

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Serkan GÖKSAL

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlama

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Şebnem GÜNAY

Kasım 2018

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Serkan GÖKSAL

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlama

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Şebnem GÜNAY

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi: Muhammet Übeydullah ÖZTABAK

Kasım 2018

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLULARIN LİSTESİ	iv
SİMGELER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
ÖNSÖZ	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Sayıtlılar	10
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Örgütsel İklim ve Okul İklimi	11
2.1.1. Okul İkliminin Boyutları.....	14

2.1.2.	Okul İkliminin Türleri.....	15
2.1.3.	Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	18
2.2.	Tükenmişlik.....	21
2.2.1.	Tükenmişlik Kavramı.....	21
2.2.2.	Tükenmişlik Belirtileri	24
2.2.2.1.	Fiziksel Belirtiler:.....	24
2.2.2.2.	Psikolojik/Duygusal Belirtiler:	25
2.2.2.3.	Davranışsal Belirtiler:	25
2.2.3.	Tükenmişlik Modelleri:.....	26
2.2.3.1.	Cherniss Tükenmişlik Modeli;.....	26
2.2.3.2.	Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli;.....	26
2.2.3.3.	Meier Tükenmişlik Modeli;	27
2.2.3.4.	Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli;	27
2.2.3.5.	Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli;.....	28
2.2.3.6.	Pines Tükenmişlik Modeli	28
2.2.3.7.	Maslach Tükenmişlik Modeli;	29
2.2.4.	Tükenmişliğin Sonuçları	30
2.2.5.	Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	31
2.2.6.	Tükenmişlik ile ilgili Araştırmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	37	
3.1.	Araştırmanın Modeli	37
3.2.	Evren ve Örneklem.....	37
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	38

3.3.2. Örgütsel İklim Ölçeği.....	38
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.....	39
3.4. Veri Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR.....41

4.1. Matematik Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	41
4.2. Örgütsel İklim Ölçeğinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular	43
4.3. Tükenmişlik Envanteri Ölçeğinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	83
4.4. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler.....	105
4.5. Örgütsel İklim Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanterine İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	109

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER119

5.1. Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimine İlişkin Sonuçlar	119
5.2. Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Sonuçlar.....	121
5.3. Örgütsel İklim ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler	123
5.4. Öneriler.....	126
5.4.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	126
5.4.2. Araştırmacılara Öneriler.....	126

KAYNAKÇA.....128

EKLER.....140

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....143

ANKET UYGULAMAYA DAİR VALİLİK OLURU.....144

ÖZGEÇMİŞ.....146

TABLULARIN LİSTESİ

Tablo 1. Okul iklimi boyutları ile okul iklim türleri	18
Tablo 2. Okul türüne göre okullarda çalışan matematik öğretmen sayıları	37
Tablo 3. Demografik Değişkenlere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	42
Tablo 4. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	44
Tablo 5. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	45
Tablo 6. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	45
Tablo 7. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	46
Tablo 8. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	46
Tablo 9. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	47
Tablo 10. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	47
Tablo 11. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	48
Tablo 12. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	48
Tablo 13. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	49

Tablo 14. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	50
Tablo 15. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	50
Tablo 16. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	51
Tablo 17. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	52
Tablo 18. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	52
Tablo 19. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	53
Tablo 20. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	53
Tablo 21. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	54
Tablo 22. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	54
Tablo 23. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	55
Tablo 24. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	55
Tablo 25. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	56
Tablo 26. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	57
Tablo 27. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	57
Tablo 28. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	58

Tablo 29. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	59
Tablo 30. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	59
Tablo 31. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	60
Tablo 32. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	61
Tablo 33. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	61
Tablo 34. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	62
Tablo 35. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	62
Tablo 36. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	63
Tablo 37. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	63
Tablo 38. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	64
Tablo 39. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	64
Tablo 40. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	65
Tablo 41. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	65
Tablo 42. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	66
Tablo 43. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	67

Tablo 44. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	67
Tablo 45. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	68
Tablo 46. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	69
Tablo 47. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	69
Tablo 48. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	70
Tablo 49. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	71
Tablo 50. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	71
Tablo 51. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	72
Tablo 52. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	73
Tablo 53. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	73
Tablo 54. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	74
Tablo 55. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	75
Tablo 56. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	76
Tablo 57. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	77

Tablo 58. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	78
Tablo 59. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	79
Tablo 60. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	80
Tablo 61. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	81
Tablo 62. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	82
Tablo 63. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 64. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	84
Tablo 65. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	84
Tablo 66. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu	85
Tablo 67. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	85
Tablo 68. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 69. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	87
Tablo 70. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	88
Tablo 71. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	89

Tablo 72. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 73. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu	90
Tablo 74. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu	91
Tablo 75. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu	91
Tablo 76. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu	92
Tablo 77. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu	92
Tablo 78. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu	93
Tablo 79. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu	93
Tablo 80. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	94
Tablo 81. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu	94
Tablo 82. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu	95
Tablo 83. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu	95
Tablo 84. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu	96
Tablo 85. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	96
Tablo 86. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	97

Tablo 87. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu	98
Tablo 88. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	99
Tablo 89. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	99
Tablo 90. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	100
Tablo 91. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	101
Tablo 92. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	102
Tablo 93. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	103
Tablo 94. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	104
Tablo 95. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarından Duygusal Tükenme Arasındaki İlişkiler	105
Tablo 96. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarından Duyarsızlaşma Arasındaki İlişkiler	107
Tablo 97. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarından Kişisel Başarı Arasındaki İlişkiler	108
Tablo 98. Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	109
Tablo 99. Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	110

Tablo 100. Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	110
Tablo 101. Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 102. Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 103. Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	112
Tablo 104. Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	112
Tablo 105. Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	113
Tablo 106. Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	113
Tablo 107. Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	114
Tablo 108. Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	114
Tablo 109. Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	115

Tablo 110. Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	115
Tablo 111. Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	116
Tablo 112. Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	116
Tablo 113. Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 114. Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 115. Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	118

SİMGELER LİSTESİ

- f : Frekans
- $\% geç$: Geçerli puanların yüzdesi
- $\% yığ$: Geçerli puanların kümülatif (yığınlaştırılmış) yüzdesi
- \bar{x} : Aritmetik ortalama değeri
- ss : Standart sapma değeri
- $Sh_{\bar{x}}$: Aritmetik ortalamasının standart hata değeri
- sd : Serbestlik derecesi
- N : Dağılıma ait veri sayısı
- p : Anlamlılık katsayısı
- KT : Kareler toplamı
- KO : Kareler ortalaması x 2 Chi-Square (Ki kare değeri)
- r : Regresyon katsayısı
- F : Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
- t : t-testi sonucu elde edilen değer

KISALTMALAR

N : Frekans

X : Ortalama

P : Anlamlılık Derecesi

F : Varyans Ss: Standart Sapma

Sd : Serbestlik Derecesi

LF : Levene's testi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical package for social sciences

v.d. : Ve Diğerler

ÖNSÖZ

Eğitimin, bilimin ve teknolojinin sürekli geliştiği bu çağda değişen sosyo-kültürel, sosyo-politik yapılar, toplumsal kavramlar, bireysel farklılıklar, ekonomik ve psikolojik gelişmeler eğitimden beklenen talepleri de çeşitlendirmektedir. Eğitime duyulan taleplerin farklılaşması karşısında çağın eğitim düzeyini yakalayabilmek için yeni değer ve beceriler üretmek durumundayız. Eğitimde üretimi artıran en önemli unsurlardan biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Özgür düşünebilen, düşündüklerini sorgulayabilen, sorguladığı düşüncelerini özgürleştirebilen, öğrendiklerini hayatın her alanında uygulayabilen, karşılaştıkları problemler karşısında pratik çözümler üretebilen, yaparak-yaşayarak öğrenebilen bireylere ve bu bireyleri topluma kazandıracak olan derslerden biride matematik eğitimi ve matematik öğretmenleridir. Son yıllarda eğitim politikalarının kısır bir döngü içine girmesi ve eğitimdeki kötü gidişatın müsebbibi olarak öğretmenlerin gösterilmesi, öğretmenlerin değersizleştirilmesi ve öğretmenler üzerinde oluşturulan baskı, stres ve öğretmenlerde istenmeyen bazı davranışlara neden olmaktadır. Bu araştırma, okul iklimi ile matematik öğretmenlerinde istenmeyen bazı davranış düzeylerinin ilişkisini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Yaptığım çalışmanın her aşamasında özveri ile bana her konuda yol gösteren, zaman ayıran, pozitif enerjisi ile bana güç katan, emeğini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şebnem GÜNAY hocama değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim. Değerli zamanlarını ayırıp, anket formlarını dolduran öğretmenlere, anket uygulama aşamasında bana yardımcı olan okul müdürü Ahmet ERSOY'a, çalışma esnasında bana moral veren öğretmen arkadaşlarıma ve beni hiç yalnız bırakmayan sevgili eşim Bahar GÖKSAL'a çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul'un merkez ilçesi olan Sultangazi'de matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evreni, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Sultangazi ilçesinde görev yapan özel ve devlet eğitim kurumlarındaki ortaokul ve lise matematik öğretmenlerini oluşturmaktadır. Evrende 63 okuldan toplam 264 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sosyo-demografik durumları ile mesleki bilgilerini içeren bir “Bilgi Formu”, “ Örgütsel iklim Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Kişisel bilgilerin analizi için yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Ayrıca matematik öğretmenlerinin okul iklimi ile tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Okul iklimi ve matematik öğretmenlerinin tükenmişliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, medeni durumu, okul türü, öğrenim düzeyi, eğitim kademesi, okul kademesi ve kadro durumu göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; yaş, okuldaki hizmet yılı ve gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile scheffé testi kullanılmıştır. Okullarda, okul ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerine göre okul müdürleri daha çok destekleyici müdür davranışını ve daha az kısıtlayıcı müdür davranışını sergilemektedir. Okuldaki öğretmenler ise daha fazla işbirlikçi öğretmen davranışını ve daha az

umursamaz öğretmen davranışını sergilemektedir. Regresyon sonucunda ortaya çıkan ilişkiye göre destekleyici müdür davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri azalmakta, kişisel başarıları artmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları azalmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin kişisel başarıları artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmenleri, okul iklimi, tükenmişlik, eğitim.



ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between school climate and burnout levels that mathematics teachers perceive in Sultangazi, the central district of Istanbul. The universe of the research constitutes secondary and high school mathematics teachers in private and state educational institutions working in Sultangazi province in 2017-2018 academic year. A total of 264 scales were taken from 63 schools in the evaluation. An "Information Form", "Organizational Climate Scale" and "Maslach Burnout Inventory-Educator Form" were used as data collection tools in the research, including socio-demographic situations and occupational information of teachers.

In the analysis of the data, quantitative research method was used. Percentage and frequency values are used for the analysis of personal data. Also, descriptive statistics, arithmetic mean, and standard deviation were used for the opinions of mathematics teachers about school climate and burnout levels. To determine whether the views of school climate and mathematics teachers' perceptions differ according to gender, marital status, school type, level of education, education level, school level and cadre status T-test was used. To determine whether they differ according to age, years of service in the school and income situation one-way analysis of variance (ANOVA) and the scheffé tests were used for post-hoc analysis. In schools, multiple regression analysis was used to determine whether the school climate predicts the teachers' burnout levels significantly. According to the mathematics teachers who participated in the research, the school principals show more supportive manager behavior and less restrictive manager behavior. Teachers in the school exhibit more collaborative teacher behavior and less indifferent teacher behavior. According to the relationship that arises as a result of the regression, as

the supportive behavior of manager increases the emotional exhaustion of the mathematics teachers decreases and the personal achievements of them increase. As teachers' collaborative behavior in schools increases, the emotional exhaustion and depersonalization of mathematics teachers decreases. As the collaborative teacher behavior of the teachers in the school increases, the personal achievement of the mathematics teachers increases.

Key Words: Mathematics teachers, school climate, burnout, education.



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar topluluk halinde yaşarlar ve sistemli bir bütünlük içindedirler. Bu sistemli bütünlük insanları bir arada tutarak bireylerin ortak amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Doğan, 2017). Eğitim kurumları bu sistemli bütünlüğün önemli parçalarından biri olduğu gibi toplumun temel dinamiklerinden biridir. Eğitim kurumlarının temel amaçları toplumun ihtiyaçları çerçevesinde gereken mesleki yeterlilikleri bireye kazandırmak ve bu süreçte bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Bu nedenle eğitim kurumları toplumun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük bir yapılanma içinde olmalıdır. Dolayısıyla okul ve toplum dolaylı veya doğrudan birbiriyle etkileşim içinde olan iki yapıdır.

Okullar toplumun içindeki çeşitlilikleri barındırmakta ve toplumun tüm özelliklerini yansıtan bir ayna görevi üstlenmektedir. Her kesimden farklı kültürel, sosyal, ekonomik değerlere sahip bireyler okullarda bir arada yaşamaktadır (Doğan, 2017). Farklılıkların bir arada yaşamasını sağlayan okullarda, eğitim paydaşlarının bir araya gelmesiyle okul iklimi oluşmaktadır. Okul iklimi; okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve tüm okul unsurları arasındaki etkileşimi belirleyen yazılı olmayan kurallar, inançlar ve davranış biçimleridir (Welsh, 2000; akt. Çolak, 2016). Okul paydaşları olan öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul çalışanlarının her gün okulda hissettiği duygular, edindiği izlenimler okul iklimini oluşturmaktadır (Tableman, 2004). Başka bir ifadeyle okulun iklimi, tüm okul çalışanlarının davranışlarına etki eden ve okulları birbirinden ayıran özelliklerdir. Kısacası okul iklimi okulun kişiliğidir (Bucak, 2002). Her okulun kendine ait bir atmosferi, bir kültürü, karakteri vardır. Finans dünyasının yaşamsal faaliyetleri için para ne kadar gerekli bir araç ise örgüt olan okulların yaşamsal faaliyetleri için de okul iklimi o kadar önemli bir araçtır (Nind, v.d. 2004; Akt: Doğan, 2017).

İklim sözcüğü sadece meteorolojik kavram olan nem, sıcaklık ve hava basıncı gibi bazı doğa olayları için kullanılmaz. İklim kavramı aynı zamanda örgüt içindeki yaşamı, atmosferi, örgüt çalışanlardan her birinin örgüte bakış açılarını, örgütle olan ilişkileri,

örgüt içindeki duygusal yoğunluğu ve çalışanların örgütü nasıl tanımlandığı da anlatılmaktadır (Raffety, 2003). Okullar sadece derslerin işlendiği, çatısı ve dört duvarı olan beton binalar değildir, aynı zamanda örgüt içindeki ilişkileri, gelenekleri ve kurumsal kültürü olan yerlerdir. Okulda veli, hizmetli, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin kısacası tüm örgüt içindeki bileşenlerin karşılıklı etkileşimleri okul iklimini oluşturur. Bu etkileşim sonucunda okul üyelerinin okul ile ilgili beklentilerinin ne olduğu, neleri önemseyip önemsenmeyeceği, okul faaliyetleri için nasıl bir yol izleneceği, karar mercilerinin kimler olduğu, okul paydaşlarının nasıl tepkiler vereceği gibi bazı konularda ortak bir anlayış meydana gelmiş olur. Dolayısıyla her okulun, okul iklimini oluşturan bileşenler farklılaşmaktadır. Her okulun kendine ait bir karakteri ve iklimi bulunmaktadır.

Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde tarama, desenli, deneysel vb. pek çok çalışma görülmüştür. Bu tez çalışmaları içerisinde okul iklimini tek başına inceleyen çalışmalar olduğu gibi okul iklimini bağımlı veya bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır.

İklim kavramıyla ilgili yapılan çalışmalardan bazıları özerklik, liderlik, motivasyon, içtenlik, öğretmen davranışlarını (Karaman, 2016; Çolak, 2016; Varlı, 2015; Öztürk, 2008); üretim vurgusu, güven, dikkate alma, ilgisizlik, okulda çalışan üyelerinin davranışları ile okul iklimi ilişkisi incelenmiştir (Hoy v.d., 1998; Akt. Çolak, 2016,s.2). Birçok araştırmanın analizi sonucunda da okul ikliminin; okul etkililiği, öğretmen bağlılığı, öğrenci bağlılığı, öğretmen performansı, motivasyonu ve öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu görülmektedir (Karataş, 2008; Karacaoğlu, 2008; Dönmez, 2016; Demir, 2008; Saygılı, 2010; Bahçetepe, 2013). Bunların yanında örgütsel bağlılık ile örgütsel güven (Ayık v.d., 2014), sağlığın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi (Korkmaz, 2011), öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve işkoliklik eğilimlerinin (Yılmaz & Altınkurt 2014) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul iklimi ile ilgili olan diğer çalışmalardan biri de ikliminin güven, örgütsel bağlılık ve okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemiş ve okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, akt. Çolak, 2016; Özdemir vd. 2010). 1970-1990 yılları arasında okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar artmış ve okul iklimi gerçek kimliğini kazanmıştır (Sönmez, 2016). Anderson (1982) yaptığı meta değerlendirmede

yaklaşık 200 çalışmadan yararlanmış okul ikliminin tarihini, okul iklimi için geliştirilen ölçme araçlarını, okul iklimi modellerini ve okul iklimi ile ilgili değişkenleri incelemiştir (Çolak, 2016). Aynı şekilde Özdere (2017) öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi, Cohen vd. (2009) araştırmasında, okul iklimi ile ilgili araştırma sonuçlarını ve okul politikaları, okul gelişimi ve öğretmen eğitimi konularını, Ertem (2015) velilerin okul iklimi algısı ve onların okulda katılımı arasındaki ilişkisi, Yurter (2016) İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişkiyi, Varlı (2015) ilkokul müdürlerinin okul iklimi ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi, Şenel ve Buluç (2015) ilkokullarda okul iklimleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Çolak (2016) ise okul iklimiyle öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Okullarla ilgili doğru betimlemeler, sağlıklı çözümler yapabilmek için okul ikliminin analizinin iyi yapılması gerektiği (Hoy, Tarter ve Kottkamp 1991), okulda yaygın olan davranış kalıplarının daha iyi anlaşılması için okul ikliminin incelenmesine bağlı olduğunu belirtilmiştir (Kavgacı, 2010). Aynı şekilde Thomasson (2006) örgütsel davranışları incelemiş ve daha iyi anlaşılması için okul iklimini örgütü anlamada önemli bir araç olarak görmektedir. Başka bir ifade ile okulların davranış şekillerini daha iyi gözlemlemek, analiz etmek ve eğitim-öğretim sürecinin daha sağlıklı ve aktif bir şekilde yürütülebilmesi adına okul ikliminin detaylı incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin birbirlerini desteklediği, iş birliği yaptığı ve iletişim kanallarının açık olduğu bir okul iklimi, öğretmenlerin okula daha fazla bağlandığını ve okul öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmaktadır (Çolak, 2016).

Öğretmenler okul ikliminin ayrılmaz parçasıdır. Bu durumda okul ikliminden en fazla etkilenenlerden biri de öğretmenlerdir. Okuldaki müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ve öğretmen-diğer çalışanlar arasında yaşanan ilişkiler öğretmenler üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir. Bu ilişkiler bazen istenmeyen sonuçlar ve problemler doğurabilmektedir. Okuldan kaynaklanan problemler, yöneticiler, okul çalışanları, öğrenci, veli ve okul çevresi kısacası okul örgütünü oluşturan tüm paydaşlarla ilgili sorunlar öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. (Korkmaz,

2011). Okulda istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalan öğretmenlerde isteksizlik, bıkkınlık, memnuniyetsizlik ve zaman için de öğretmenler üzerinde baskıya ve strese neden olabilmektedir. Bireyler üzerinde oluşan baskı psikolojik ve fizyolojik olarak gerginlik, yorgunluk, isteksizlik gibi sonuçlar doğurmaktadır. Stres altında, fizyolojik ve psikolojik olarak gerilen bireylerin zamanla işlerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar içerisine girdikleri bilinmektedirler (Hoyos & Kallus, 2005; Maslach v.d. 2001). Olumsuz tutum ve davranışlar incelendiğinde insanlar çalıştıkları işlerde başarısızlık duygusu, enerji sönmesi, güç kaybı ve karşılanamayan talepler neticesinde duygusal tükenme ile sonuçlanan tükenmişlik sendromuyla karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, 2014; Deliorman v.d. 2009).

