ilişkili bulunmamıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik alt boyutlarından *duyarsızlaşma* düzeyleri ile *okul kültürü* algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin *kişisel başarı hissi* düzeyleri ile okullarındaki *okul kültürüne yönelik uygulama ve durumlar* arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak pozitif yönde hafif kuvvette bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin *kişisel başarı hissi* düzeyleri ile *okul kültürü* algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman istatistiksel olarak pozitif yönde hafif kuvvette bir ilişki olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

- Okul yöneticileri uygulanacak test, envanter vb araçların yardımıyla başarılı, istekli, kültürel liderlik özellikleri baskın, insan ilişkilerinde güçlü, yaratıcı kişilerden seçilmelidir.
- Öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştiren kurumlarda öğrenim gören kişilere hizmet öncesi eğitim ile; eğitim kurumlarında görevli yöneticilere ise hizmetiçi eğitim yolu ile “tükenmişlik” konusunda eğitimler verilmelidir.
- Okul yönetimi; yöneticilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarla ilgili hizmetiçi eğitim almalarına yardımcı olmalıdır.
- Alanında yüksek lisans ya da doktora yapmakta olan kişilerin görevli oldukları okuldaki haftalık ders saatleri azaltılmalı ya da ders programları üniversitedeki derslerle çakışmayacak şekilde ayarlanmalıdır.
- Eğitim-öğretim sadece akademik başarıya odaklanmamalı, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri de dikkate alınmalıdır.
- Yöneticiliğe yeni başlayan müdür yardımcıları ve genç yöneticilerin okulda yaşadıkları sorunları paylaşabilecekleri, tecrübelerinden yararlanabilecekleri meslektaşları ile görüşme olanakları sağlanmalıdır.
- Okulda informal ilişkilere önem verilmeli (ev ziyaretleri, yemekler, vb.), öğretmenlerin sosyal hayatlarıyla da ilgilenilmeli, okulda bir dostluk ve güven havası oluşturulmalıdır.
- Okul yöneticileri, okul üyelerinin örgütsel bağlılıklarını arttırmak için geleneksel törenler (tanışma çayı, kahvaltı, vb.) düzenlemeli; özellikle göreve yeni başlayan okul üyeleri ile okulun vizyon ve misyonunu paylaşmalıdır.
- Okul yöneticilerinin başarıları teşekkür ve takdir belgeleri yanında terfi, maaşla ödüllendirme vb. ekonomik imkânlarla da ödüllendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıklalın, A., 1998, *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Akçamete, S., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B., 2001, *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İşdoymu ve Kişilik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Akçay, C., 1997, “Fiziksel Mekan ve Okul Kültürü”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22 (236): 21-23.
- Akıncı, Z. B., 1998, *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Aksu, A., ve Baysal, A., 2005, “İlköğretim Müdürlerinde Tükenmişlik” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, kış 2005 (41): 7-24.
- Algan, E., 1998, “Örgütsel Kültür Öğelerinin Etki Düzeyi” , *Çağdaş Eğitim Dergisi* (244): 15-20.
- Alıç, M., 1990, *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Altıntaş, E., 1997, “Teknik Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler ve Yordayıcı Değişkenler”, *Yayınlanmamış Araştırma*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aras, Z., 2006, *Birinci Basamak Sağlık Kurumlarında Çalışan Hemşire ve Ebelerin Tükenmişlik Durumları*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, G., 2001, *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Atay, K., 2001, “Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (28): 471-482.
- Avcı, Ü., 2004, “Öğretmen Tükeniyor”, *Hürriyet Gazetesi*, 17 Nisan 2004 Cmt
- Aycan, Z., 2000, “Özgün Yönetim ve Liderlik Anlayışına İlişkin Üç Görgül Çalışma”, 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.
- Aydemir, A., 2003, *Yöneticilerde Stres ve Tükenmişlik Düzeyleri ile Bireylerarası Çatışmalara Girme Eğilimi Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

Aydın, K., 2004, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydın, L., 2002, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Aydın, S., 2002, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A., 1993, *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Yavuz Dağıtım, Ankara.

Balcı, A., 2002, *Etkili Okul/Okul Geliştirme/Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Balcı, A., vd, 2004, *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Baltaş, A., 2006, “İş Lideri Kuruma Damgasını Vurur”, <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergitum.asp?sayi=18>, Erişim: 06.04.2007.