Günümüz meslek grupları için önemli bir sorun olan tükenmişlik kavramının kısa tarihsel geçmişine baktığımızda, bu kavram ilk defa 1970'li yıllarda karşımıza çıkmaktadır. İlk dönemlerde Amerika'da kronik uyuşturucu bağımlılığını tanımlamak için kullanılmış olsa da bu kavram farklı meslek gruplarında ve mesleklerin alt dallarında, ayrı ayrı dönemlerde kullanılmaya başlanmıştır (Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, 2014). Tükenmişlik sendromu kavramı Freudenberger (1974:159) adında bir psikoloğun, çok çalışmaktan kaynaklanan durumu açıklamak için "başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu" şeklinde bir tanım yapılmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır (akt. Arı & Bal, 2008).

20.yy'ın son dönemlerinde nerdeyse her bireyde kendini gösteren fizyolojik ve psikolojik yıpranmalara bağlı olarak iş veriminin düşmesi, iş ortamında sorunların çıkması araştırmacıları tükenmişlik kavramı üzerine daha fazla yoğunlaşmasına neden olmuştur (Mattingly, 1977; 131). Konu üzerine yoğunlaşan araştırmacılar hemen hemen her bireyin yaşadığı hayal kırıklığı, yılgınlık, çaresizlik duygusu içinde olma, işe karşı olumsuz tutum geliştirme, çalışan bireylere ve hayata karşı olumsuz duygular besleme şeklinde kendini gösteren bir dizi belirtiyile karşılaşmışlardır (Freudenberger & Richelson, 1981; Izgar, 2001). Günümüzde üzerinde çalışmaların yapıldığı tükenmişlik kavramının en çok kabul edilen ve en genel tanımını Maslach ve arkadaşları (Maslach & Zimbardo, 1982; Maslach & Jackson, 1981; Pines & Maslach, 1980) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre

tükenmişlik, “Yaptığı iş gereği insanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde olan bireylerde sıklıkla ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi” üç boyutlu bir sendrom şeklinde ifade edilmiştir (Maslach & Jackson, 1985, s. 837). Başka bir deyişle tükenmişlik, işi gereği insanlarla sürekli etkileşim halinde olan ve fazlasıyla insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda kalan bireylerde ortaya çıkan bir sendromdur (Aksu & Baysal, 2005).

Tükenmişlik sendromu günümüzde neredeyse her meslekte görülen bir kavramdır. Fakat hizmet sektörü olarak tanımlanan, insanlarla sürekli iletişim halinde olmayı gerektiren, fedakârlık isteyen, duygusal ve davranışsal olarak bireyi olumsuz etkileyen meslek gruplarında tükenmişlik sendromunun daha sık karşılaşılan bir durum olduğu belirtilmektedir (Hoyos & Kallus, 2005). Bundan dolayı insanlarla sürekli etkileşim içinde olan öğretmenlerde tükenmişliğin yüksek düzeyde hissedildiği belirtilmektedir (Baltaş & Baltaş 1993). Öğretmenler genellikle ilk zamanlarda büyük bir heyecan, coşku ve idealizmle işe başlar. Bir süre sonra farklı nedenlerle bu heyecan, arzu ve coşkusunu yitirmekte; mesleğine karşı duygu ve düşünceleri bayağı, monoton ve sönük hale gelmektedir. Böylece birey iş hayatında mutsuz olurken iş performanslarında düşer. Örgütte ise nitelikli personel ve verimlilik kaybı yaşanmaktadır. Böylece hem birey hem de örgüt tükenmişlikten zarar görmektedir (Eren & Durna, 2006).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde sosyal, siyasal ve kültürel değişimlerle birlikte eğitim sisteminin değişimi de kaçınılmazdır. Değişimin en önemli ayağını oluşturan öğelerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerden ders bilgilerini güncel tutmaları, çağın eğitim düzeyini ve yapılan değişiklikleri takip etmeleri beklenmektedir. Hızla artış gösteren bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine hangi bilgiyi nereden ve nasıl elde edeceğini, bilgiyi nasıl kullanacağını farkında olan, seçici davranan kısacası öğrenmeyi öğrenen bireye ihtiyaç duyulmaktadır (Numanoğlu, 1999). Bilgiye ulaşmanın çok kolay olduğu günümüzde öğretmenlerin, öğrencilere rehberlik edebilmesi, bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve öğrencilere aktarması gerekir (Yurdabakan, 2002). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine ait zorlukları vardır. Her şeyden önce öğretmenler sadece öğrencilerle etkileşim içinde olmayıp başta öğrencileri olmak üzere velilerle bilgi alışverişinde bulunmak, okul yönetimiyle işbirliği ve uyum

içinde olmak, okul çevresi ve meslektaşlarıyla iletişim halinde olmak, eğitim programlarına ayak uydurmak, okul iş ve işlemlerin takibini sağlama gibi konularıyla da etkileşim halindedirler. Söz konusu konuların çeşitliliği öğretmenlerin kendini baskı altında hissetmesine, olumsuz davranışlara bağlı olarak öğretmenlerde stres belirtileri görülebilmektedir (Girgin & Baysal, 2005). Ayrıca kalabalık sınıflar, sabırsız öğrenci velileri, tehdit ve tacizler, kırtasiyecilik işleri, ücret memnuniyetsizliği, okul idaresi ve iş arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar, ailevi ve sağlık sorunları öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açan etkenlerdir (Avcı & Seferoğlu, 2011; Farber, 1984; Campell, 1983; akt. Tümkaya, 1996). Dolayısıyla bu sorunlardan birisinin veya birkaçının varlığı öğretmenler üzerinde bir baskının ve stresin oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleği sadece mesai saatleri ile sınırlı değildir. Gecenin geç saatinde veliler öğretmenleri aramaktadırlar veya okul iş ve işlemlerini eve taşımak zorunda kalmaktadırlar. Öğrenci ölçme-değerlendirme sınavlarının hazırlanılması ve sınavların okunması, performans ve projelerin değerlendirilmesi ve okul sistemine verilerin girilmesi, ders içinde kullanılacak materyal hazırlanması vb. evde yapılan çalışmalar öğretmenlerin iş hayatını evine götürmelerini gerekli kılan iş ve eylemlerdir (Sağır v.d., 2014). Bunların dışında derslerin erken saate başlaması hem öğrenci hem öğretmenler üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Okulda derslerde sürekli hareket halinde olmaları ve okul yoğunluğunu eve de taşımaları, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik olarak yorulmasına neden olabilmektedir (Girgin & Baysal; 2005). Öğretmenlerin nöbet tutmaları, velilerin fiziksel ve psikolojik baskıları, liyakatsiz yönetim kadroları ile öğretmenlerin üzerinde baskı oluşturmaları, psikolojik şiddete ve yıldırma davranışına maruz kalmaları, değişen öğretmen alımlarına bağlı olarak sözleşmeli ve ücretli öğretmen normları ve buna benzer öğretmenlikle ilgili birçok sorunun, öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini görülmektedir. Öğretmenler çalıştıkları kurumlarda yoğun stres ve baskı altında kaldıkları için öğretmenlerin ruh sağlığı olumsuz etkilenmektedir. Bundan dolayı öğretmenlik mesleği riskli meslek gruplarından biridir (Girgin ve Baysal, 2005; Işıkhana, 2004). Riskli meslek kategorisinde yer alan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır (Gündüz, 2005; Koçak, 2009; Kayabaşı, 2008; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Khan v.d, 2006; Özipek, 2006; Özkaya, 2006; Çavuşoğlu,

2005; Filiz, 2014; Sarpkaya, 2000, Campell, 1983; Girgin & Baysal, 2005; Yılmaz-Toplu, 2012).

Okullarda yapılan araştırma ve gözlemler göstermektedir ki her branşın öğretmenine farklı anlamlar yüklenmiş, uygulama kolaylığı veya zorluğuna göre velilerin ve öğrencilerin derse ve öğretmenine karşı bakış açıları farklılaşmaktadır (Amasralı, 2016). Okul yönetiminin ve velilerin kısaca okul toplumunun sosyal bilgiler öğretmeni, resim öğretmeni veya müzik öğretmeninden beklentisi ile matematik öğretmeninden beklentisi farklı olabilmektedir. Matematik dersi öğrencilerin akademik başarısını belirleyen önemli bir ders ve aynı zaman da merkezi seçme ve yerleştirme sınavlarında mühim bir role sahiptir. Sınav usulüyle eleme yapan her meslek grubu genelde matematik soruları sormaktadır. Bu durum da velilerin, okul yönetiminin, toplumun matematiğe ve matematik öğretmenlerine karşı beklentilerinin artmasına neden olabilmektedir (Sağır v.d. 2014).

Diğer derslerde olduğu gibi öğrencilerin matematik dersine karşı tutum, davranış ve ilgi düzeyleri değişebilmektedir. Matematik dersine karşı öğrencilerin olumsuz tutum ve davranış sergiledikleri, kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, matematikten ve matematik öğretmenlerinden çekindikleri ve korktuklarını yapılan çalışmalarda görülmektedir (Başar, Ünal & Yalçın, 2002; Tuncer & Yılmaz, 2016). Öğrenciler tarafından matematik dersi can sıkıcı, zor öğrenilen bir ders olarak nitelendirilirken, öğretmenler ise matematik dersini öğretimi kolay olmayan, öğrenci ilgi ve alakası düşük bir ders biçiminde değerlendirilir (Fidan, 1996). Bundan dolayı öğretmenlerimiz matematik dersinde daha fazla enerji harcadıkları için derste daha fazla yorulmaktadırlar ve öğretimde farklı sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmaz olabilmektedir. Matematik dersinin içeriği tabiatı gereği soyut kavramları barındırmaktadır (Arcavi, 2003). Öğrenciler öğrenirken bu kavramları aklında tutmakta zorlanmaktadır (Just, 2010). Matematik dersinin bilişsel çaba gerektiren bir ders olması, ders konularının ön-koşullu olması, fazlasıyla soyut kavramı barındırması konunun öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum öğrenmelerde olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıkmasında, başarısızlık hissi, güvensizlik, kaygılanma ve umutsuzluk duygularını beraberinde getirebilmektedir (Yorgancı v.d, 2014). Halbuki bir ülkenin ilerlemesinde, gelişmesinde bilgi toplumu oluşturulmasında kısacası ülkenin

geleceği açısından matematik dersinin dolayısıyla matematik öğretmenlerinin önemli bir yeri vardır (Ekizoğlu & Tezer, 2007). Matematik eğitimi ve öğretimi kişinin toplumda yaratıcı düşünmesini, ufkunun gelişmesini sağlar ve bireye farklı bir bakış açısı kazandırır. (Aydın, 2003). Hem ülkemizde hem de uluslararası (TIMMS, PISA) yapılan sınav sonuçları öğrencilerimizin matematik bilgi ve becerileri seviyesinin beklentilerin çok altında olduğunu göstermektedir (Berkant & Gençoğlu, 2015). Bu derste başarının düşük olması matematiğin zor bir ders olduğu algısı oluştururken, öğrencilerin aşırı gerilmesine ve kendisiyle ilgili güven kaybına neden olabilmektedir (Tuncer & Yılmaz 2016). Aynı şekilde öğrenciler tarafından zor, sıkıcı olarak algılanmasının yanında öğretmenlerin işlerine karşı isteksizlik, ilgisizlik, bıkkınlık hislerine kapılması bu dersin öğrenilmesini daha da zorlaştırmaktadır (Öcalan, 2004; Fidan, 1996). Dolayısıyla öğrencilerin olumsuz algısı ve düşük başarısı da matematik öğretmenlerinin performans düşüklüğüne, matematik öğretmenlerinde bıkkınlık, isteksizlik, motive olamama, aidiyet duygusunun azalması vb. duyguların yaşanmasına neden olabilmektedir.

1.1.Araştırmanın Önemi

Bilimin, teknolojinin, sanayileşmenin ve kentleşmenin daha yaygın olduğu, 21. yüzyıl dünyasında gelişimin ve değişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi, takip edilmesi, devamlılığın sağlanabilmesi için eğitim kurumlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumlarına düşen bu sorumlulukların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin, her gün göç alan ve fazlasıyla kozmopolit olan İstanbul gibi yaşam şartlarının zorlaştığı (gereğinden fazla kişi ile etkileşimin olması, ulaşım sorunları, farklı özellikteki veli profili, kalabalık sınıf mevcutları, yoğun iş stresi vb.) yerleşim alanlarında okul iklimi doğrudan etkilenebilmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ile duygusal ve davranışsal tepkilerinin ölçülmesi değerlendirilmesi büyük önem teşkil etmektedir.

Matematik, tüm eğitim sistemlerinin ana derslerinden birisidir. Bilimin teknolojinin gelişmesinde öncü olan ve her öğrencinin temel düzeyde mutlaka öğrenmesi gereken bir derstir. Matematik eğitimi; bireylere matematiğin evrende oynadığı rolü fark etmelerini, bireylerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesini, bireylerin olumlu, duyarlı ve yansıtıcı davranışlar sergilemelerini sağlayan doğru yargı ve kararlar vermelerini sağlar. Bu

bağlamda Türk eğitim sistemi ve ülkelerin uluslararası eğitim düzeylerinin konumlandırılmasında PISA (Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve benzeri eğitim araştırmaları yapılmaktadır. Yapılan bu sınavlarda Türkiye ortalamasının altında yer almaktadır (MEB, 2015). Bu durum eğitim sisteminin sorunlarının varlığını kanıtlar niteliktedir. Mevcut olan sorunların sadece matematik öğretmenleri ile ilişkili değildir. Fakat matematik öğretmenlerin eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Bu amaçla eğitim ve öğretim sürecini aksatan, geriletken, olumsuz etkileyen, gelişime etki eden faktörlerin tespit edilmesi, eğitim problemlerinin çözülmesi, öğretmen, yönetici, okul kaynaklı sorunların tespit edilmesi amacıyla okul iklimi ve tükenmişlik kavramları üzerinde durulmuştur.

Çoğu ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de merkezi seçme ve yerleştirme sınavlarında önemli rolü bulunan matematik öğretmenlerinin; algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve tükenmişlik düzeylerinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okulu iklimi ve tükenmişliklerini incelemeye yönelik bu çalışmanın matematik öğretmenlerinin iş tatminine doğrudan ve öğrencilerin başarısına dolaylı olarak olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İstanbul'un Sultangazi ilçesinde çalışan matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu çalışma ile katılımcıların okul iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları nasıldır?

2. Matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Medeni durumlarına, Öğrenim düzeylerine, Okul türüne, Okul kademesine, Kadro durumuna, Hizmet yılına ve Gelirlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi nasıldır?
4. Matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Medeni durumlarına, Öğrenim düzeylerine, Okul türüne, Okul kademesine, Kadro durumuna, Hizmet yılına ve Gelirlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi onların tükenmişliklerini yordamakta mıdır?

1.3.Sayıtlılar

- a. Veri toplama araçları, matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirleyecek niteliktedir.
- b. Öğretmenlerin, araştırma sorularına samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4.Sınırlılıklar

- a. Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Sultangazi ilçesi,
- b. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan ortaokul ve lise matematik öğretmenleri,
- c. Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- d. Okul ikliminin diğer boyutları olan öğrenci, veli, hizmetlilerin davranışları incelenmemiş olup sadece müdür ve öğretmen davranışları incelenmiştir.

1.5.Tanımlar

Tükenmişlik (Burnout): Yaptığı işi gereği insanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde olan, aşırı talepler sonucunda gücünün yitirmiş olma, başarısızlık, umutsuzluk duygusuna kapılan bireylerde sıklıkla ortaya çıkan ve bireyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi oluşturan üç boyutlu bir sendromdur (Maslach, 1985).

Okul İklimi: Okul üyelerinin birbirleri ile etkileşimleri sonucunda zamanla oluşan ilişkiler ve oluşan ilişkilerin algılanış biçimidir (Çolak, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle okul iklimi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Daha sonra tükenmişlik kavramı, tükenmişlik kavramının nedenleri, belirtileri, türleri açıklanmış olup öğretmenlerde tükenmişlik ve okul iklimi tükenmişlik arasındaki ilişki açıklanmıştır.

2.1.Örgütsel İklim ve Okul İklimi

İklim sembolik bir kavram olup sadece atmosferde meydana gelen hava, basınç, ekoloji ve çevre değerleri ile ilgili değil, aynı zamanda örgüt çalışanlarının örgüt hakkındaki fikirlerini, algılanan örgütsel koşulların biçimini ve örgüt içindeki yaşamsal faaliyetlerin niteliğini ifade eder (Karataş, 2008). İklim insanların davranışlarını etkileyen ve davranışlarında değişiklikler meydana getiren, zamanla ortaya çıkan, anlaşılması kolay olmayan ve soyut bir yapı şeklinde ifade edilmektedir (Owens & Valesky, 2014; Akt. Sönmez, 2016). İklim aynı zamanda eğitim örgütlerinde de önemli bir yere sahiptir. Örgüt açısından iklim, mecaz bir kavram olup örgüt içindeki etkileşim ve ilişkilerin niteliğini ifade eder (Çolak, 2016).

Her örgütün belli bir amacı vardır. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek ve varlıklarını devamlılığını sağlamaya yönelik yapılanma içindedirler (Aydın, 2007). Örgüt içindeki bireylerin davranış ve tutumlarını, performansını ve etkililiğini artırmak başlıca amaçlar arasındadır (Arslan, 2004). Örgüt çalışanlarının yönetimdeki önemi üzerindeki ilk çalışmalar 1920'lerde yapılmış, çalışma koşulları ve verimliliği ile ilgili önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır (Halis & Uğurlu, 2008). Daha sonrasında 1930 ve 1940'lı yıllar da yapılan çalışmalarda örgütün içindeki sembolik, kültürel, psikolojik değerlere ve örgütteki insan ilişkilerinin önemine vurgu yapılmıştır (Akt. Sönmez, 2016). 1950'li yıllara gelindiğinde ise sosyal bilimciler tarafından örgüt iklimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de Kurt Lewin'nin iklim kavramını dayandırdığı “*Alan Teorisi*” dir.

Teoriye göre “*kişiler, doğası gereği, analitik olarak sosyal bağlamdan ayrılmalıdır*” görüşü öne sürülse de daha sonra kültür kavramı ile yapılan çalışmalarda birey çevreden ayrı düşünülmemeyeceği bireyin, çevre ve örgüt arasında karşılıklı etkileşim içinde olduğu belirtilmiştir. Gilmer (1961) Örgütlerin sadece fiziksel özellikleri açısından değil aynı zamanda insanların davranış ve tutumlarıyla da farklılık gösterdiğine dikkat çekmiştir (Akt. Sönmez, 2016).

Örgüt iklimi araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiştir. Hoy vd. (1991) tarafından örgütsel yaşamın kalitesi ve niteliği şeklinde ifade edilirken, Bursalıoğlu (2008) örgütün “*amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)*” dört boyuttan biri şeklinde ifade edilmiş ve iklimi, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olduğu vurgusu yapılmıştır (Sönmez, 2016). Örgüt iklimi Altunkurt ve Yılmaz’a göre (2013) örgüt çalışanlarının örgüt hakkında ne düşündükleri ve ne hissedebildikleriyle ilgilidir. Ayrıca örgütün davranış, tutum ve ilişkilerden oluştuğuna vurgu yapılmaktadır. Çalık ve Kurt’a göre (2010,) örgüt içindeki liderlik stilleri, davranış ve tutumları, örgütün hiyerarşik düzeni, fiziksel yapısı, iç dinamikleri ve çevre ile olan etkileşim şekli biçiminde tanımlanmaktadır. Şişman (2002) iklimi açıklamada duyguların toplamı vurgusu yaparken, Aydın (2014) iklimi okulun fiziksel ve psikolojik karakteri biçiminde tanımlanmaktadır. Çalık ve Kurt (2010) Okul ikliminin, okulu oluşturan üyelerinin davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumları gibi hizmet sektörü örgütlerinde iklim bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin toplumsallaşmasını sağlayan eğitim kurumları aynı zamanda toplumun özelliklerini üzerinde taşımaktadır.

Birer yaşam alanı olan okullar, okul üyeleri arasındaki iletişim ve ilişkilerin niteliğini, süreç içinde oluşan değerler ve sembollerin okul iklimini oluşturmada önemli rolünün olduğu söylenebilir (Şişman, 2013). İklim ve örgütsel iklim kavramı literatüre işletme bilimcileri tarafından kazandırıldığı, tanımlandığı ve geliştirildiği görülmektedir. Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan ilk çalışma ise Pace ve Stern (1958) tarafından okul iklimi ile ilgili araştırma ve çözümlenmeler yapılmıştır (Akt. Sönmez, 2016).

Okul iklimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde iklim kavramı ile ilgili birçok tanım ile karşılaşılabılır (Çalık ve Kurt, 2010). Tableman’a göre okul iklimi okul bileşenleri olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin buldukları okulda ne

hissettikleriyle ilgilidir (Akt. Çolak, 2016). Her okulda hissedilen atmosfer farklıdır. İnsanların farklı karakteristik özellikleri olduğu gibi okulların da birtakım kendine has özellikleri bulunmaktadır. Kendine has bu özellikler aynı zamanda içinde bulunduğu toplumunda izlerini taşımaktadır. Yapılan araştırmalar insanlar gibi eğitim kurumlarının da kendilerine has karaktere sahip olduğunu dolayısıyla da bir iklime sahip olduğu belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 1999; Welsh, 2000; akt. Çolak, 2016). Okul iklimiyle ilgili daha kapsamlı ve işlevsel bir tanım yapan Ulusal Okul İklimi Konseyi (The National School Climate Council [UOİK], 2007) İnsanların okul yaşantılarına dayanan normları, hedefleri, değerleri, bireyler arası ilişkileri, öğretme-öğrenme sürecini ve örgütsel yapıları olan kavram biçiminde tanımlamaktadır (Akt. Sönmez).

Okul iklimi en genel tanımıyla okul paydaşları olan öğrenci, öğretmen, veli, yönetici ve okul çalışanları arasındaki etkileşimi belirleyen yazılı olmayan tutum, davranış, norm, inanç ve değerler biçimidir (Çolak, 2016). Okul iklimi çalışanların kişiliklerine, öğretmenlerin çalışma ortamına ilişkin algılarına, yöneticilerin liderlik stilleri gibi değişkenlerin belirleyici etkiye sahiptir (Hoy, 1990).

Okul iklimi okul paydaşlarının davranışlarından etkilenir. Okul iklimini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Cohen (2009) okul iklimini, okulun fiziksel özellikleri, okuldaki insanların sosyo-demografik yapısı, kültürel değerleri, insan ilişkilerinin niteliği ve okuldaki bireylerin paylaştıkları düzgülü, değerler veya inançların etkilediğini belirtirken, Tableman (2004) okulun fiziki yapısı, sosyal ve akademik ortamı, disiplin anlayışı, okul-çevre ilişkilerinden etkilediğini belirtmektedir (akt. Çolak, 2016).

Okul iklimini belirleyen etmenleri dört başlık altında toplayabiliriz.

Okulun fiziki ortamı: Okuldaki öğretmen, çalışan ve öğrenci sayısı, dersliklerin ve uygulama odalarının düzeni, temizliği, derste kullanılan materyal ve kitapları okulun genel fiziksel özelliklerini kapsar.

Okulun sosyal ortamı: Okulun idari kadrosu, öğretmen, öğrenci, okul çalışanları ve veliler arasındaki iletişim niteliği, okul üyelerinin alınan kararlara ve alınacak önlemlere dahil edilip edilmediği kısacası sosyal ilişkilerin tamamını kapsar.

Okulun duygusal ortamı: Okul bileşenlerinin okulda neler hissettiğiyle ilgilidir. İş motivasyonu, okula duyulan güven, karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörü kavramlarının yaşandığı ortamdır. Okul üyelerinin yeniliklere ve farklılıklara açık olması kısacası duygusal değerlerin tümünü kapsar.

Okulun akademik ortamı: Öğrenci ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilip yetiştirilmediğini, etkili rehberlikle öğrenciye destek verilip verilmediği, öğrencilerin değerlendirilmesi, sonuçların izlenilmesi ve geri bildirim sağlanması, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve kendine güven düzeylerini, kısaca okulun akademik ortamını kapsamaktadır.

2.1.1. Okul İkliminin Boyutları

Okul iklimi araştırmacılar tarafından farklı boyutlar altında incelenmiştir. Okul iklimini etkileşim alanının geniş olması ve bireysel etkenlerin revaç olduğu eğitim örgütlerinde, iklimi ölçmek ve boyutlandırmak çok güçtür (Owens ve Valesky, 2014; akt. Çolak, 2016). Fakat birçok araştırmacı dört temel boyut üzerinde durmaktadır (Cohen vd., 2009).

Güvenlik: Okullarda güçlü bir lider, kendini işine ve derslerine adanmış öğretmen kadrosu, okul kurallarının açık bir şekilde ifade edildiği, yaşanabilecek problemler karşısında önleyici programların olması, kriz anında belli bir planın olması, veli ve çevre ile üst düzey katılımın sağlanması kısaca insanların kendini her durumda kendini güvende hissettiği ortamı ifade eder.

Öğretim ve öğrenme: Öğrenci başarısının önemsendiği, ilgi ve yeteneklerine göre desteklendiği, farklı yöntem ve tekniğin kullanıldığı, sosyal ve duygusal öğrenmelere değer verildiği, gelişime açık kendini yenileyebilen öğretmenlerin olması, okul çalışanlarını olumlu ve destekleyici yaklaşımları ifade eder.

İlişkiler: Okulda öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer okul çalışanları arasında iletişimin sağlam ve açık olması, farklılıklara saygı duyulması, alınan kararlara çalışanların maksimum düzeyde dahil edilmesi, yöneticilerin destekleyici davranışlar içinde olmasını ifade eder.

Çevre ve yapısal durum: okulun çevresiyle olan etkileşimi, çevresiyle sosyal ve dayanışma içinde olması, yeterli derslik, salon, malzeme ve materyale sahip olmasını ifade eder.

Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen daha sonra Türkçe'ye uyarlanması Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılan ve bu araştırmada da kullanılan Örgütsel İklim Ölçeği (ÖİÖ) müdür ile öğretmen davranışlarını betimleyen altı boyut ele alınmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bu boyutlar;

Destekleyici müdür davranışı: Okul müdürü öğretmenlerle ilgilenir, öğretmenlere önem verir ve önerilerde bulunur. Eleştirilere açık davranış sergilerken müdürün yaptığı eleştiriler açık, gerçekçi, yapıcı bir dil kullanır.

Emredici müdür davranışları: okul müdürü gözlemlerinde detaycı, otokratik, sıkı ve katı davranışlara sahiptir.

Kısıtlayıcı müdür davranışları: Okul müdürü günlük iş ve işlemlerle öğretmenlere sıkı bir markaj uygular. Kırtasiye, rutin işlerle öğretmenleri meşgul eder. İşlerin yürütmesinde daha çok engelleyici rol oynar.

İşbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenler birlikte çalışmayı önemser ve mesleki davranışlarını pekiştirirler. Etkili ve yapıcı iletişim gerçekleştirirler.

Samimi öğretmen davranışı: Öğretmenler okul içinde güçlü ve yakın ilişkiler kurar, birbirlerinin iyi tanır ve sosyalleşmeyi severler.

Umursamaz öğretmen davranışı: Meslektaşlarının olumsuz yönlerini görür ve eleştirirler. İlişkilerinde profesyonel davranmakta zorluk çekerler.

2.1.2. Okul İkliminin Türleri

Okul iklimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okul ikliminin tür bakımından sınıflandırılırken benzerliklerin yanında farklı açılardan ele aldığı görülmektedir (Çolak, 2016). Bundan dolayı farklı iklim türlerine rastlamak mümkündür (Halpin & Croft, 1963). Yapılan çalışmalar arasında Halpin ve Croft (1963, s.3) çalışması öncül çalışmalardan

biridir. Buna göre okul iklimleri, açık iklimden kapalı iklime doğru sınıflandırma yapılmıştır (akt. Sönmez, 2016):

Açık iklim: Okul üyelerinin sosyal beklentilerini karşılayan ve hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlayan, memnuniyet düzeyleri yüksek olan okul iklim türüdür. Çalışanların davranışları güven verici, içtendir ve iş doyumları yüksektir. Öğretmenler angarya işleri ile uğraşmazlar, özgürce amaçlar doğrultusunda hareket ederken okul müdürleri yönetim politikalarını öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine başvur ve öğretmenlerin çalışmalarında engelleyici değil kolaylıklar sağlar. Okul çalışanları arasında etkili bir iletişime sahiptir.

Özerk İklim: Yöneticiler öğretmenler üzerinde baskı oluşturmadan, öğretmenlerin kendi hızlarında çalışmalarına olanak sağlayarak yapılacak iş ve işlemlerde öğretmenleri rahatlatıcı bir davranış içindedirler. Öğretmenler örgütsel amaçları yerine getirirken kendine özgü etkileşim, işbirliği ve uyum içinde hareket ederler. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçları karşılandığı için moral ve motivasyonları yüksektir (Sönmez, 2016 s.31). Özerk iklim ile açık iklim arasındaki en temel fark özerk iklimde yöneticiler ile okul çalışanları arasında belli bir mesafe koymasındadır (Arslan, 2004).

Kontrollü iklim: Öğretmenler sürekli yöneticilerin yönlendirilmesine maruz bırakılmaktadır. Okul müdürleri otoriter, yapılan tüm iş ve işlemlerde her şeyin kendisi tarafından belirlenen yol ve yöntemlerle gerçekleştirebilmektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim etkinliklerin dışında evrak, belge, rapor ve toplantılar vb. rutin işlerle daha çok uğraşmaktadır. Öğretmenler yoğun bir çalışma içinde oldukları için birbiriyle sosyal ilişkileri zayıf, samimi ve sıcak ortama rastlamak güçtür (Halpin, 1966; akt. Sönmez, 2016).

Samimi iklim: Okul müdürü ile öğretmenler arasında samimi ilişkilerin bulunduğu, okul üyelerinin iletişim kanallarının açık olduğu iklim türüdür. Okul müdürünün genel amacı kendisinin de bir parçası olduğu mutlu, huzurlu bir aile tablosu oluşturmayı istemektedir. Bu iklim tipinde öğretmenlerin etkileşimi ve birbiriyle olan ilişkileri önemlidir. Sosyal ihtiyaçların karşılanmamasından dolayı moral, motivasyon ve memnuniyetleri orta düzeydedir.

Babacan iklim: Okul müdürünün öğretmen ihtiyaçların kendi kontrolüyle sağlamaya çalışması, okul içinde her şeyi bilmek istemesi, sıcak davranmaya çalışması, sahici olmayan davranış girişimlerinde bulunması öğretmenler tarafından önemsenmemeye, gerekli saygıyı hak etmediği kanısı oluşturmaktadır. Okul müdürü yetkilerini kimseyle paylaşmaz. Grup içinde liderlerin çıkmasını engeller. Öğretmen ilişkileri, sosyal ihtiyaçların karşılanması yönünde zayıf bir iklim türüdür (Çolak, 2016).

Kapalı iklim: Bu okul iklim türünde okul müdürleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermede, öğretmenleri yönlendirmede etkisiz kalmakla birlikte bunları gidermek için kaygı taşımamakta ve ilgisiz davranmaktadır. Öğretmenlerle ilişkileri soğuk ve alınacak kararlarda keyfi davranmaktadır. Öğretmenlerin özerk davranmasını engellemekte daha fazla çalışması gerektiğine inanmaktadır. Mesleki memnuniyet ve sosyal ihtiyaçların karşılanmamasından dolayı mesleki doyumları ve motivasyonları oldukça düşüktür. Aynı zamanda öğretmenler işlerine karşı ilgisiz davranmaya başlamaktadır. Öğretmenler, okul müdürünün davranışlarını gerçekçi ve samimi bulmamaktadır. (Halpin, 1966).

Okul iklimi müdür ve öğretmen davranışları açısından ile ilgili yürütülen diğer bir araştırmada ise Hoy ve arkadaşları (1991, s.26) tarafından okul iklimi dört farklı iklim türünde sınıflandırılmıştır:

Açık iklim: Okul yöneticileri öğretmenleri dinler, anlamaya çalışır, farklı fikirlere açık olurken uygulamalarda olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamı sunar. Öğretmenlere gereksiz iş yüklemekten kaçınırken akademik başarıyı artırmaya yönelik pozitif bir çalışma içindedirler. Öğretmenler ve yöneticiler arasında karşılıklı sevgi ve saygı hakimdir. Öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici işbirliğine dayalı bir anlayış yaygındır (Çolak, 2016).

Bağlı iklim: Okul yönetimi sert ve katı bir anlayış içindedirler. Okul müdürü öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına saygı duymazlar, aşırı yönlendirici ve öğretmenlere gereksiz işler yüklemeye çalışmaktadır. Buna karşı öğretmenler işlerini profesyonel olarak yapar, işbirliği içindedirler ve bir takım olmayı başarabilmişlerdir (Çolak, 2016; Sönmez, 2016).

Serbest iklim: Okul müdürü ilgili, destekleyicidir. Öğretmenleri dinler, farklı görüş ve düşüncelere saygılı ve öğretmenlere gereksiz iş ve işlemlerden uzak tutar. Buna karşı öğretmenler görev ve sorumluluk almaktan kaçınırlar. Öğretmenler arasındaki ilişkiler zayıf ve ayrılıkçı davranış sergilemektedir. Kısacası bağlı iklimde tanımlanan rollerin değiştiği iklim türüdür (Çolak, 2016; Sönmez, 2016).

Kapalı iklim: Okul müdürleri otoriter ve baskıcı olmakla beraber yönetmede ve liderlik etmede problemler yaşamaktadır. Öğretmenlerle birlikte gereksiz iş ve işlemlerle daha fazla uğraşmaktadır. Bunun yanında öğretmenler görev ve sorumluluk almaktan kaçınırlar. İşbirliği ve takım ruhundan uzak bir tavır sergilemektedirler (akt. Sönmez, 2016)

Tablo 1. Okul iklimi boyutları ile okul iklim türleri

		Okul İklim Türleri				
		Açık iklim	Bağlı iklim	Serbest iklim	Kapalı iklim	
İklim Boyutları	Müdür Davranışı	Destekleyici	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
		Emredici	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
		Kısıtlayıcı	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
		İşbirlikçi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		Samimi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		Umursamaz	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

Kaynak: (Sönmez, 2016).

2.1.3. Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili literatürde bu araştırmanın değişkenlerini doğrudan ele alan herhangi bir çalışma yapılmadığı için yapılmış çalışmaları iki başlık altında ele alınmıştır.

Okul iklimi ile ilgili yapılan genel geçerliliği herkes tarafından kabul edildiği ve araştırmaların çoğunun dayandığı çalışmayı Halpin ve Croft (1963) yapmıştır. İlkokullar üzerinde yapılan, örgütsel iklim ölçeğinin geliştirildiği çalışmada ABD’de 1.151 öğretmenden alınan verilerin analizi yapılarak, ölçeğin 64 madde, 8 alt boyut ve 6 örgütsel iklim türünden oluştuğu belirtilmektedir. Müdür davranışları boyutunu üretim vurgusu, güven, dikkate alma, ilgisizlik oluştururken; öğretmen davranışları boyutunu da kopukluk, engelleme, motivasyon, içtenlik oluşturduğu saptanmıştır. Okul iklimi faktör yapısının doğruluğunu araştıran ve 12.125 öğretmen ve okul müdürü ile araştırma yapan Hayes (1973), araştırmanın sonunda ölçeğin 9 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir (Akt. Çolak, 2016)

Aynı şekilde okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Hoy vd. (1998) yaptıkları araştırmada 2.741 öğretmen değerlendirmeye alınmış ve okul ikliminin öğrenci başarısında anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Akt. Sönmez, 2016).

Okul iklimi ile ilgili olan okul politikaları, okul gelişimi, öğretmen eğitimi konuları üzerinde araştırma yapan Cohen vd. (2009) araştırmada doküman tekniği kullanılmıştır. Elde ettiği sonuçlara göre olumlu okul ikliminin okul başarısı, şiddetin önlenmesi, öğrencilerin sağlıklı gelişimi ve öğretmenlerin devamlılığı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiği ve okulların iklimini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Karataş (2008) yaptığı araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan 201 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çerçevede öncelikle öğretmenlerin demografik özellikleri ile yönetsel etkinlik ve örgütsel iklim puanları tanımlayıcı istatistikler yardımıyla özetlenmiştir. Okul müdürlerinin insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüşlülük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Örgütsel iklim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen Yüceler (2009), Selçuklu Üniversitesinde görev yapan 440 akademik personel ile çalışmasını tamamlamıştır.

Araştırmada örgüt ikliminin örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediğın sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretimde okuyan öğrencilerin okul iklimine ait algılarını inceleyen Özdemir vd. (2010) Araştırmada Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Van ve Yozgat farklı illerde öğrenim gören 683 ilköğretim okulu öğrenciye ulaşılmış, destekleyici okul yöneticilerinin olması memnuniyet ve aidiyet duygusu ile öğrencilerin okul iklimi arasında olumlu ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğrencilere yönelik okul iklimi ölçeğini geliştiren Çalık ve Kurt (2010) araştırmanın örneklemini ortaokulda okuyan 482 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı biçiminde üç boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Örgütsel iklim ve sağlığın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini inceleyen Korkmaz (2011), araştırmada Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 657 öğretmene ulaşılmıştır. Yapmış olduğu araştırma sonucunda örgütsel iklim boyutlarından müdürün destekleyici davranışı ve mesleki öğretmen davranışı öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediği belirtilmiştir.