Baltaş, A., ve Baltaş, Z., 2004, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitapevi, 22. Baskı, İstanbul.

Barutçugil, İ., 2006, *Yöneticinin Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Bayrak, C., 2001, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed.: Özcan Demirel ve Zeki Kaya), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Baysal, A., 1995, Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Besler, E., 2006, Mesleki ve Teknik Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişliğin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bolat, S., 1996, “Eğitim Örgütlerinde İletişim: HÜ Eğitim Fakültesi Uygulaması” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12: 75-80.

Bozkurt, T., 1996, İşletme Kültürü, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., 2002, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Celep, C., 2000, *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Çam, O., 1989, Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O., 1991, Hemşirelerde Tükenmişlik Sendromunun Araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O., 1992, “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması”, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı.
- Çelik, E., 1991, Yönelimsel Performans Değerlendirmesi ve Bir Örnek Uygulama, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V., 2000, *Eğitimsel Liderlik*, İkinci Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V., 2002, *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çetin, M. Ç., 2004, *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çetinkanat, C., 2002, “İş Doyumu ve Tükenmişlik” Eğitim Araştırmaları Dergisi, Ekim 2002 (9): 186-193.
- Çiper, A., 2006, Tükenmişlik Sendromunun Hizmet Kalitesine Etkisi ve Çağrı Merkezi Uygulaması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deryakulu, D., 2005, “Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” Eğitim Araştırmaları Dergisi, Yıl: 5 (19): 35-49.
- Dönmez, B., 2002, “Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri” Eğitim Yönetimi, Kış 2002 (29): 27-45.
- Dönmez, B., ve Güneş, H., 2001, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik” Eğitim Araştırmaları Dergisi, Ekim: 2001 (5): 71-78.
- Eren, E., 1989, *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, No: 105, İstanbul.
- Eren, E., 1998, *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beşinci Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Eren, E., 2004, *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım A.Ş., İstanbul.
- Ersoy, F., Yıldırım, C., ve Edirne, T., “Tükenmişlik Sendromu”, Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, Şubat 2001.
- Eyüboğlu, Ö., 2006, Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Freudenberger, N. J., "Staff Burnout" , Journal of Social Issues, 30, 159-165

Genç, N., 1998, *Zirveye Götüren Yol: Yönetim*, Altıncı Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul.

Girgin, G., 1995, İlkokul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gümüşeli, A. İ., 2006, "Okul Kültürü ve Liderlik" *artı@eğitimdergisi*, Mart 2006 (8): 14.

Güney, S., 2001, Bireyler Arası İletişim, Salih Güney (Ed.) *Yönetim ve Organizasyon*, 195-224, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Hock, R. R., 1988, "Professional Burnout Among Public School Teachers", *Public Personnel Management*, Volume. 17 (2): 167-189.

<http://www.mustafaotrar.com/istatistik.htm> Erişim: 12.01.2007

Izgar, H., 2000, Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Izgar, H., 2001, *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, Nedenleri ve Başa Çıkma Yolları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

İnceoğlu, E., 2004, "Örgüt Kültürünün İşletme İçi İletişime Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İpek, C., 1999, "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi", *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (19): 411-422.

Kaçmaz, N., 2005, "Tükenmişlik Sendromu", İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, Cilt: 68, Sayı: 1.

Kapıkıran, N., 2003, "Okulöncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar: 2003, 4 (13): sayfa: 72-78.

Kaptan, S., 1998, *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yönetimleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

Karcıoğlu, F., 2001, "Örgüt Kültürü ve Örgüt Kültürü İlişkisi", *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15 (1-2): 274.

Kaya, K. Y., 1979, *Eğitim Yönetimi*, TODAİE Yayını, Ankara.

Kaya, K. Y., 1993, *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara.