Varlı (2015) okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasının örneklemini Sakarya ilinde görev yapan 442 sınıf öğretmeni oluşturmuş ve araştırmada örgütsel iklim betimleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul ikliminin samimilik ve destekleyicilik alt boyutları ile okul müdürlerinin liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu otokratik davranış arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Okul iklimi yönlendiricilik ve sınırlayıcılık alt boyutları ile otokratik davranış arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırmada müdürlerin liderlik davranış biçimleri ile okul iklimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sönmez (2016) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını cinsiyet, branş gibi bazı değişkenlere göre incelemiş ve yaptığı araştırmada meta analiz tekniği kullanmıştır. Okul iklimine ilişkin yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan 30 çalışma alınmış ve cinsiyet

için 9805, branş için ise 3838 örneklem sayısına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık ve samimiyet alt boyutunda anlamlı fark bulunurken; çözülme, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutları üzerinde bir fark bulunmamıştır. Cinsiyetin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler, samimiyet boyutunda ise kadın öğretmenler lehine düşük düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Branşın öğretmenlerinin okul ikliminin çözülme alt boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı ve düşük düzeyde bir etki tespit edilmişken sınırlayıcılık, samimiyet, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalardan biri de Çolak (2016) tarafından yapılan okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Muğla ilindeki kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 434 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

2.2.Tükenmişlik

Bu kısımda tükenmişlik kavramı, tükenmişlik belirtileri, tükenmişlik modelleri, tükenmişlik nedenleri ve tükenmişliğin sonuçları üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Tükenmişlik Kavramı

Tarihin her döneminde insanlar ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerine farklı iş alanları oluşturmuşlardır. Bu iş alanları her geçen gün biraz daha farklılaşarak günümüze kadar gelmiştir. İlk topluluklar temel ihtiyaçlarını gidermek için ‘iş’ kavramını ortaya çıkarsa da zamanla bu kavram işlerin farklılaşması ile birlikte meslek kavramını ortaya çıkartmıştır. Her geçen gün meslek sayısında artış meydana gelmiş ve meslekler hayatımıza girmiştir.

Modern toplumlarda da maddi ve manevi ihtiyaçlarımızı karşılamak için çalışmaya ihtiyaç duyarız. Bundan dolayı yaşantılarımızın büyük bir bölümü iş alanlarında geçmektedir. İş hayatı ve çalışmak insan yaşamının her döneminde önemli bir parçası haline gelmiştir (Cemaloğlu & şahin; 2007). Bireysel ihtiyaçların ve beklentilerin artmasıyla birlikte çalışanların görev ve sorumlulukları da artmaktadır. Zamanının büyük bir kısmı iş yerinde geçiren bireyler zaman içinde duygusal, fiziksel ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. İş yerlerinde fiziksel, duygusal ve psikolojik sorunların varlığı örgüt çalışanlarını olumsuz etkiler ve kişilerin kontrol edemedikleri, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. (Maslach & Jackson,1981; akt. Seferoğlu v.d. 2014).

Tükenmişlik kavramı üzerinde son zamanlar da oldukça fazla araştırma yapılış ve günümüzde yoğun araştırılan konulardan birisi haline gelmiştir. Özellikle hizmet, sağlık sektörü gibi insanlarla iletişim ve etkileşimin fazla olduğu mesleklerde karşımıza daha fazla çıkabilmektedir. Tükenmişlik ilk defa 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmış bir kavramdır. Daha sonra Freudenberger (1974-1975) ve Maslach (1976) tarafından literatüre kazandırılmış ve üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (akt. Sürgevil, 2006:14).

Herbert Freudenberger tükenmişlik kavramını ‘‘başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin i kaynaklarında meydana gelen yetememe veya çaba gösterememe durumu’’ şeklinde tanımlamıştır (Akt. Akgül, 2014). Freudenberger ve Richelson (1980) tükenmişlik kavramını, bireyin hayatını ve sosyal ilişkilerini etkileyen, bireyde hayal kırıklığının meydana getirdiği yıldınlık umutsuzluk, bitkinlik halinin bir sonucu olduğunu ifade etmiştir (Maslach & Jackson, 1981; akt. Amasralı, 2016: 27). Aynı dönem içinde farklı araştırmacılar tükenmişlik kavramı için yeni tanımlar kullanmaya başlamıştır. Bu araştırmacılarından biri de Mattingly (1977) tükenmişliği, çalışan her bireyde kendini gösterdiğini ve gösterme şeklinin bireye özgü olan bir kısım tutum ve davranış biçimi olarak ifade etmektedir (Mattingly, 1977: 131). İnsanların yaptıkları işten zevk almaması, çalışanların psikolojik olarak sorunlar yaşaması, iş veriminin düşmesi, iş yerlerinde sorunların doğması ile birlikte araştırmacıları bu konu üzerine daha fazla yoğunlaştırmıştır.

Pines ve Aronson (1988) fiziksel tükenme, hayal kırıklığına uğrama korkusu, karamsar bir benlik geliştirme işe karşı olumsuz tutum geliştirme, çalışan bireylere ve hayata karşı olumsuz duygular besleme olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik bireyin çevresine uyum sağlamasını ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasını engellemektedir.

Edelwich ve Brodsky tükenmişlik kavramını “iş koşullarına bağlı olarak bireylerdeki idealizm, enerji, amaç ve düşüncenin ilerlemesinin, gelişmesinin kaybı” (Farber, 1984) tanımlaması yaparken, Dolan ise tükenmişliği “kişisel kaynakların sona dayandığı, normal günlük olaylar karşısında sürekli bir ümitsizlik ve olumsuzluğun yer aldığı, enerjinin bir tükeniştir” (Akt. Çam, 1991) şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca Cardinell (1981) de tükenmişliği biraz daha geniş perspektifle “insanın yaşamından ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi, orta yaş krizi” biçiminde tanımlamıştır. Bu yüzden yapılan araştırmaların çoğunda yaş faktörü de incelenmiştir (Akgül, 2014). Tükenmişlik ile ilgili olarak yapılan bu tespitler sonucunda tükenmişliğin kişiyi yıprattığı, zayıf düşürdüğü, kişide stres kaynaklı psikolojik sorunlara yol açtığı ve kişinin hayat koşullarını zorlaştırdığı şeklindedir. Bu durumda tükenmişliği tanımlamada umutsuzluğun, bıkkınlığın, yapılan işten tat alamama, işe karşı olumsuz davranışların gelişmesinin önemli belirtiler olarak ele alındığı görülmektedir.

Otacıoğlu (2008) tükenmişliği, bir dizi fiziksel rahatsızlık, kronikleşmiş stres hallerinden sonra ilerleyen ruhsal ve fiziksel enerjinin sönümlenme hali olarak tanımlamaktadır. Fakat tükenmişlikle ilgili günümüzde en çok kullanılan tanımı Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Goldberg, 1998) yapmıştır. Bu tanıma göre “iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendromdur” şeklinde tanımlanmıştır (Maslach & Jackson, 1981; 99). Maslach ve arkadaşları tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı biçiminde üç boyutlu olarak incelemiştir. Bunun yanında Tükenmişlik kavramı çalışanların iş ile ilgili kronik stres sonucunda oluşan, bazen fiziksel, duygusal ve psikolojik rahatsızlık belirtisi olarak görülen, fiziksel, duygusal ve ruhsal enerjinin azalması durumu biçiminde tanımlanmıştır (Baysal, 1995).

Araştırmaların vardığı ortak nokta bireyin bıkkınlık, yorgunluk, umutsuzluk, öfke, sinir, güvensizlik, hayal kırıklığı ve bunların sonucunda olumsuz tutum ve davranışlar içine girmesiyle bireyde enerji, düşünce ve gelişim kaybı biçiminde tanımlanmıştır.

2.2.2. Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik yavaş yavaş yayılan, bireye ve iş yerine göre bazen kısa vadede bazen uzun vadede ortaya çıkan bir sendromdur. Bireyin çalıştığı iş yerinde kolayca fark edilebildiği gibi bazen de fark edilmesi zor olabilmektedir. Bireyi istenmeyen davranışlara itebilmekte ve birey işinde mutsuz olabilmekte bunlarla beraber iş veriminin düşmesine neden olabilmektedir. Genel anlamıyla tükenmişlik belirtileri fiziksel, psikolojik(duygusal) ve davranışsal belirti şeklinde üç alt başlıkta incelenmektedir (Akgül, 2014):

2.2.2.1. Fiziksel Belirtiler: İşine yeni başlayan bireyin kendine inanan, güven duyabilen, çevreye güven veren, kendini güçlü ve enerjik hissedebilen, işe karşı istekli, yetenekli gören, kendini fiziksel olarak dinç hissedenden, performansından ve işinden memnun olan birey zamanla bu duygular ters tepebilir, duyguları kaybedebilir ve fiziksel bir çöküntü içine girmeye başlayabilir (Akt. Çolak, 2017; s.16).

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri genellikle:

Yorgunluk

Halsizlik ve bitkinlik

Baş, mide ağrıları

Kalp rahatsızlığı

Kas gerilmeleri

Dermatoloji problemleri

Uyku bozuklukları

Solunum bozuklukları

Düzensiz kilo artışı veya kilo kaybı

Soğuk algınlıklarının artışı

Diabet, ülser gibi bazı hastalıkların ortaya çıkması

Alkol, içki ve ilaç kullanımının artması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çam, 1991).

2.2.2.2. Psikolojik/Duygusal Belirtiler: Tükenmişlik fiziksel belirtilerin yanında psikolojik(duygusal) belirtilere de neden olmaktadır. Bireyde görülen bazı psikolojik/duygusal belirtileri şu şekilde sıralanabilir (Çam, 1991):

- Güvensizlik ve kaygı duyma
- Ümitsizlik ve üzüntü duyma
- Olaylara karamsar bir bakış açısı ile bakma
- Takdir görememe endişesi
- Dışlanma korkusu
- Sevilmeme korkusu
- Uyku problemleri
- Depresyona girme
- Boş vermişlik
- Mesleğine karşı isteksizlik
- Ailesel problemler
- Duygularda ani tepkiler (Duygu patlamaları yaşamaları)
- Farklı psikolojik bozukluklar

2.2.2.3. Davranışsal Belirtiler: Birey içinde yaşadığı duygusal ve fiziksel belirtilerle birlikte tükenmişliği davranışlara da yansıtmaya başlamaktadır. En yaygın belirtiler şunlardır:

- İşine karşı ilgisizlik
- Sorumluluk duygusu yitimi
- İşten kaçınma
- Ani öfke patlamaları,
- Stres ve bunalıma girme
- Kişisel problemler
- Kabul etmeme ve küçümseme belirtileri
- Güvensizlik duygusu
- İçe kapanma ve yalnız kalma isteği
- İletişimde sorunlar yaşamaya başlaması
- Dalgınlık ve unutkanlık

Konsantrasyon sorunu yaşaması
Verimli olamama

2.2.3. Tükenmişlik Modelleri:

Yapılan literatür taramasında birçok tükenmişlik modeli mevcuttur. En çok kabul gören tükenmişlik modelleri aşağıda sıralanmıştır:

2.2.3.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli;

Bu model 1980 yılında Cary Cherniss tarafında geliştirilmiştir. Bu modele göre tükenmişlik “İşi gereği strese neden olan kaynaklara bir tepki olarak ortaya çıkan, stresle başa çıkma davranışlarını içeren daha sonra bireyin işi ile psikolojik olarak ilişkisini kesmesi durumuyla sonuçlanan süreç” olarak ifade edilmiştir. Bu modele göre çalışanların müşterilerle gereğinden fazla etkileşim halinde olmaları, iş yoğunluğu, kötü iş koşulları, bireysel ve ailesel sorunlar iş yerinde zaman içerisinde bireyin karşılaşacağı problemleri ortadan kaldırmaya çalışması, başaramadığı takdirde birey üzerinde strese neden olacağına bunun sonucunda birey tükenmişlik duygusuna girmeye başlamasıdır (Dalkılıç, 2014: 38.) Örgütsel kaynakların bireyin ihtiyaçlarını karşılamada eksik kalabilir veya karşılamayabilir. Bu durum strese giren birey stres kaynağını ortadan kaldırmaya çalışabilir. Eğer birey stres kaynağını ortadan kaldırmazsa spor, egzersiz, hobi ve rahatlatıcı faaliyetlerde bulunabilir. Eğer bu basamakta da başarılı olmazsa birey psikolojik olarak örgütle ilişkisini kesebilir. Örgüt içinde demoralize olur, pasif, çekingen tavırlar sergilemeye ve zaman içinde birey tükenmeye başlar (Turan, 2008).

2.2.3.2. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli;

Ericson’un (1950-1959) kişilik kuramı referans alan, Suran ve Sheridan tarafından 1985 yılında geliştirilen bir model olup, gözlem ve deneyimler üzerine temeli inşa edilmiştir. Modelin dört evresi bulunmaktadır. Bu evreler:

- Rol belirginliği/ rol karmaşası evresi
- Yeterlilik/ yetersizlik evresi
- Verimlilik/ verimsizlik evresi

- Yeniden oluşturma/ hayal kırıklığı evresi.

Biçiminde dört temel aşamada sıralanmıştır (Amasralı, 2016). Bu evreler zamanında ve gerektiği yerde çözülemezlerse bireyde tükenmişliğe neden olmaktadır.

2.2.3.3. Meier Tükenmişlik Modeli;

Bu tükenmişlik modeli Scott Meier tarafından Bandura'nın (1977) "Kendini yeterli bulma / öz yeterlilik" modelini esas alarak geliştirilmiştir (Dalkılıç, 2014: 47). "Bireyin, işle ilgili az miktarda ödül, önemli bir miktarda ise ceza beklentisinin olduğu; pekiştirici beklentisinin ya da pekiştirici elde etmek için gereken kişisel yeterliliğinin çok düşük olduğu, tekrarlayan iş deneyimleri sonucunda gelişen bir durumdur" şeklinde tükenmişliği tanımlayan Meier (1984) bu modeli dört temel öge üzerine kurmuştur. Bu temel öğeler:

- Pekiştirme Beklentileri,
- Sonuç Beklentileri,
- Yeterli Olma ve
- Bağlamsal Bilgi İşleme Beklentileri

Şeklinde sıralanmıştır (Meier, 1984; akt. Baysal, 1995). Birey öz yeterliliği ile ilgili düşük beklentiler geliştirirse işi hakkında olumsuz fikirler üretebilir. İş hakkında olumsuz fikirler bireyde işi ile ilgili beklenti ve başarı düzeyi azalmaya başlar, birey tükenmişlik yaşamaya başlar (Baysal, 1995).

2.2.3.4. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli;

Bu model 1980 yılında Edelwich ve Brodsky tarafından geliştirilmiştir. Modele göre tükenmişlik, bireysel istekler, hedefler ile gerçekte ulaşılanlar arasındaki açıklığın fazlalığı, iş yerinde iş yükünün ve mesai saatlerinin fazla olması, çalışanların olumlu pekiştirici almaması, bürokratik sınırlamalar ve zorlamalar sonucu ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik kavramı artarda gelen, gözlenebilir aşamalardan geçen ve bu sürecin sonucunda ortaya çıkan, dört aşamadan meydana gelen bir kavram olarak belirtilmiştir (Dalkılıç, 2014). Bu aşamalar:

İdealistik Coşku evresi: Bu evrede birey mesleğine yeni başlamıştır. İşine karşı coşkulu, hevesli ve girişken bir profil çizer. Mesleğine karşı amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken yüksek bir motivasyona ve enerjiye sahiptir. Buna bağlı

olarak birey takdir görmezse hayal kırıklığı yaşar ve durgunluk evresine girmeye başlar (Amasralı, 2016).

Durgunluk evresi: Bu evrede bireyin mesleğine karşı ilgisi ve motivasyonu, enerjisi, çalışma isteği azalmıştır. Çalışanlar işte savsaklamaya, işi boşlamaya başlar ve vaktinin çoğunu kendilerine, aileleri, arkadaşlarına ve iş dışı faaliyetlere ayırmaktadır (Amasralı, 2016).

Engellenme evresi: Birey bu evrede hedef ve beklentileri gerçekleştiremeyeceklerinin hissine kapılıp engellendiğini düşünmeye başlamıştır. Mesleğini layıkıyla yapacaklarına dair inançları zayıflamaya başlamıştır.

Apati (Duygusuzlaşma) evresi: Bu aşama da ise çalışanlar görevlerini yapamadıklarının hissine kapılırlar ve işe sadece para kazanmak, maddi bir anlam yüklemeye başlarlar. Risk almadan sosyal hayattan uzak bir profil çizerler (Amasralı, 2016).

Tükenmişliğin evreleri bu şekilde sıralanabilir fakat evler her zaman bu sırayı takip etmeyebilir.

2.2.3.5. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli;

Bu model Pearlman ve Hartman (1982) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre tükenmişlik bireyin strese karşı verdiği tepki sonucu ilerleyen ve bilişsel bir kaynağa sahip olan bir kavramdır (Baysal, 1995). Modelde; bireyin iş yerindeki farklı istekleri ile kişisel ihtiyaçlar, talepler tükenmişlik sorunu ile başa çıkmada etkili belirtilmiştir (Evcı & Aylar 2017). Model dört aşamadan oluşmaktadır.

- Stres derecesi,
- Algılanan stres düzeyi,
- Strese verilen tepki,
- Strese verilen tepkinin sonucu biçiminde sıralanmıştır. (Baysal, 1995).

2.2.3.6. Pines Tükenmişlik Modeli;

Pines ve Aronson (1988) yılında geliştirmiş oldukları bu modele göre tükenmişliği “kişileri duygusal anlamda sürekli olarak tüketen ortamların, bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu” şeklinde tanımlamışlar. Modelde güçsüzlük, kronik yorgunluk, yıpranma, güç ve enerji azalması fiziksel tükenme alt

boyutunda nitelendirilirken, hayal kırıklığı, umutsuzluk, bıkkınlık, isteksizlik ve çaresizlik duygusal tükenme alt boyutunu nitelendirilir. Zihinsel tükenmişlik alt boyutu ise bireyin kendisine, işine, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar sergilemesidir (Baysal, 1995; Amasralı, 2016). Bireyin uzun süreli duygusal baskı altında olması, stres düzeyi yüksek bir ortamda çalışması motivasyonu yüksek bireyleri olumsuz etkilemektedir ve bireyi tükenmişliğe doğru sürüklemektedir. Tükenmişliğe giren bireyler işinden soğumaya, işten ayrılmaya ve en sonda mesleği tamamen bırakmaya bile yol açabileceği belirtilmektedir (akt. Dalkılıç, 2014).

2.2.3.7. Maslach Tükenmişlik Modeli;

Yapılan araştırmalarda en çok kabul gören 1982 yılında Christina Maslach tarafından geliştirilen modeldir (Tosun, 2017). Bu model aynı zamanda “Çok Boyutlu Tükenmişlik Modeli” veya “Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli” şeklinde de ifade edilmektedir. Maslach tükenmişlik modelinde tükenmişlik kavramı insanlarla iç içe ve yoğun etkileşim içinde olan meslek gruplarında daha belirgin olarak görülmektedir. Bireylerin duygusal kaynaklarının tükendiğini ve kendilerine fazlasıyla yüklenildiği hissine kapılmaya başlamaları ile ortaya çıkar. Daha sonra bireylerin duygularının zaman aşımına uğraması, ilgisiz tepki anlamına gelen duyarsızlaşmaya başlaması ve sonun da bireyin başarısız olma fikrine kapılması ile bireyi olumsuz etkileyen sendrom olarak tanımlanır (Maslach & Jackson, 2001). En basit dille “iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan sendrom” şeklinde tanımlamıştır (Maslach & Jackson, 1981; Akt. Kaya, 2017). Bireylerin bu boyutları yaşamaları tükenmişliğin bireylerin hayatında değişikliklere neden olduğu belirtilmektedir. Bireyler stresle birlikte kendini yorgun ve bitkin hisseder, işinden ve iş yerinden soğumaya başlar, enerji, güç kaybı yaşar ve işinde başarısızlık yaşamaya başlar (Dalkılıç, 2014).

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Özellikle yüz yüze iletişim gerektiren öğretmenlik, polislik, hemşirelik gibi mesleklerde iş görenlerin zamanla mesleklerine karşı heveslerini yitirmesi ve akabinde hizmet vermeye yükümlü oldukları kişilerin

beklentilerini karşılayamadıklarına dair hisse kapılmaları sonucu ortaya çıkan tükenmişliğin fiziksel yorgunlukla pekişmesi durumudur (Yarış, 2016; s.29). Kişide zamanla uykuya eğilim, halsizleşme, performans düşüklüğü, kendini engellenmiş hissetmesi sonucu işe gitme konusunda isteksizlik gibi semptomlar görülmeye başlayabilir. Maslach'a göre üç boyut arasında en önemlisi duygusal tükenme boyutudur.

Duyarsızlaşma (Depersonalization): Başlangıçta karşı tarafın beklentilerini çok önemseyen hatta bu beklentilerin altında eziliyormuş hissine kapılan birey bu evrede kayıtsız kalmaya başlayabilir. Bu evrenin en önemli noktası “*insanlara birer nesne gibi davranma*” ya başlaması, etkileşim halinde oldukları kişilere nesne muamelesi yapmak, kişi isimleri yerine, nesne isimlerini kullanma biçiminde kendini gösterir (Jackson v.d., 1986: 630; Dougherty, 1993: 623; Akt. Akten, 2007). Bu süreçte bireyde ilgisizlik katı ve soğuk davranma gibi davranışlar gözlenebilir.

Kişisel başarı (personal accomplishment): Duyarsızlaşma ve karşı tarafa olumsuz yönde tepki verilmesi sonucu iletişim kopukluğunun ortaya çıkması kaçınılmaz olabilmektedir. Bu durum karşı tarafı memnun edememekten kaynaklanan negatif yönde öz eleştiri ile sonuçlanabilir. Kimse tarafından sevilmediğini, takdir edilmediğini düşünebilir. Kendini bu süreçte başarısız hissetmeye başlayabilir. Sonuç olarak kişide başarısızlık duygusu ve üretkenliğe karşı olumsuz yaklaşımlar gözlenebilir. Bu durum başarının düşmesi ile sonuçlanabilir (Wright ve Bonett, 1997; 491-499, Akt. Çelik, 2017; Gündüz, 2004: 153).

2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğe giren bireyler duygusal, fiziksel ve psikolojik olarak çöküntü içine girebilir ve istenmeyen davranışı sergileyebilir. Yapılan araştırma ve gözlemler tükenmişliğin bireyin hayatında birçok olumsuz sonuç ortaya çıkardığı görülebilmektedir. Yaptığı işten haz alamayan bireyler işlerinde isteksizlik, bıkkınlık ve başarısızlık hislerine kapılabilir.

İşle ilgili duygusal problemler yaşayan kişilerin sabah kalkıp işe gitmeleri, mesleğini icra etmeleri bir işkenceye halini almakta ve buna bağlı olarak birey yoğun bir stres altına

girmeye, uyku problemleri yaşamaya başlayabilmektedir. Uykusuzluk sorunu yaşayan birey zaman içinde baş ağrıları, boyun ağrıları, cilt hastalıkları, ülser, mide krampları gibi hastalıklar kendini gösterebilir. Araştırmacıların gözlemledikleri diğer bir hususta birey zaman içinde ani öfkelenmeler, sinir krizleri geçirme, toplumda özgüven eksikliği yaşama, alınganlık gibi istenmeyen bazı davranışları sergileyebilir (Izgar, 2003; Çam, 1991; Akgül, 2017).

Bazı araştırmacılar tükenmişliğin başlıca bir hastalık olduğunu ve bireyin psikolojik bir çöküntü içine soktuğunu bireyin bir an önce tedavi altına alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Çolak 2017). Bunların dışında birey iş bırakma eğilimine girmeye, insan ilişkilerinde noksanlıkların kendini göstermesi, hem iş yerinde hem aile de sorunlar yaşamaya başlaması, işte savsaklamalar ve buna bağlı olarak iş kazaları meydana gelmesi başlıca sorunlar arasında gösterilebilir (Izgar,2003; Çam, 1991; Çolak, 2017, Akgül, 2014).

2.2.5. Öğretmenlerde Tükenmişlik

İlk olarak tükenmişlik kavramı insanlarla yoğun etkileşim içinde olan sağlık çalışanları gibi meslek gruplarında araştırılmaya başlanmıştır. Daha sonra stres düzeyi yüksek olan öğretmenlik ve polislik gibi meslek gruplarında da araştırmalar yapılmıştır (Gündüz, 2004). İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu, malzemesi ve ürünü insan olan öğretmenlik gibi meslek gruplarında tükenmişlik kavramının daha sık rastlandığı meslek gruplarından biridir (Sürgevil, 2006). Öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik duygusu genel olarak duygusal yıpranma sonrasında işine ve okula karşı duyarsızlaşmaya başlaması ve buna bağlı olarak kişisel başarıda düşüş yaşamasıdır (Sağır v.d, 2014: 278). Öğretmenlerin okulda duygularının önemsenmediğini ve duygusal olarak yıprandığını düşünmeye başlaması; zamanla öğrencilere, meslektaşlarına karşı duyarsızlaşmaya ve bunların sonucunda kendisine olan güven duygusunun kaybolması, mesleğini layıkıyla yerine getiremediği, kendini yeterli görmeme gibi yanlış hislere kapılması öğretmenleri tükenmişlik sendromu içine sürüklemektedir. Amacı insan yetiştirmek olan öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşaması sadece onları değil etkileşim içinde olduğu öğrencileri, meslektaşlarını, okul yönetimini, okul iklimini, okul başarısını, velileri, özel hayatını ve tüm çevresini olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu durum eğitim-öğretim hizmetlerinde

aksaklıklara, başarısızlığa, bilgi ve irfandan uzak okul ortamlarının oluşmasına neden olmaktadır. Kısacası eğitim ve öğretim hizmetlerinde nitelik ve niceliğin düşmesine neden olmaktadır (Girgin & Baysal, 2005).

2.2.6. Tükenmişlik ile ilgili Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda tükenmişlikle ilgili araştırmalar aşağıda belirtilmiştir.

Maslach ve Jackson (1981) devlet memurlarının tükenmişliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın örneklemini avukat, öğretmen, polis, hemşire gibi farklı meslek gruplarını kapsamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kadınlar erkeklere göre gençler ise yaşlılara göre daha fazla duygusal olarak tükendikleri ve daha fazla duyarsızlaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bekar çalışanların evli çalışanlara nazaran yüksek derecede duygusal tükenme yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hock (1988) yapmış olduğu araştırmada iş stresi ve iş doyumunun tükenmişlik ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lisede çalışan 939 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik özellikleri, stres nedenleri ve psikolojik semptomları içeren ölçme aracı kullanılmıştır. Veri analizine göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %41’i orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin iş stresi ve iş doyumsuzluğu puanları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, kıdem, branş, çalışma yılı vb.) ile tükenmişlikleri arasında kayda değer bir fark bulunmamıştır.

Tükenmişlik kavramı ile ilgili yapılan diğer bir araştırma ise Girgin (1995) tarafından ilkökul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmadır. Girgin yaptığı çalışmanın örneklemini, İzmir’de görev yapan 38 ilköğretim okulunda toplanan 401 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yaptığı mesleği kendine uygun bulma, çalışılan ortamdan memnun olma, mesleki geleceğe bakışı alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı

düzeyde ilişki bulunmuş, medeni durum ve çocuk sayısı değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2004) ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma 2003-2004 yılları arasında Mersin ilinde devlet ve özel okullarında çalışan 633 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu ölçek puanları ile mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağına göre farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Gündüz (2006)'ün yaptığı araştırmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin algıladıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmayı Diyarbakır il merkezi ve ilçelerindeki 14 yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) görev yapan 47 idareci ile 210 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre okul yöneticilerin ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait algıları arasında duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Duygusal tükenme boyutunda ise idareci ve öğretmenlerin algıladıkları tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Farklı değişkenlere göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceleyen Cemaloğlu ve Şahin (2007) yaptıkları araştırmanın örneklemini Ankara ili Yenimahalle, Çankaya ve Keçiören merkez ilçeleri oluşturmaktadır. İlköğretim okulunda 361 öğretmen, ortaöğretim okulunda 154 öğretmen olmak üzere toplam 515 öğretmen değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin yaş değişkeninin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yaş ve eğitim kademesi azaldıkça duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın arttığı, kıdemli öğretmenlerin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşma düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinde, okul öncesi ve ortaöğretim öğretmenlerine göre duyarsızlaşma alt boyutunun daha çok arttığı, öğrenci sayısının duyarsızlaşmayı, duygusal tükenmeyi ve kişisel başarılarını etkilediğini saptamıştır.

Özcan (2008) İlköğretim ve ortaöğretim eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 270'i ilköğretim, 134'ü ortaöğretim olmak üzere toplam 404 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma neticesinde yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenci sayısı, okulun yer aldığı çevre, memnuniyet düzeyleri gibi değişkenlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2008) Kars ilinde okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Yapılan çalışma bulgularına göre yaş, mesleki kıdem, çalışılan statü, okul türü, mesleğini isteyerek mi seçtiği, mesleğini seçme nedeni gibi değişkenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Medeni durum, gelir düzeyi, mezun olunan okul türü, görev yeri gibi değişkenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. İş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmaya göre tükenmişlik düzeyi azaldıkça iş tatmini artmakta, tükenmişlik düzeyi artıkça iş tatmini azalmaktadır.

Deniz (2008) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında Ankara'da görev yapan 72 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının daha yüksek olduğu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Yılmaz Toplu (2012) yaptığı araştırmasının amacı eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okul öncesi ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerini yaş cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem gibi bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir'in Gaziemir, Menderes ilçesinde görev yapan okul öncesi eğitim kurumlarında 83 öğretmen ve ilköğretim okullarında 484 öğretmen toplamda da 567 öğretmen değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin medeni durum, okul düzeyi, mesleki kıdem değişkenleri ile duyarsızlaşma boyutunda; öğretmenlerin yaş, branş, okul düzeyleri değişkenleri ve kişisel başarı boyutları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet ve sahip olunan çocuk sayısı değişkenleri ile tükenmişlikleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Çelik'in (2017) çalışmasında Diyarbakır ilinde görev yapan rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tükenmişlik değişkenlerini etkileyen alt faktörler anketsel veriye bağlı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Anketlerde kullanılan soru tipleri; iş doyumunu, motivasyon, medeni durum, görüşülen öğrenci ve veli sayısı, çalışılan kurum düzeyleri (ortaokul- lise), haftalık çalışma saati sorularından oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde çalışan 261 rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; Bekar, ortaokullarda görev yapan, çalışma saatleri fazla, sorunlu öğrencilerle ilgilenen, yeterli ücret aldığını düşünmeyen, kıdem derecesine göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan gibi değişkenlere sahip rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Genç ve Bilgen (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmiştir. Araştırma medeni durum, cinsiyet, kıdem, okul türü gibi bazı değişkenlere göre ilköğretim matematik öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumları incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Çanakkale ilinde 80 kadın, 59 erkek öğretmen olmak üzere toplamda 139 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre medeni durum, cinsiyet, mezun olunan okul türü ve kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Hem sınıf öğretmenlerinin hem de ilköğretim matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Filiz (2014) yapmış olduğu araştırmasının amacı ilköğretimde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile iş doyumlarının yaş, unvan, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma Üsküdar ilçesinde ilköğretimde çalışan 341 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş unvan, medeni durum, öğrenim durumu, hizmet süresi değişkenlerine göre iş doyumları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Sağır ve diğerleri (2014) yılında yapmış oldukları araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen Kahramanmaraş ilinde görev yapan 124 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve

tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri “az düzeyde”, iş tatmin düzeyleri ise “orta düzeyde” oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında matematik öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ters yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda iş tatmin düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük; iş tatmin düzeyleri düşük öğretmenlerin ise tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Amasralı (2016) lise ve ortaokul da çalışan matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın evrenini Amasya ili ve ilçelerinde görev yapan 329 ortaokul ve lise matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre matematik öğretmenlerinin çoğunlukla orta düzeyde duygusal tükenme yaşadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında; medeni durum, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Erkek katılımcıların duyarsızlaşma ortalamaları, kadınlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır. Evli matematik öğretmenleri, bekâr olanlara göre daha az mesleki tükenmişlik yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca yaş ve mesleki kıdem artıkça matematik öğretmenlerinin tükenmişliği azalmaktadır. Duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sinizm ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutları arasında pozitif yönde; kişisel başarı boyutu arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla sayıda değişken arasındaki ilişkinin herhangi birine müdahalede bulunmadan belirlenmeye çalışılan bir modeldir (Karasar, 2003, s. 81). Bu tarama modeli geçmişte olmuş olan veya süregelen bir durumu araştıran bir modeldir. Araştırmanın konusu olan olaylar, birey veya nesnelere içinde bulunduğu şartlara göre tanımlanır (Karasar, 2009). Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılları arasında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde resmi ve özel kurumlarda görev yapan ortaokul ve lise matematik öğretmenlerini oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olması gerekir. Ayrıca verilerin toplandığı kaynağın özenle seçilmesi ve takip edilmesi önemli bir husustur. Bu bağlamda evrenin tamamının ulaşılabilir olması nedenleriyle örneklem alınmamış ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. “Kendini örnekleyen evren” araştırmanın çalışma evreni olarak tanımlanmıştır (Akgül, 2014). Evrendeki 63 okula anketler dağıtılmış, gönüllülük esasına göre öğretmenlerin anketleri doldurması istenmiş 264 öğretmenden dönüt alınmıştır. Ölçekleri doldurmaya gönüllü olmayan öğretmen sayısı 62 olup, evrenin %80’inden veri toplanmıştır. Bu bağlamda çalışma basit seçkisiz örneklem alma yöntemine evrilmiştir.

Tablo 2. Okul türüne göre okullarda çalışan matematik öğretmen sayıları

Okul türü	Lise		Ortaokul		Toplam
	Devlet	Özel	Devlet	Özel	
Okul sayısı	17	7	34	5	63
Öğretmen sayısı	55	20	177	12	264

2017-2018 eğitim döneminde İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerini oluşturmaktadır. Dönüt alınan ortaokulların 34'ü devlet, 5'i özel; liselerin 17'si devlet, 7'si özel lise olmak üzere toplamda 63 okuldan 264 öğretmene ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öncelikle matematik öğretmenlerinin kişisel özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, gelir düzeyi, okul türü vb.) belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Örgütsel İklim Ölçeği (Hoy ve Tarter, 1997) kullanılırken, matematik öğretmenlerin tükenmişliklerini belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Maslach v.d. 1986) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından matematik öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Matematik öğretmenlerine cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, okul türü, okul kademesi, kadro durumu, hizmet yılı, gelir düzeyleri gibi sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Örgütsel İklim Ölçeği

Örgütsel iklim ölçeği Tarter ve Hoy (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmasını ise Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçekte her madde (1-Nadiren olur, 2-Bazen olur, 3-Genellikle olur ve 4-Çok sık olur) dördü yanıt seçeneklerinden biri ile yanıtlanmaktadır.

Örgütsel iklim ölçeğinin yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek, Destekleyici Müdür Davranışı (DMD), Emredici Müdür Davranışı (EMD), Kısıtlayıcı Müdür Davranışı (KMD), Samimi Öğretmen Davranışı (SÖD), İşbirlikçi Öğretmen Davranışı (İÖD) ve Umursamaz Öğretmen Davranışı (UÖD) altı alt faktörden meydana gelmiştir (Yılmaz & Altinkurt, 2013). Ölçeğin alt boyutlarının açıkladığı varyans oranı %51'dir. Ölçek ters puanlanan iki maddeden oluşmaktadır. Madde faktör yükleri .46 ile .82; madde toplam korelasyonları .35 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçekteki her bir faktörden ayrı ayrı elde edilen puanların yüksek çıkması,

örgüt iklimini etkileyen o faktördeki davranışların yüksek çıktığı anlamına gelmektedir. Ölçekte toplam puan alınmaz fakat öğretmenlerin ve okul müdürlerinin davranışları bakımından örgüt ikliminin açıklık düzeyleri gözlemlenebilmektedir (Çolak, 2016).

Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları incelendiğinde, Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .70-.89 arasında değiştiği belirlenmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Madde toplam korelasyonu, ölçeğin maddelerinden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyondan alınan puanların yüksek olması o faktördeki benzer olan davranışları örneklediğini göstermekte ve iç tutarlığın yüksek olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Ölçeğin “Destekleyici Müdür Davranışı” faktöründe madde toplam korelasyonu 0.38 ile 0.77 aralığında, “Emredici Müdür Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.70 aralığında, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktöründe 0.35 ile 0.60 aralığında, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.36 ile 0.65 aralığında, “Samimi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.71 aralığında ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.51 aralığında değiştiği belirtilmektedir (Yılmaz & Altinkurt, 2013).

Ölçeğe ait Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ise “Destekleyici Müdür Davranışı” faktörüne ait katsayı 0.89, “Emredici Müdür Davranışı” faktörüne ait katsayı 0.78, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktörüne ait katsayı 0.73, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktörüne ait katsayı 0.80, “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörüne ait katsayı 0.82 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktörüne ait katsayı 0.70 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz & Altinkurt, 2013).

3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Maslach Tükenmişlik Envanterini, Christina Maslach ve Jackson (1981) geliştirmiştir. Daha sonraki yıllarda Maslach ve arkadaşları (1986) eğitimciler için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu (MTE-EF) geliştirdiler. Türkiye’de ilk defa Ergin’in (1992) tarafından sağlık çalışanları üzerine yaptığı araştırmada kullanılmıştır. Ölçek öğretmenler üzerinde uygulanmasını ise ilk kez Girgin (1995)

tarafından gerçekleştirilmiştir (İnce Şahin, 2013). Ölçeği daha sonra N. B. İnce ve Ali E. Şahin (2013) Türkçe'ye uyarlayarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör incelemeleri neticesinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı adlı üç alt boyutun olduğu 7'li Likert tipi 22 maddeden oluşur. Mevcut çalışmada yedi seçenekli (0-Hiçbir zaman, 1-Yılda birkaç kez, 2-Ayda bir kez, 3-Ayda birkaç kez, 4-Haftada bir kez, 5-Haftada birkaç kez, 6-Her gün) likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek tükenmişliği üç alt boyutta değerlendirmektedir. Birincisi dokuz maddeden (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) oluşan duygusal tükenme "Emotional Exhaustion" alt ölçeğidir. İkincisi beş maddeden (5, 10, 11, 15, 22) oluşan duyarsızlaşma "Depersonalization" alt ölçeğidir. Üçüncüsü ise sekiz maddeden (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) oluşan, kişisel başarı "Personal Accomplishment" alt ölçeğidir. (İnce & Şahin, 2013).

MTE-EF'da üç alt boyut ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ölçek alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla "Duygusal tükenme" alt boyutu .88, "Duyarsızlaşma" alt boyutu .78 ve "Kişisel başarı" alt boyutu ise .74 olarak hesaplanmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarından alınan yüksek puanlar yüksek derecede güvenilirliği, kişisel başarı boyutundan elde edilen düşük puanlar ise yüksek derecede güvenilirliği ifade eder. Kişisel başarı alt boyut puanı bu alt boyuttaki 8 maddeden alınan yanıtların ters kodlanması sonucu oluşur (İnce & Şahin, 2013). Böylece elde edilen yüksek duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanları yüksek derecede tükenmişliği ifade ederken, kişisel başarı alt boyutunda alınan yüksek puanlar kişinin bireysel başarı algısının düşük olduğunu ve bundan dolayı da tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder (İnce & Şahin; 2013).

3.4. Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizinde SPSS-22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları 1,24 ile -0,72 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerin +1,96 ile -1,96 aralığında ise dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir.