- Kayuka, K., 2006, "Tükenmişlik Kapınızda", <http://www.sabah.com.tr> Erişim: 11.09.2006.
- Kırçıl, O., 1984, "Yönetim Teorilerinde Yeni Bir Döneme Doğru" Verimlilik Dergisi, 13: 2.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., ve Sarp, N., 2003, "İlköğretimde Çalışan Bir öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması" www.ilkogretimonline.org.tr Erişim: 11.08.2006.
- Korkmaz, Ö., 2004, Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları ve Mesleki Tükenmişlikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükahmet, L., vd, 2000, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Maslach, C., Jackson, S.E., 1981, "The Measurement of Experienced Burnout" Jour of Occupational Behavior, 2, pp.98-113
- Narsap, H., 2006, Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Onal, G., 1995, *İşletme Yönetimi ve Organizasyonu*, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Örmen, U., 1993, Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, R., 1998, Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Pehlivanoglu, K., 1999, Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pines A., and Aranson E., 1988, Career Burnout; Causes & Cures, The Free Press, A Division of Macmillan, Inc., New York.
- Sabuncuoğlu, Z., 1996, *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitapevi Yayınları, 2. Baskı, Bursa.
- Sılığ, A., 2003, Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Solmuş T., 2004, *İş Yaşamında Duygular ve Kişiler Arası İlişkiler (Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi)*, Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Sürgevil, O., 2006, *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Şahin, S., 2003, Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şimşek, Y., 2003, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şişman, M., 1994, Örgüt Kültürü, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Şişman, M., 2002, *Örgütler ve Kültürler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Taymaz, H., 1989, *Uygulamalı Okul Yönetimi*, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Terzi, A. R., 2000, *Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Torun, A., 1995, Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tümkaya, S., 1994, “Öğretmenlerde Tükenmişlik ve Bunu Gidermeye Yönelik Çalışmalar”, 1. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Adana.

Unutkan, A., 1995; *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

Uzunçarşılı, Ü., Topnak, M. ve Ersun, O., 2000, *Şirket Kültürü ve İş Prensipleri*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.

Varol, M., 1993, “Örgüt Kültürü-Örgüt İklimi ve Kimliği”, Halkla İlişkiler Açısından Örgüt Sosyolojisine Giriş-Etkili Yönetimsel İlişkilerden Saygın Örgüt Kimliğine. Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Vızlı, C., 2005, Görme Engelliler İlköğretim Okulunda Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, F., 1996, Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yöney, H., ve Ünalın, P., 2004, “Profesyonel Yaşamda İş Stresi ve Tükenmişlik”
09.12.2004 <http://www.ntvmsnbc.com/news/303101.asp#BODY>

Karasar, N., 2005, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÖZGEÇMİŞ

Nurdan ITİL

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 11.03.1982

Doğum Yeri Üsküdar

Medeni Durum Bekâr

Eğitim :

Lise 1996-1999 Maltepe Kız Meslek Lisesi Giyim Teknolojisi Bölümü (Okul Birincisi)

Lisans 1999-2003 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fak.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü (Bölüm Birincisi)

Yüksek Lisans 2005-Halen Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Prog.

Çalıştığı Kurumlar:

2003-Halen T.C. Sultanbeyli Anafartalar İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni.

EKLER

EK 1: Maslach Tükenmişlik Envanteri

Madde No	CÜMLELER	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
		0	1	2	3	4
1.	Kendimi işimden uzaklaşmış hissediyorum.					
2.	İş günüm sonunda kendimi bitkin hissediyorum.					
3.	Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda, kendimi yorgun hissediyorum.					
4.	Öğretmenlerimin pek çok konu hakkında neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.					
5.	Bazı öğretmenlerime onlar sanki kişilikten yoksun bir obje imiş gibi davrandığını hissediyorum.					
6.	Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.					
7.	Öğretmenlerimin sorunlarını etkili bir şekilde hallederim.					
8.	İşimin beni tükettiğini hissediyorum.					
9.	İşimle diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.					
10.	Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı katılaştım.					
11.	Bu işin beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum.					
12.	Kendimi çok enerjik hissediyorum.					
13.	İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.					
14.	İşimde gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum.					
15.	Bazı öğretmenlerimin başına gelenler, gerçekten umurumda değil.					
16.	Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17.	Öğretmenlerime rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim.					
18.	Öğretmenlerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.					
19.	Bu meslekte pek çok değerli işler başardım.					
20.	Kendimi çok çaresiz hissediyorum.					
21.	İşimde duygusal sorunları bir hayli soğukkanlılıkla hallederim.					
22.	Öğretmenlerimin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.					