Kişisel bilgilerin analizi için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ayrıca matematik öğretmenlerinin okul iklimi ile tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Okul iklimi ve matematik öğretmenlerinin tükenmişliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, medeni durumu, okul türü, öğrenim düzeyi, eğitim kademesi, okul kademesi ve kadro durumu göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; yaş, okuldaki hizmet yılı ve gelirlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okullarda, okul ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Matematik Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde matematik öğretmenlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenim düzeylerine, okul türüne, okul kademesine, kadro durumuna, hizmet yılına, gelirlerine göre genel olarak sosyo-demografik yapıları hakkındaki görüşlerine ait frekans, yüzde değerler ile ilgili bulgular ve bu bulgulara ait yoruma yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya ait veri sayısı (N), aritmetik ortalama (\bar{x}), aritmetik ortalamanın standart hatası (Sh) ve standart sapma (ss) değerleri saptanarak tablolar halinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Demografik Değişkenlere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Matematik Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular							
Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	181	68,6	Eğitim Kademesi	Ortaokul	189	71,6
	Erkek	83	31,4		Lise	75	28,4
Yaş	20-29 Yaş	184	69,7	Çalışma Durumu	Kadrolu Matematik öğretmeni	160	60,6
	30-39 Yaş	70	26,5		Ücretli Matematik öğretmeni	104	39,4
	40 Yaş ve Üzeri	10	3,8	Çalışma Kıdemi	0-5 Yıl	192	72,7
Medeni Durum	Bekar	170	64,4		6-11 Yıl	56	21,2
	Evli	94	35,6		12-17 Yıl	11	4,2
Öğrenim Durumu	4 Yıllık Fakülte Lisans Eğitim	239	90,5		18 Yıl ve Üzeri	5	1,9
	Lisans Üstü	25	9,5	Gelir Düzeyi	2000' den Az	98	37,1
Okul Türü	Devlet Okulu	231	87,5		2000-3000 TL Arası	40	15,2
	Özel Okul	33	12,5		3000-4000 TL Arası	86	32,6
					4000 TL ve Üzeri	40	15,2
Toplam						264	100

Cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, eğitim kademesi, çalışma durumu, çalışma kıdemi, gelir düzeyi değişkenleri için frekans ve yüzde değerleri tablo 3'te sunulmuştur. Örneklem grubunu oluşturan matematik öğretmenlerin 181'i (%68,6) kadın, matematik öğretmeni grubunda; 83'ü (%31,4) erkek matematik öğretmeni grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 184'ü (%69,7) 20-29 yaş grubunda; 70'i (%26,5) 30-39 yaş grubunda; 10'u (%3,8) 40 yaş ve üzeri grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 170'i (%64,4) bekar matematik öğretmeni grubunda; 94'ü (%35,6) evli matematik öğretmeni grubunda bulunmaktadır.

Matematik öğretmenlerinin 239'u (%90,5) 4 yıllık fakülte mezunu grubunda; 25'i (%9,5) lisans üstü eğitim mezunu grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 231'i (%87,5) devlet okulu grubunda; 33'ü (%12,5) özel okul grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 189'u (%71,6) ortaokulda çalışan grubunda; 75'i (%28,4) lisede çalışan grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 160'ı (%60,6) kadrolu matematik öğretmeni grubunda; 104'ü (%39,4) ücretli matematik öğretmeni grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 192'si (%72,7) 0-5 yıl grubunda; 56'sı (%21,2) 6-11 yıl grubunda; 11'i (%4,2) 12-17 yıl grubunda; 5'i (%1,9) 18 yıl ve üzeri grubunda bulunmaktadır. Matematik öğretmenlerinin 98'i (%37,1) 2000' den Az gelir sahibi grubunda; 40'ı (%15,2) 2000-3000 TL Arası gelir sahibi grubunda; 86'sı (%32,6) 3000-4000 TL Arası gelir sahibi grubunda; 40'ı (%15,2) 4000 TL ve Üzeri gelir sahibi grubunda bulunmaktadır.

4.2.Örgütsel İklim Ölçeğinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, okul türü, okul kademesi, kadro durumu, hizmet yılı, gelir durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir. Ayrıca Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutlarının değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Gruplar Arasında Farklılaşmayı belirlemek amacıyla Tamhane's T2 Testi yapılmıştır.

Tablo 4.Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Destekleyici Müdür Davranışı	264	3,1587	,04291	,69725
Emredici Müdür Davranışı	264	2,5438	,04191	,68104
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	264	2,1985	,03904	,63437
Samimi Öğretmen Davranışı	264	2,5314	,04007	,65098
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	264	2,8436	,03213	,52208
Umursamaz Öğretmen Davranışı	264	1,7784	,03979	,64646

Matematik öğretmenlerinin örgütsel iklim ölçeği alt boyutlarına ait, ortalaması en yüksekte en düşük olana doğru sıralanmış, puanlar Tablo 4’de sunulmuştur. “Destekleyici Müdür Davranışı” alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalaması \bar{x} =3,1587, standart sapması ss=0,04291, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}$ =0,69725; “İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalaması \bar{x} =2,8436, standart sapması ss=0,03213, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}$ =0,52208; “Emredici Müdür Davranışı” alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalaması \bar{x} =2,5438, standart sapması ss=0,04191, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}$ =0,68104; “Samimi Öğretmen Davranışı” alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalaması \bar{x} =2,5314, standart sapması ss=0,04007, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}$ =0,65098; “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalaması \bar{x} =2,1985, standart sapması ss=0,03904, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}$ =0,63437; “Umursamaz Öğretmen Davranışı” alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalaması \bar{x} =1,7784, standart sapması ss=0,03979, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}$ =0,64646 olarak saptanmıştır.

Tablo 5. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Değerler		Destekleyic	Emredici	Kısıtlayıcı	Samimi	İşbirlikçi	Umursamaz
		i Müdür Davranışı	Müdür Davranışı	Müdür Davranışı	Öğretmen Davranışı	Öğretmen Davranışı	Öğretmen Davranışı
N		264	264	264	264	264	264
Normal	\bar{x}	3,15	2,54	2,19	2,53	2,84	1,77
Parametreler	<i>ss</i>	,697	,681	,634	,650	,522	,646
Kolmogorov-Smirnov Z		,114	,064	,130	,065	,086	,121
p		,000	,010	,000	,008	,000	,000

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklı olduğu görülmüştür. Sırası ile elde edilen puanlar ($z=,114$; $z=,064$; $z=,130$; $z=,065$; $z=,086$; $z=,121$; $p<,05$).

Tablo 6. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	Kadın	181	3,0510	,7038	,0523	-3,800	262	,000
	Erkek	83	3,3936	,6247	,0685			

Tabloda Destekleyici Müdür Davranışı alt boyutundan alınan puanlar, örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi tablo

6'da sunulmuştur. Testin sonucunda istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-3,800$; $p<.05$). Bu farklılık erkek matematik öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle erkek matematik öğretmenleri kadın matematik öğretmenlere göre daha fazla destekleyici müdür davranışı görmektedir.

Tablo 7. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Emredici Davranışı	Kadın	181	2,5564	,6947	,0516	,443	262	,658
	Erkek	83	2,5164	,6534	,0717			

Tabloda Emredici Müdür Davranışı alt boyutundan alınan puanlar, örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi tablo 7'de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=,443$; $p>.05$).

Tablo 8. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kısıtlayıcı Davranışı	Kadın	181	2,1790	,6385	,0474	-,736	262	,462
	Erkek	83	2,2410	,6268	,0688			

Tabloda Kısıtlayıcı Müdür Davranışı alt boyutundan alınan puanlar, örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi tablo 8'de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-,736$; $p>.05$).

Tablo 9. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimi Öğretmen Davranışı	Kadın	181	2,5296	,6822	,0507	-,066	262	,948
	Erkek	83	2,5353	,5808	,0637			

Tabloda Samimi Öğretmen Davranışı alt boyutundan alınan puanlar, örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi tablo 9’da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-,066$; $p>.05$).

Tablo 10. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Kadın	181	2,7987	,5385	,0400	-2,075	262	,039
	Erkek	83	2,9415	,4727	,0518			

Tabloda Samimi Öğretmen Davranışı alt boyutundan alınan puanlar, örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi tablo 10’da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-2,075$; $p<.05$). Bu farklılık erkek matematik öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle erkek matematik öğretmenleri kadın matematik öğretmenlere göre daha fazla işbirlikçi öğretmen davranışı görmektedir.

Tablo 11. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Kadın	181	1,7072	,6105	,0453	-2,674	262	,008
	Erkek	83	1,9337	,6974	,0765			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 11’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-2,674$; $p<.05$). Bu farklılık erkek matematik öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle erkek matematik öğretmenleri kadın matematik öğretmenlere göre daha fazla umursamaz öğretmen davranışı görmektedir.

Tablo 12. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Destekleyici Müdür Davranışı	20-29 Yaş	184	3,132	,7276	G.Arası	,991	2	,495	1,01	,362
	30-39 Yaş	70	3,185	,6341	G.İçi	126,869	261	,486		
	40 Yaş ve Üzeri	10	3,444	,4969	Toplam	127,860	263			

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 12’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,01; p>,05).

Tablo 13. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Emredici i Müdür Davranışı	20-29 Yaş	184	2,587	,6870	G.Arası	1,208	2	,604	1,30	,273
	30-39 Yaş	70	2,451	,6795	G.İçi	120,775	261	,463		
	40 Yaş ve Üzeri	10	2,385	,5304	Toplam	121,983	263			

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 13’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,30; p>,05).

Tablo 14. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	20-29 Yaş	184	3,132	,7276	G.Arası	1,095	2	,548	1,36	,257
	30-39 Yaş	70	3,185	,6341	G.İçi	104,744	261	,401		
	40 Yaş ve Üzeri	10	3,444	,4969	Toplam	105,839	263			

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 14’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,36; p>,05).

Tablo 15. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Samimi Öğretmen Davranışı	20-29 Yaş	184	2,593	,6441	G.Arası	2,378	2	1,189	2,84	,060
	30-39 Yaş	70	2,385	,6343	G.İçi	109,076	261	,418		
	40 Yaş ve Üzeri	10	2,400	,7731	Toplam	111,454	263			

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 15’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=2,84; p>,05).

Tablo 16. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	20-29 Yaş	184	2,853	,5098	G.Arası	,771	2	,385	1,41	,244
	30-39 Yaş	70	2,785	,5582	G.İçi	70,916	261	,272		
	40 Yaş ve Üzeri	10	3,071	,4530	Toplam	71,686	263			

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 16’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,41; p>,05).

Tablo 17. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umursamaz Öğretmen Davranışı	20-29 Yaş	184	1,750	,6533	G.Arası	2,494	2	1,247	3,03	,051
	30-39 Yaş	70	1,903	,6302	G.İçi	107,418	261	,412		
	40 Yaş ve Üzeri	10	1,425	,4572	Toplam	109,912	263			

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 17’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=3,03; p>,05)

Tablo 18. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	Bekar	170	3,173	,713	,054	,455	262	,650
	Evli	94	3,132	,670	,069			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı alt boyutundan elde edilen puanların Medeni Durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan

t testi tablo 18’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=,455$; $p>.05$).

Tablo 19. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Emredici Davranışı	Bekar	170	2,626	,663	,050	2,66	262	,008
	Evli	94	2,395	,691	,071			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 19’da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=2,66$; $p<.05$). Bu farklılık bekar matematik öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle bekar matematik öğretmenleri evli matematik öğretmenlere göre daha fazla emredici müdür davranışı görmektedir.

Tablo 20. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kısıtlayıcı Davranışı	Bekar	170	2,138	,635	,048	-2,06	262	,040
	Evli	94	2,306	,621	,064			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan

t testi tablo 20’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=-2,06$; $p<.05$). Bu farklılık evli matematik öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle evli matematik öğretmenleri bekar matematik öğretmenlere göre daha fazla kısıtlayıcı müdür davranışı görmektedir.

Tablo 21. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimi Öğretmen Davranışı	Bekar	170	2,577	,670	,051	1,54	262	,123
	Evli	94	2,448	,608	,062			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 21’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=1,54$; $p>.05$).

Tablo 22. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Bekar	170	2,860	,528	,040	,706	262	,481
	Evli	94	2,813	,511	,052			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan

t testi tablo 22’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=,706$; $p>.05$).

Tablo 23. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Bekar	170	1,766	,655	,050	-,413	262	,680
	Evli	94	1,800	,633	,065			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 23’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-,413$; $p>.05$).

Tablo 24. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleyici Müdür Davranışı	4 Yıllık Fakülte	239	3,161	,706	,045	,191	262	,849
	Lisans Üstü Eğitim	25	3,133	,608	,121			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 24’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=,191$; $p>.05$).

Tablo 25. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Emredici Müdür Davranışı	4 Yıllık Fakülte	239	2,576	,685	,044			
	Lisans Üstü	25	2,228	,551	,110	2,45	262	,015
	Eğitim							

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 25’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=2,45$; $p<.05$). Bu farklılık 4 yıllık fakülte mezunu matematik öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle 4 yıllık fakülte mezunu matematik öğretmenleri lisansüstü eğitim mezunu matematik öğretmenlere göre daha fazla emredici müdür davranışı görmektedir.

Tablo 26. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	4 Yıllık	239	2,202	,635	,041			
	Fakülte							
	Lisans	25	2,160	,635	,127	,318	262	,751
	Üstü Eğitim							

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 26’da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=,318$; $p>.05$).

Tablo 27. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimi Öğretmen Davranışı	4 Yıllık	239	2,558	,647	,041			
	Fakülte							
	Lisans	25	2,268	,636	,127	2,13	262	,034
	Üstü Eğitim							

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi

değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 27’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=2,13$; $p<.05$). Bu farklılık 4 yıllık fakülte mezunu matematik öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle 4 yıllık fakülte mezunu matematik öğretmenleri lisansüstü eğitim mezunu matematik öğretmenlere göre daha fazla samimi öğretmen davranışı görmektedir.

Tablo 28. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	4 Yıllık Fakülte	239	2,835	,517	,033			
	Lisans Üstü Eğitim	25	2,925	,568	,113	-,826	262	,410

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 28’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-,826$; $p>.05$).

Tablo 29. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Umursamaz Öğretmen Davranışı	4 Yıllık Fakülte	239	1,758	,646	,041			
	Lisans Üstü Eğitim	25	1,970	,626	,125	-1,56	262	,120

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 29’da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-1,56; p>.05$).

Tablo 30. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Devlet Okulu	231	3,157	,692	,045			
	Özel Okul	33	3,168	,741	,129	-,085	262	,932

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 30'da sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-,085$; $p>.05$).

Tablo 31. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Emredici Müdür Davranışı	Devlet	231	2,490	,671	,044	-3,44	262	,001
	Okulu							
	Özel	33	2,917	,634	,110			
	Okul							

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 31'de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($t=-3,44$; $p<.05$). Bu farklılık özel okulda çalışan matematik öğretmenlerin lehine oluşmaktadır. Diğer bir deyişle özel okulda çalışan matematik öğretmenleri devlet okulunda çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla emredici müdür davranışı görmektedir.

Tablo 32. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı
Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Devlet	231	2,175	,605	,039	-1,54	262	,124
	Okulu							
	Özel	33	2,357	,799	,139			
	Okul							

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı alt boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 32’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-1,54$; $p>.05$).

Tablo 33. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı
Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimi Öğretmen Davranışı	Devlet	231	2,533	,634	,041	,112	262	,911
	Okulu							
	Özel	33	2,519	,767	,133			
	Okul							

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı alt boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 33’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait

aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=,112$; $p>.05$).

Tablo 34. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Devlet Okulu	231	2,812	,511	,033	-2,63	262	,009
	Özel Okul	33	3,064	,548	,095			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 34'de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=-2,63$; $p<.05$). Bu farklılık özel okulda çalışan matematik öğretmenlerinin lehine oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle özel okulda çalışan matematik öğretmenleri devlet okulunda çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla işbirlikçi öğretmen davranışı görmektedir.

Tablo 35. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Devlet Okulu	231	1,764	,631	,041	-,953	262	,341
	Özel Okul	33	1,878	,745	,129			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı alt boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 35’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-,953$; $p>.05$).

Tablo 36. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Ortaokul	189	3,181	,720	,052	,828	262	,408
	Lise	75	3,102	,636	,073			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 36’da sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=,828$; $p>.05$).

Tablo 37. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Emredici Müdür Davranışı	Ortaokul	189	2,537	,658	,047	-,243	262	,809
	Lise	75	2,560	,738	,085			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 37’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-,243$; $p>.05$).

Tablo 38. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Ortaokul	189	2,183	,630	,045	-,626	262	,532
	Lise	75	2,237	,646	,074			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 38’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-,626$; $p>.05$).

Tablo 39. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimi Öğretmen Davranışı	Ortaokul	189	2,554	,659	,047	,927	262	,355
	Lise	75	2,472	,630	,072			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 39’da sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($t=,927$; $p>.05$).

Tablo 40. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Ortaokul	189	2,840	,530	,038	-,153	262	,879
	Lise	75	2,851	,503	,058			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 40’da sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=-,153$; $p>.05$).

Tablo 41. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Ortaokul	189	1,750	,619	,045	-1,13	262	,258
	Lise	75	1,850	,708	,081			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz öğretmen davranışı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 41’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=-1,13; p>.05$).

Tablo 42. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Kadrolu Matematik öğretmeni	160	3,118	,702	,055	-1,17	262	,241
	Ücretli Matematik öğretmeni	104	3,221	,687	,067			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 42’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-1,17; p>.05$).

Tablo 43. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Emredici Müdür Davranışı	Kadrolu							
	Matematik öğretmeni	160	2,481	,703	,055			
	Ücretli					-1,86	262	,064
	Matematik öğretmeni	104	2,640	,637	,062			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 43’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-1,86$; $p>.05$).

Tablo 44. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Kadrolu							
	Matematik öğretmeni	160	2,352	,667	,052			
	Ücretli					5,12	262	,000
	Matematik öğretmeni	104	1,961	,496	,048			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 44’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($t=5,12$; $p<.05$). Bu farklılık kadrolu matematik öğretmenlerin lehine oluşmaktadır. Diğer deyişle kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlerine göre daha fazla kısıtlayıcı müdür davranışı görmektedir.

Tablo 45. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Samimi Öğretmen Davranışı	Kadrolu Matematik öğretmeni	160	2,521	,652	,051	-,308	262	,759
	Ücretli Matematik öğretmeni	104	2,546	,650	,063			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 45’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-,308$; $p>.05$).

Tablo 46. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Kadrolu							
	Matematik öğretmeni	160	2,805	,503	,039			
	Ücretli					-1,48	262	,140
	Matematik öğretmeni	104	2,902	,546	,053			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 46’da sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-1,48$; $p>.05$).

Tablo 47. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Kadrolu							
	Matematik öğretmeni	160	1,887	,672	,053			
	Ücretli					3,47	262	,001
	Matematik öğretmeni	104	1,610	,567	,055			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen puanlar matematik öğretmenlerin Çalışma

Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 47’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=3,47$; $p<.05$). Bu farklılık kadrolu matematik öğretmenlerin lehine oluşmaktadır. Diğer ifadeyle kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla umursamaz öğretmen davranışı görmektedir.

Tablo 48. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	0-5 Yıl	192	3,172	,7032	G.Arası	,984	3	,328		
	6-11 Yıl	56	3,154	,6890	G.İçi	126,876	260	,488		
	12-17 Yıl	11	2,878	,7087	Toplam	127,860	263		,672	,570
	18 Yıl ve Üzeri	5	3,288	,5643						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 48’de sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=,672$; $p>,05$).

Tablo 49. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı
Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-5 Yıl	192	2,578	,6807	G.Arası	1,413	3	,471		
Emredici	6-11 Yıl	56	2,489	,7013	G.İçi	120,570	260	,464		
i Müdür	12-17	11	2,402	,6088	Toplam	121,983	263		1,01	,386
Davranışı	Yıl									
	18 Yıl ve Üzeri	5	2,142	,5714						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 49'da sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=1,01$; $p>,05$).