EK 2: Örgütsel Kültür Anketi

Birinci Bölüm: İnsan Doğasına İlişkin Temel İnançlar

Madde No	CÜMLELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşılarak çözümlenebilir.					
2.	İnsanlar, kendi bildiğine hareket etmemeli; çevresindekilere uymalıdır.					
3.	İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı; herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.					
4.	Öğretmenler veliler üzerinde etkili olabilir ve onları yönlendirebilir.					
5.	İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.					
6.	Bir grubun vereceği kararlar, bireysel kararlardan daha iyidir.					
7.	Aileler, çocuklarının kendi bildiklerine (bağımsız) hareket etmelerine izin vermemelidir.					
8.	Aileler, çocuklarını, sınıfın, okulun en başarılı öğrencisi olmaya teşvik etmelidir.					
9.	İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir.					
10.	İnsanın paraya ihtiyacı olmadığına çalışmasına da gerek yoktur.					
11.	İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.					
12.	İdeal iş, insanın mesleğinde yükselmesine elverişli olmalıdır.					
13.	İdeal iş, insanın kendine ve ailesine zaman ayırabilmesine elverişli olmalıdır.					
14.	İdeal iş, çok para kazanmaya elverişli olmalıdır.					
15.	İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.					
16.	İdeal iş, insana yüksek statü sağlamalıdır.					
17.	İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.					
18.	Genelde insanlar, çalışmaktan pek hoşlanmazlar.					
19.	Genelde insanlar, pek sorumluluk almak istemezler.					
20.	Genelde insanlar, kontrol edilmedikleri zaman görevlerini gereği gibi yapmazlar.					
21.	Genelde insanlar, başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler.					
22.	Genelde insanlar, yaratılış itibarıyla iyi ve güvenilir varlıklardır.					
23.	Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.					
24.	Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplamalı ve tartışmalar yapılmalıdır.					
25.	Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.					
26.	Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.					
27.	Okulda doğru kararlar verebilmek için, yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.					
28.	Okulda doğru kararlar verebilmek için, üst yöneticilerin görüşlerine başvurulmalıdır.					
29.	Okulda doğru kararlar verebilmek için, geçmişteki uygulama ve alışkanlıklara bakılmalıdır.					
30.	Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında işle ilgili konularda sürekli bir yarış olmalıdır.					

31.	Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında iyi bir yardımlaşma işbirliği olmalıdır.					
32.	Bir kurumun başarılı olabilmesi için, herkes görevinde başarılı olmalıdır.					
33.	Bir kurumun başarılı olabilmesi için, işinde başarılı olanlar olmayanlara yardım etmelidir.					
34.	Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında sıkı bir dostluk ve güven olmalıdır.					
35.	Bir kurumun başarılı olabilmesi için, yöneticiyle personel arasında sürekli bir görüş alış-verişi olmalıdır.					

İkinci Bölüm: Okuldaki Uygulama ve Durumlar

Madde No	CÜMLELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Başarılı olan öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilir.					
2.	Öğretmenlerin görevle ilgili yapabilecekleri hatalar, hoşgörü ile karşılanır.					
3.	Programla ilgili yenilik ve değişimler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.					
4.	Okulda her öğretmen görevini, sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.					
5.	Okula yeni gelen bir öğretmen, kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.					
6.	Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.					
7.	Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.					
8.	Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.					
9.	Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmaz.					
10.	Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verilir.					
11.	Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.					
12.	Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.					
13.	Mesleki konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.					
14.	Öğretmenlerin göreviyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımı sağlar.					
15.	Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.					
16.	Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.					
17.	Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.					
18.	Öğretmenler, okulla ilgili düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.					
19.	Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.					
20.	Okulda öğrencilerin eğitim ve beceri ediniminden çok öğretimine önem verir.					
21.	Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.					
22.	Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.					
23.	Yönetim ve öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.					
24.	Görevle ilgili belirsiz (yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler riski göze alarak kendileri karar verebilirler.					
25.	Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.					

EK 3: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çalıştığınız kurumdaki göreviniz:
 Müdür yardımcısı Müdür
2. Cinsiyetiniz:
 Bayan Erkek
3. Medeni durumunuz:
 Evli Bekâr
4. Öğrenim durumunuz:
 Önlisans Lisans Lisansüstü Diğer
5. Yaşınız:
 18-25 26-30 31-35 36-40 40-üzeri
6. Mesleki kıdeminiz:
 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20-üzeri
7. Şu an çalıştığınız okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
 1 yıldan az 1-3 yıl 4-6 yıl 7-10 yıl 11-üzeri
8. Toplam idarecilik kıdeminiz:
 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20-üzeri
9. Şu an çalıştığınız okulda bulunan öğretmen sayısı:
 1-10 11-20 21-30 31-40 41-50 51 ve üzeri
10. Şu an çalıştığınız okulda bulunan öğrenci sayısı:
 200-500 501-800 801-1100 1101-1500 1500 ve üzeri