Tablo 50. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı
Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-5 Yıl	192	2,152	,6316	G.Arası	1,531	3	,510		
Kısıtlayıcı	6-11 Yıl	56	2,321	,6038	G.İçi	104,309	260	,401		
Müdür	12-17	11	2,345	,8629	Toplam	105,839	263		1,27	,284
Davranışı	Yıl									
	18 Yıl ve Üzeri	5	2,280	,3898						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 50’de sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,27; p>,05).

Tablo 51. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Samimi Öğretmen Davranışı	0-5 Yıl	192	2,572	,6408	G.Arası	1,335	3	,445		
	6-11 Yıl	56	2,446	,6695	G.İçi	110,119	260	,424		
	12-17 Yıl	11	2,363	,6238	Toplam	111,454	263		1,05	,371
	18 Yıl ve Üzeri	5	2,285	,8864						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 51’de sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,05; p>,05).

Tablo 52. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	0-5 Yıl	192	2,854	,5196	G.Arası	,840	3	,280		
	6-11 Yıl	56	2,818	,5172	G.İçi	70,846	260	,272		
	12-17 Yıl	11	2,649	,6463	Toplam	71,686	263		1,02	,381
	18 Yıl ve Üzeri	5	3,114	,3097						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 52’de sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=1,02$; $p>,05$).

Tablo 53. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Umursamaz Öğretmen Davranışı	0-5 Yıl	192	1,730	,6354	G.Arası	2,357	3	,786		
	6-11 Yıl	56	1,955	,6676	G.İçi	107,555	260	,414		
	12-17 Yıl	11	1,795	,7143	Toplam	109,912	263		1,89	,130
	18 Yıl ve Üzeri	5	1,600	,4541						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 53’de sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=1,89; p>,05).

Tablo 54. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	2000'den Az	98	3,230	,6849	G.Arası	,822	3	,274		
	2000-3000 TL Arası	40	3,125	,6060	G.İçi	127,037	260	,489		
	3000-4000 TL Arası	86	3,122	,6883	Toplam	127,860	263		,561	,641
	4000 TL ve Üzeri	40	3,094	,8309						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 54’de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır (F=,561; p>,05).

Tablo 55. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı
Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Emredici i Müdür Davranışı	2000' den Az	98	2,670	,6488	G.Arası	4,202	3	1,401		
	2000- 3000 TL Arası	40	2,621	,7025	G.İçi	117,780	260	,453		
	3000- 4000 TL Arası	86	2,378	,6262	Toplam	121,983	263		3,09	,028
	4000 TL ve Üzeri	40	2,510	,7903						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 55’de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($F=3,09$; $p<,05$). Daha sonra anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin seçileceğini kararlaştırmak amacıyla Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($LF=1,708$; $p>,05$). Bundan dolayı varyansların homojen olması halinde çoğunlukla tercih edilen post hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan Scheffe çoklu testi sonuçları tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
2000' den Az	2000-3000 TL Arası	,04913	,12628	,985
	3000-4000 TL Arası	,29182	,09945	,037
	4000 TL ve Üzeri	,15984	,12628	,659
2000-3000 TL Arası	2000' den Az	-,04913	,12628	,985
	3000-4000 TL Arası	,24269	,12881	,317
	4000 TL ve Üzeri	,11071	,15050	,910
3000-4000 TL Arası	2000' den Az	-,29182	,09945	,037
	2000-3000 TL Arası	-,24269	,12881	,317
	4000 TL ve Üzeri	-,13198	,12881	,789
4000 TL ve Üzeri	2000' den Az	-,15984	,12628	,659
	2000-3000 TL Arası	-,11071	,15050	,910
	3000-4000 TL Arası	,13198	,12881	,789

Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Müdür Davranışı puanlarının gelir düzeyi puanlarının Gelir Düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheff testi tablo 56'da sunulmuştur. Testin sonucunda 2000' den Az grubu ile 3000-4000 TL Arası grubu arasında 2000' den

Az grup lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuç, 2000' den Az gelire sahip gruptaki matematik öğretmenlerinin 3000-4000 TL Arası gelire sahip gruba göre daha fazla emredici müdür davranışını gördüklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 57. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	2000' den Az	98	1,944	,5223	G.Arası	10,400	3	3,467		
	2000- 3000 TL Arası	40	2,290	,6372	G.İçi	95,439	260	,367		
	3000- 4000 TL Arası	86	2,339	,6082	Toplam	105,839	263		9,44	,000
	4000 TL ve Üzeri	40	2,425	,7458						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 57'de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F=9,44$; $p<.05$). Daha sonra anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin seçileceğini kararlaştırmak amacıyla Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($LF=3,301$; $p<.05$). Bundan dolayı varyansların homojen olmaması halinde

çoğunlukla tercih edilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tamhane's T2 testi sonuçları tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
2000' den Az	2000-3000 TL Arası	-,34510	,11373	,021
	3000-4000 TL Arası	-,39464	,08418	,000
	4000 TL ve Üzeri	-,48010	,12919	,003
2000-3000 TL Arası	2000' den Az	,34510	,11373	,021
	3000-4000 TL Arası	-,04953	,12022	,999
	4000 TL ve Üzeri	-,13500	,15511	,947
3000-4000 TL Arası	2000' den Az	,39464	,08418	,000
	2000-3000 TL Arası	,04953	,12022	,999
	4000 TL ve Üzeri	-,08547	,13494	,989
4000 TL ve Üzeri	2000' den Az	,48010	,12919	,003
	2000-3000 TL Arası	,13500	,15511	,947
	3000-4000 TL Arası	,08547	,13494	,989

Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Kısıtlayıcı Müdür Davranışı puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan

ANOVA testi sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi tablo 58'de sunulmuştur. Testin sonucunda 2000' den az gelire sahip grup ile diğer gruplar arasında, 2000' den az grubu aleyhine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, 2000' den az gelire sahip gruptaki matematik öğretmenlerinin diğer gruplara gruba göre daha az kısıtlayıcı müdür davranışını gördüklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 59. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Samimi Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Samimi Öğretmen Davranışı	2000' den Az	98	2,605	,6681	G.Arası	1,109	3	,370		
	2000-3000 TL Arası	40	2,553	,5752	G.İçi	110,345	260	,424		
	3000-4000 TL Arası	86	2,455	,6709	Toplam	111,454	263		,871	,456
	4000 TL ve Üzeri	40	2,492	,6380						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 59'da sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F = ,871$; $p > ,05$).

Tablo 60. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	2000' den Az	98	2,934	,5849	G.Arası	2,157	3	,719		
	2000- 3000 TL Arası	40	2,914	,3933	G.İçi	69,530	260	,267		
	3000- 4000 TL Arası	86	2,735	,4651	Toplam	71,686	263		2,18	,057
	4000 TL ve Üzeri	40	2,782	,5528						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 60'da sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=2,18$; $p>,05$).

Tablo 61. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umursamaz Öğretmen Davranışı	2000'den Az	98	1,607	,5709	G.Arası	6,183	3	2,061		
	2000-3000 TL Arası	40	1,725	,5570	G.İçi	103,729	260	,399		
	3000-4000 TL Arası	86	1,892	,6637	Toplam	109,912	263		5,16	,002
	4000 TL ve Üzeri	40	2,006	,7605						

Tabloda Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 61'de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F=5,16$; $p<,05$). Daha sonra bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin seçileceğini kararlaştırmak amacıyla Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($LF=2,063$; $p>,05$). Bundan dolayı varyansların homojen olması halinde çoğunlukla tercih edilen post hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan Scheffe çoklu testi sonuçları tablo 62'de sunulmuştur.

Tablo 62. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Umursamaz Öğretmen Davranışı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
2000' den Az	2000-3000 TL Arası	-,11786	,11851	,804
	3000-4000 TL Arası	-,28530	,09333	,027
	4000 TL ve Üzeri	-,39911	,11851	,011
2000-3000 TL Arası	2000' den Az	,11786	,11851	,804
	3000-4000 TL Arası	-,16744	,12088	,590
	4000 TL ve Üzeri	-,28125	,14124	,268
3000-4000 TL Arası	2000' den Az	,28530	,09333	,027
	2000-3000 TL Arası	,16744	,12088	,590
	4000 TL ve Üzeri	-,11381	,12088	,829
4000 TL ve Üzeri	2000' den Az	,39911	,11851	,011
	2000-3000 TL Arası	,28125	,14124	,268
	3000-4000 TL Arası	,11381	,12088	,829

Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutu Emredici Umursamaz Öğretmen Davranışı puanlarının gelir düzeyi puanlarının Gelir Düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheff testi tablo 63'de sunulmuştur. Testin sonucunda 2000' den az gelire sahip grup ile 3000-4000 TL ve

4000 TL ve üzeri gruplar arasında 2000' den az gelire sahip grup aleyhine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuç, 2000' den az gelire sahip grupta bulunan matematik öğretmenlerinin 3000-4000 TL ile 4000 TL ve üzeri gruplara göre daha az Umursamaz Öğretmen Davranışını gördüklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır ($p>.05$).

4.3. Tükenmişlik Ölçeğinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, okul türü, okul kademesi, kadro durumu, hizmet yılı, gelir durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir. Ayrıca Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarının değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Gruplar Arasında Farklılaşmayı belirlemek amacıyla Tamhane's T2 Testi yapılmıştır.

Tablo 63. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Duygusal Tükenme	264	1,9289	,07458	1,21184
Duyarsızlaşma	264	1,0962	,07119	1,15662
Kişisel Başarı	264	4,5142	,05952	,96710

Matematik öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri alt boyutlarına ait, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmış, puanlar tablo 63'de sunulmuştur. "Kişisel Başarı" alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,5142$, standart sapması $ss=0,05952$, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=0,96710$; "Duygusal Tükenme" alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,9289$, standart sapması $ss=0,07458$, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=1,21184$; "Duyarsızlaşma" alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,0962$, standart sapması $ss=0,07119$, standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=1,15662$ olarak saptanmıştır.

Tablo 64. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Değerler	Duygusal tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel başarı	
N	264	264	264	
Normal Parametreler	\bar{x}	1,92	1,09	4,51
	ss	1,12	1,15	,967
Kolmogorov-Smirnov Z	,101	,177	,063	
p	,000	,000	,012	

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Sırası ile elde edilen puanlar ($z=,101$; $z=,177$; $z=,063$; $p<,05$).

Tablo 65. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Tükenme	Kadın	181	1,9718	1,242	,0923	,849	262	,397
	Erkek	83	1,8353	1,144	,1256			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 65'de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=,849$; $p>,05$).

Tablo 66. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyarsızlaşma	Kadın	181	,9812	1,084	,0806	-2,407	262	,017
	Erkek	83	1,3470	1,270	,1394			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 66'da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-2,407$; $p<.05$). Bu farklılık erkek matematik öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle erkek matematik öğretmenleri kadın matematik öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Tablo 67. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Başarı	Kadın	181	4,5518	,9562	,0710	,932	262	,352
	Erkek	83	4,4322	,9912	,1088			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 67'de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=,932$; $p>.05$).aa

Tablo 68. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	20-29 Yaş	184	1,965	1,186	G.Arası	11,015	2	5,508	3,83	,023
	30-39 Yaş	70	1,981	1,288	G.İçi	375,217	261	1,438		
	40 Yaş ve Üzeri	10	,9000	,5700	Toplam	386,232	263			

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 68’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F=3,83$; $p<,05$). Daha sonra anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin seçileceğini kararlaştırmak amacıyla Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($LF=3,246$; $p<,05$). Bundan dolayı varyansların homojen olmaması halinde çoğunlukla tercih edilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tamhane’s T2 testi sonuçları tablo 69’da sunulmuştur.

Tablo 69. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-29 Yaş	30-39 Yaş	-,01598	,17709	1,000
	40 Yaş ve Üzeri	1,06498	,20038	,000
30-39 Yaş	20-29 Yaş	,01598	,17709	1,000
	40 Yaş ve Üzeri	1,08095	,23707	,000
40 Yaş ve Üzeri	20-29 Yaş	-1,06498	,20038	,000
	30-39 Yaş	-1,08095	,23707	,000

Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi tablo 69'da sunulmuştur. Testin sonucunda, 20-29 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri grubu arasında, 20-29 yaş grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, 20-29 yaş grubundaki matematik öğretmenlerinin 40 yaş ve üzeri gruptan daha çok duygusal tükenme yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca; 30-39 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri grup arasında 30-39 yaş grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, 30-39 yaş grubundaki matematik öğretmenlerin 40 yaş ve üzeri gruptan daha çok duygusal tükenme yaşadıklarını göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 70. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	20-29 Yaş	184	1,025	1,081	G.Arası	14,969	2	7,485		
	30-39 Yaş	70	1,405	1,330	G.İçi	336,867	261	1,291		
	40 Yaş ve Üzeri	10	,2400	,2796	Toplam	351,836	263		5,79	,003

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 70’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F=5,79$; $p<,05$). Daha sonra anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin seçileceğini kararlaştırmak amacıyla Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($LF=9,368$; $p<,05$). Bundan dolayı varyansların homojen olmaması halinde çoğunlukla tercih edilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tamhane’s T2 testi sonuçları tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
20-29 Yaş	30-39 Yaş	-,38071	,17786	,100
	40 Yaş ve Üzeri	,78500	,11908	,000
30-39 Yaş	20-29 Yaş	,38071	,17786	,100
	40 Yaş ve Üzeri	1,16571	,18193	,000
40 Yaş ve Üzeri	20-29 Yaş	-,78500	,11908	,000
	30-39 Yaş	-1,16571	,18193	,000

Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi post-hoc Tamhane's T2 testi tablo 71'de sunulmuştur. Testin sonucunda, 20-29 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri grubu arasında 20-29 yaş grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, 20-29 yaş grubundaki matematik öğretmenlerin 40 yaş ve üzeri gruptan daha çok duyarsızlaşma yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca 30-39 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri grubu arasında 30-39 yaş grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, 30-39 yaş grubundaki matematik öğretmenlerin 40 yaş ve üzeri gruptan daha çok duyarsızlaşma yaşadıklarını göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 72. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	20-29 Yaş	184	4,574	,9497	G.Arası	3,877	2	1,938		
	30-39 Yaş	70	4,321	1,006	G.İçi	242,101	261	,928	2,09	,126
	40 Yaş ve Üzeri	10	4,762	,8906	Toplam	245,978	263			

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 72’de sunulmuştur. Testin sonucunda yaş gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=2,09$; $p>,05$).

Tablo 73. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	Bekar	170	1,938	1,24	,095			
	Evli	94	1,911	1,16	,119	,174	262	,862

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan

t testi tablo 73’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=,174$; $p>.05$).

Tablo 74. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyarsızlaşma	Bekar	170	1,095	1,14	,087	-,017	262	,986
	Evli	94	1,097	1,18	,122			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 74’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-,017$; $p>.05$).

Tablo 75. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Başarı	Bekar	170	4,557	,973	,074	,975	262	,331
	Evli	94	4,436	,955	,098			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutuna ait puanların matematik öğretmenlerin Medeni Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 75’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=,975$; $p>.05$).

Tablo 76. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Tükenme	4 Yıllık Fakülte	239	1,958	1,22	,079			
	Lisans					1,23	262	,218
	Üstü Eğitim	25	1,644	1,04	,209			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 76'da sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=1,23$; $p>.05$).

Tablo 77. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyarsızlaşma	4 Yıllık Fakülte	239	1,111	1,16	,075			
	Lisans					,655	262	,513
	Üstü Eğitim	25	,9520	1,08	,216			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için

yapılan t testi tablo 77’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=,655$; $p>.05$).

Tablo 78. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Başarı	4 Yıllık Fakülte	239	4,513	,934	,060			
	Lisans					-,031	262	,975
	Üstü Eğitim	25	4,520	1,26	,252			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 78’de sunulmuştur. Tabloya göre istatistiksel olarak gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($t=-,031$; $p>.05$).

Tablo 79. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Tükenme	Devlet Okulu	231	1,915	1,20	,079			
	Özel Okul	33	2,020	1,27	,221	-,462	262	,644

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme alt boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin

çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 79'da sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-,462$; $p>.05$).

Tablo 80. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyarsızlaşma	Devlet Okulu	231	1,118	1,17	,077	,832	262	,406
	Özel Okul	33	,9394	,985	,171			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma alt boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi tablo 80'de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=,832$; $p>.05$).

Tablo 81. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Başarı	Devlet Okulu	231	4,497	,977	,064	-,751	262	,453
	Özel Okul	33	4,632	,894	,155			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutundan alınan puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 81’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($t=-,751$; $p>.05$).

Tablo 82. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Tükenme	Ortaokul	189	1,918	1,25	,091	-,212	262	,832
	Lise	75	1,954	1,09	,126			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 82’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=-,212$; $p>.05$).

Tablo 83. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyarsızlaşma	Ortaokul	189	1,102	1,20	,087	,143	262	,886
	Lise	75	1,080	1,02	,118			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit

etmek için yapılan t testi sonucu tablo 83’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=,143$; $p>.05$).

Tablo 84. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Başarı	Ortaokul	189	4,561	,985	,071	1,26	262	,208
	Lise	75	4,395	,915	,105			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutundan elde edilen puanların matematik öğretmenlerin çalıştıkları Eğitim Kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 84’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=1,26$; $p>.05$).

Tablo 85. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Tükenme	Kadrolu Matematik öğretmeni	160	2,067	1,22	,096	2,32	262	,021
	Ücretli Matematik öğretmeni	104	1,715	1,17	,114			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutundan elde edilen puanlar matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için

yapılan t testi sonucu tablo 85’de sunulmuştur. Tabloya göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=2,32$; $p<.05$). Saptanan farklılık kadrolu matematik öğretmenlerin lehine bir durumdur. Diğer bir ifadeyle kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadır.

Tablo 86. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyarsızlaşma	Kadrolu Matematik öğretmeni	160	1,223	1,18	,094	2,23	262	,026
	Ücretli Matematik öğretmeni	104	,9000	1,08	,105			

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutundan elde edilen puanlar matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 86’da sunulmuştur. Buna göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=2,23$; $p<.05$). Saptanan farklılık kadrolu matematik öğretmenlerin lehine bir durumdur. Diğer bir ifadeyle kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Tablo 87. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Başarı	Kadrolu Matematik öğretmeni	160	4,363	,888	,070			
	Ücretli Matematik öğretmeni	104	4,746	1,03	,101	-3,20	262	,002

Tabloda örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı boyutundan elde edilen puanlar matematik öğretmenlerin Çalışma Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu tablo 87’de sunulmuştur. Buna göre gruplara ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($t=-3,20$; $p<.05$). Saptanan bu farklılık ücretli matematik öğretmenlerin lehine oluşmaktadır. Diğer bir deyişle kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlere göre daha az kişisel başarı yaşamaktadır.

Tablo 88. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Tükenme	0-5 Yıl	192	1,960	1,214	G.Arası	10,639	3	3,546		
	6-11 Yıl	56	2,013	1,287	G.İçi	375,593	260	1,445		
	12-17 Yıl	11	1,525	,4362	Toplam	386,232	263		2,45	,064
	18 Yıl ve Üzeri	5	,6444	,3959						

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutundan elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 88’de sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=2,45$; $p>,05$).

Tablo 89. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duyarsızlaşma	0-5 Yıl	192	1,111	1,142	G.Arası	4,640	3	1,547		
	6-11 Yıl	56	1,167	1,242	G.İçi	347,196	260	1,335		
	12-17 Yıl	11	,8545	1,121	Toplam	351,836	263		1,15	,326
	18 Yıl ve Üzeri	5	,2400	,2607						

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutundan elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 89’da sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($F=1,15$; $p>,05$).

Tablo 90. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kişisel Başarı	0-5 Yıl	192	4,532	,9870	G.Arası	2,747	3	,916		
	6-11 Yıl	56	4,484	,8693	G.İçi	243,231	260	,936		
	12-17 Yıl	11	4,136	1,103	Toplam	245,978	263		,979	,403
	18 Yıl ve Üzeri	5	4,975	,9244						

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel başarı boyutundan elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin kıdem değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 90’da sunulmuştur. Testin sonucunda kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($F=,979$; $p>,05$).

Tablo 91. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	2000' den Az	98	1,688	1,196	G.Arası	9,930	3	3,310		
Duygusal Tükenme	2000- 3000 TL Arası	40	2,191	1,255	G.İçi	376,303	260	1,447		
	3000- 4000 TL Arası	86	2,010	1,167	Toplam	386,232	263		2,28	,079
	4000 TL ve Üzeri	40	2,080	1,239						

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 91’de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=2,28$; $p>,05$).

Tablo 92. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duyarsızlaşma	2000'den Az	98	,8347	1,025	G.Arası	11,501	3	3,834		
	2000-3000 TL Arası	40	1,355	1,177	G.İçi	340,335	260	1,309		
	3000-4000 TL Arası	86	1,180	1,162	Toplam	351,836	263		1,84	,084
	4000 TL ve Üzeri	40	1,285	1,335						

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 92'de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=1,84$; $p>,05$).

Tablo 93. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kişisel Başarı	2000'den Az	98	4,725	1,052	G.Arası	7,953	3	2,651		
	2000-3000 TL Arası	40	4,496	,8128	G.İçi	238,025	260	,915		
	3000-4000 TL Arası	86	4,318	,8490	Toplam	245,978	263		2,89	,036
	4000 TL ve Üzeri	40	4,434	1,055						

Tabloda Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerlerinin Gelir Düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi tablo 93'de sunulmuştur. Testin sonucunda gelir düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F=2,89$; $p<,05$) Daha sonra anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin seçileceğini kararlaştırmak amacıyla Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($LF=2,948$; $p<,05$). Bundan dolayı varyansların homojen olmaması halinde çoğunlukla tercih edilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tamhane's T2 testi sonuçları tablo 94'de sunulmuştur.

Tablo 94. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
2000' den Az	2000-3000 TL Arası	,22889	,16681	,681
	3000-4000 TL Arası	,40745	,14033	,025
	4000 TL ve Üzeri	,29139	,19793	,610
2000-3000 TL Arası	2000' den Az	-,22889	,16681	,681
	3000-4000 TL Arası	,17856	,15779	,837
	4000 TL ve Üzeri	,06250	,21067	1,000
3000-4000 TL Arası	2000' den Az	-,40745	,14033	,025
	2000-3000 TL Arası	-,17856	,15779	,837
	4000 TL ve Üzeri	-,11606	,19038	,991
4000 TL ve Üzeri	2000' den Az	-,29139	,19793	,610
	2000-3000 TL Arası	-,06250	,21067	1,000
	3000-4000 TL Arası	,11606	,19038	,991

Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi tablo 94'de sunulmuştur. Testin sonucunda 2000' den grup ile 3000-4000 arası gelire sahip grup arasından, 2000' den az gelire sahip grup lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, 2000' den az gelire sahip gruptaki matematik öğretmenlerinin 3000-4000 gelire sahip gruba göre

daha fazla kişisel başarı gördüklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($p>.05$).

4.4.Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ile tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 95. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarından Duygusal Tükenme Arasındaki İlişkiler

Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları	Duygusal Tükenme Puanları		
	N	r	p
Destekleyici Müdür Davranışı	264	-,245	,000
Emredici Müdür Davranışı	264	-,014	,827
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	264	,374	,000
Samimi Öğretmen Davranışı	264	-,120	,052
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	264	-,379	,000
Umursamaz Öğretmen Davranışı	264	,445	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Örgütsel İklim ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla Maslach tükenmişlik envanteri Alt Boyutu Duygusal Tükenme puanları arasında nasıl bir

ilişki olduğunu belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi tablo 95’de sunulmuştur. Test sonuçlarına göre puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır ($p < .05$). Bu sonuca göre Destekleyici Müdür Davranışı ile Duygusal Tükenme arasında ilişki bulunmuştur. ($r = -.245$; $p < .05$). ilişki zayıf şiddette ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile destekleyici müdür davranışı arttıkça duygusal tükenme azalmıştır. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı ile Duygusal Tükenme arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .374$; $p < .05$). ilişki zayıf şiddette ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça duygusal tükenme artmıştır. İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ile Duygusal Tükenme arasında ilişki bulunmuştur. ($r = -.379$; $p < .05$). ilişki zayıf şiddette ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça duygusal tükenme azalmıştır. Umursamaz Öğretmen Davranışı ile Duygusal Tükenme arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .445$; $p < .05$). ilişki orta şiddette ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile umursamaz öğretmen davranışı arttıkça duygusal tükenme artmıştır.

Tablo 96. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarından Duyarsızlaşma Arasındaki İlişkiler

Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları	Duyarsızlaşma Puanları		
	N	r	p
Destekleyici Müdür Davranışı	264	-,104	,091
Emredici Müdür Davranışı	264	,002	,974
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	264	,298	,000
Samimi Öğretmen Davranışı	264	-,044	,477
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	264	-,296	,000
Umursamaz Öğretmen Davranışı	264	,478	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Örgütsel İklim ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla Maslach tükenmişlik envanteri Alt Boyutu Duyarsızlaşma puanları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi tablo 96'da sunulmuştur. Test sonuçlarına göre puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır ($p < .05$). Bu sonuca göre Kısıtlayıcı Müdür Davranışı ile Duyarsızlaşma arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .298$; $p < .05$). ilişki zayıf şiddette ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça duyarsızlaşma artmıştır. İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ile Duyarsızlaşma arasında ilişki bulunmuştur. ($r = -.296$; $p < .05$). ilişki zayıf şiddette ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça duyarsızlaşma azalmıştır. Umursamaz Öğretmen Davranışı ile Duyarsızlaşma arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .478$; $p < .05$). ilişki orta şiddette ve doğru

orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile umursamaz öğretmen davranışı arttıkça duyarsızlaşma artmıştır.

Tablo 97. Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutlarından Kişisel Başarı Arasındaki İlişkiler

Örgütsel İklim Ölçeği Alt Boyutları	Kişisel Başarı Puanları		
	N	r	p
Destekleyici Müdür Davranışı	264	,203	,001
Emredici Müdür Davranışı	264	,236	,000
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	264	-,195	,001
Samimi Öğretmen Davranışı	264	,108	,079
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	264	,339	,000
Umursamaz Öğretmen Davranışı	264	-,230	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Örgütsel İklim ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla Maslach tükenmişlik envanteri Alt Boyutu Kişisel Başarı puanları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi tablo 97'de sunulmuştur. Test sonuçlarına göre puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır ($p < .05$). Bu sonuca göre Destekleyici Müdür Davranışı ile Kişisel Başarı arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .203$; $p < .05$). ilişki zayıf şiddette ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile destekleyici müdür davranışı arttıkça kişisel başarı artmıştır. Emredici Müdür Davranışı ile Kişisel Başarı arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .236$; $p < .05$). ilişki

zayıf şiddette ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile emredici müdür davranışı arttıkça kişisel başarı artmıştır. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı ile Kişisel Başarı arasında ilişki bulunmuştur. ($r=-.195$; $p<.05$). ilişki zayıf şiddette ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça kişisel başarı azalmıştır. İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ile Kişisel Başarı arasında ilişki bulunmuştur. ($r=.339$; $p<.05$). ilişki zayıf şiddette ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça kişisel başarı artmıştır. Umursamaz Öğretmen Davranışı ile Kişisel Başarı arasında ilişki bulunmuştur. ($r=-.230$; $p<.05$). ilişki zayıf şiddette ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile umursamaz öğretmen davranışı arttıkça kişisel başarı azalmıştır.

4.5.Örgütsel İklim Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanterine İlişkin Basit Regresyon Analizi

Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi onların tükenmişliklerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 98. Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duygusal Tükenme					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Destekleyici	3,430	,078		43,715	,000
Müdür	-,141	,034	-,245	-4,085	,000
Davranışı	R=,245		$R^2=,060$		
	F=16,687		P=,000		

Tablo 98'e göre Destekleyici müdür davranışı ve duygusal tükenme arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir($r=-,245$). Destekleyici müdür davranışı duygusal tükenmenin yordayıcısı durumundadır ($R=,245$; $R^2=,060$; $p<.05$). Destekleyici müdür davranışı duygusal tükenmenin %6'sını açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre destekleyici müdür davranışı arttıkça duygusal tükenme azalmaktadır.

Tablo 99. Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duyarsızlaşma					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Destekleyici	3,227	,059		54,732	,000
Müdür Davranışı	-,063	,037	-,104	-1,694	,091
	R=,104		$R^2=,011$		
	F=2,869		P=,091		

Tablo 99'a göre Destekleyici müdür davranışı ve duyarsızlaşma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Destekleyici müdür davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı değildir. (R=,104; $R^2=,011$; $p>,05$).

Tablo 100. Örgütsel İklim Ölçeği Destekleyici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Kişisel Başarı					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Destekleyici	2,496	,201		12,401	,000
Müdür Davranışı	,147	,044	,203	3,364	,001
	R=,203		$R^2=,041$		
	F=11,316		P=,001		

Tablo 100'e göre Destekleyici müdür davranışı ve kişisel başarı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=,203$). Destekleyici müdür davranışı kişisel başarının yordayıcısı durumundadır (R=,203; $R^2=,041$; $p<,05$). Destekleyici müdür

davranışı kişisel başarının %4'ünü açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre destekleyici müdür davranışı arttıkça kişisel başarı artmaktadır.

Tablo 101. Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duygusal Tükenme					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Emredici	2,558	,079		32,369	,000
Müdür	-,008	,035	-,014	-,219	,827
Davranışı	R=,014		$R^2=,000$		
	F=0,48		P=,827		

Tablo 101'e göre emredici müdür davranışı ve duygusal tükenme arasında bir ilişki bulunamamıştır. Emredici müdür davranışı duygusal tükenmenin yordayıcısı değildir. (R=,014; $R^2=,000$; $p>,05$).

Tablo 102. Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duyarsızlaşma					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Emredici	2,543	,058		43,904	,000
Müdür	,001	,036	,002	,032	,974
Davranışı	R=,002		$R^2=,000$		
	F=,001		P=,974		

Tablo 102'ye göre emredici müdür davranışı ve duyarsızlaşma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Emredici müdür davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı değildir. (R=,002; $R^2=,000$; $p>,05$).

Tablo 103. Örgütsel İklim Ölçeği Emredici Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Kişisel Başarı					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Emredici	1,794	,195		9,191	,000
Müdür	,166	,042	,236	3,930	,000
Davranışı	R=,236		$R^2=,056$		
	F=15,446		P=,000		

Tablo 103'e göre emredici müdür davranışı ve kişisel başarı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=,236$). Destekleyici müdür davranışı kişisel başarının yordayıcısı durumundadır ($R=,203$; $R^2=,042$; $p<,05$). Destekleyici müdür davranışı kişisel başarının yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre emredici müdür davranışı arttıkça kişisel başarı artmaktadır.

Tablo 104. Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duygusal Tükenme					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Kısıtlayıcı	1,821	,068		26,666	,000
Müdür	,196	,030	,374	6,518	,000
Davranışı	R=,374		$R^2=,140$		
	F=42,490		P=,000		

Tablo 104'e göre kısıtlayıcı müdür davranışı ve duygusal tükenme arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,374$). Kısıtlayıcı müdür davranışı duygusal tükenmenin yordayıcısı durumundadır ($R=,374$; $R^2=,140$; $p<,05$). Kısıtlayıcı müdür davranışı duygusal tükenmenin %14'ünü açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça duygusal tükenme artmaktadır.

Tablo 105. Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duyarsızlaşma					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Kısıtlayıcı	2,019	,051		39,216	,000
Müdür Davranışı	,164	,032	,298	5,062	,000
	R=,298		$R^2=,089$		
	F=25,625		P=,000		

Tablo 105'e göre kısıtlayıcı müdür davranışı ve duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,298$). Kısıtlayıcı müdür davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı durumundadır ($R=,298$; $R^2=,089$; $p<,05$). Kısıtlayıcı müdür davranışı duyarsızlaşmanın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça duyarsızlaşma artmaktadır.

Tablo 106. Örgütsel İklim Ölçeği Kısıtlayıcı Müdür Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Kişisel Başarı					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Kısıtlayıcı	2,777	,183		15,136	,000
Müdür Davranışı	-,128	,040	-,195	-3,224	,001
	R=,195		$R^2=,038$		
	F=10,395		P=,001		

Tablo 106'ya göre kısıtlayıcı müdür davranışı ve kişisel başarı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-,195$). Kısıtlayıcı müdür davranışı kişisel başarının yordayıcısı durumundadır ($R=,195$; $R^2=,038$; $p<,05$). Kısıtlayıcı müdür davranışı kişisel başarının yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça kişisel başarı azalmaktadır.

Tablo 107. Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duygusal Tükenme					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Samimi	2,655	,075		35,396	,000
Öğretmen Davranışı	-,064	,033	-,120	-1,950	,052
	R=,120		$R^2=,014$		
	F=3,802		P=,052		

Tablo 107'ye göre samimi öğretmen davranışı ve duygusal tükenme arasında bir ilişki bulunamamıştır. Samimi öğretmen davranışı duygusal tükenmenin yordayıcısı değildir. (R=,120; $R^2=,014$; $p>,05$).

Tablo 108. Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duyarsızlaşma					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Samimi	2,558	,055		46,263	,000
Öğretmen Davranışı	-,025	,035	-,044	-,712	,477
	R=,044		$R^2=,002$		
	F=,506		P=,477		

Tablo 108'e göre samimi öğretmen davranışı ve duyarsızlaşma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Samimi öğretmen davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı değildir. (R=,044; $R^2=,002$; $p>,05$).

Tablo 109. Örgütsel İklim Ölçeği Samimi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Kişisel Başarı					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Samimi	2,203	,191		11,541	,000
Öğretmen Davranışı	,073	,041	,108	1,762	,079
	R=,108		$R^2=,012$		
	F=3,105		P=,079		

Tablo 109'a göre samimi öğretmen davranışı ve kişisel başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Samimi öğretmen davranışı kişisel başarının yordayıcısı değildir. (R=,108; $R^2=,012$; $p>,05$).

Tablo 110. Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duygusal Tükenme					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
İşbirlikçi	3,159	,056		56,325	,000
Öğretmen Davranışı	-,163	,025	-,379	-6,629	,000
	R=,379		$R^2=,144$		
	F=43,946		P=,000		

Tablo 110'a göre işbirlikçi öğretmen davranışı ve duygusal tükenme arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=-,379$). İşbirlikçi öğretmen davranışı duygusal tükenmenin yordayıcısı durumundadır (R=,379; $R^2=,144$; $p<,05$). İşbirlikçi öğretmen davranışı duygusal tükenmenin %14'ünü açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça duygusal tükenme azalmaktadır.

Tablo 111. Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duyarsızlaşma					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
İşbirlikçi	2,990	,042		70,516	,000
Öğretmen Davranışı	-,134	,027	-,296	-5,018	,000
	R=,296		$R^2=,088$		
	F=25,182		P=,000		

Tablo 111'e göre işbirlikçi öğretmen davranışı ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-,296$). İşbirlikçi öğretmen davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı durumundadır ($R=,296$; $R^2=,088$; $p<,05$). İşbirlikçi öğretmen davranışı duyarsızlaşmanın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça duyarsızlaşma azalmaktadır.

Tablo 112. Örgütsel İklim Ölçeği İşbirlikçi Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Kişisel Başarı					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
İşbirlikçi	2,018	,145		13,930	,000
Öğretmen Davranışı	,183	,031	,339	5,830	,000
	R=,339		$R^2=,115$		
	F=33,987		P=,000		

Tablo 112'ye göre işbirlikçi öğretmen davranışı ve kişisel başarı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=,339$). İşbirlikçi öğretmen davranışı kişisel başarının yordayıcısı durumundadır ($R=,339$; $R^2=,115$; $p<,05$). İşbirlikçi öğretmen davranışı kişisel başarının yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça kişisel başarı artmaktadır.

Tablo 113. Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duygusal Tükenme					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1,321	,067		19,654	,000
	,237	,030	,445	8,033	,000
	R=,445		$R^2=,198$		
	F=64,522		P=,000		

Tablo 113'e göre umursamaz öğretmen davranışı ve duygusal tükenme arasında pozitif yönlü orta bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,445$). Umursamaz öğretmen davranışı duygusal tükenmenin yordayıcısı durumundadır ($R=,445$; $R^2=,198$; $p<,05$). Umursamaz öğretmen davranışı duygusal tükenmenin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre umursamaz öğretmen davranışı arttıkça duygusal tükenme artmaktadır.

Tablo 114. Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Duyarsızlaşma					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1,485	,048		30,767	,000
	,267	,030	,478	8,812	,000
	R=,478		$R^2=,229$		
	F=77,655		P=,000		

Tablo 114'e göre umursamaz öğretmen davranışı ve duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü orta bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,478$). Umursamaz öğretmen davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı durumundadır ($R=,478$; $R^2=,229$; $p<,05$). Umursamaz öğretmen davranışı duyarsızlaşmanın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre umursamaz öğretmen davranışı arttıkça duyarsızlaşma artmaktadır.

Tablo 115. Örgütsel İklim Ölçeği Umursamaz Öğretmen Davranışının Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Kişisel Başarı					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Umursamaz Öğretmen Davranışı	2,472	,186		13,324	,000
	-,154	,040	-,230	-3,823	,000
	R=,230		$R^2=,053$		
	F=14,614		P=,000		

Tablo 115'e göre umursamaz öğretmen davranışı ve kişisel başarı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,230$). Umursamaz öğretmen davranışı kişisel başarının yordayıcısı durumundadır ($R=,230$; $R^2=,053$; $p<,05$). Umursamaz öğretmen davranışı kişisel başarının %5'ini açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre umursamaz öğretmen davranışı arttıkça kişisel başarı azalmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar özetlenerek yorumlanmış, literatür ışığında tartışmaya yer verilmiş ve bu sonuçlardan yola çıkarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında örgütsel iklim ölçeğinden elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerine göre okul müdürleri en çok destekleyici müdür davranışını sergilemektedir. Destekleyici müdür davranışını sırasıyla emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı takip etmektedir. Matematik öğretmenlerine göre okuldaki öğretmenler ise en çok işbirlikçi öğretmen davranışını sergilemektedir. Bunu sırasıyla samimi ve umursamaz öğretmen davranışı takip etmektedir. Matematik öğretmenlerine göre her ne kadar okul müdürlerinin çoğu destekleyici müdür davranışına sahip olsalar da bir kısmı da okul müdürlerinin kısıtlayıcı ve emredici müdür davranışına sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç, Çolak'ın (2016) yapmış olduğu araştırmaya göre okul müdürlerinin en çok destekleyici davranışlar sergilediği fakat okul müdürleri neredeyse destekleyici davranışlar kadar kısıtlayıcı davranışlar da sergilediğini ifade ettiği çalışmayla tutarlılık arz etmektedir.

Matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, çalışma durumu, gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark gözlemlenirken; yaş, eğitim kademesi, kıdem değişkenlerinde anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir. Matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında emredici, kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutu arasında anlamlı fark bulunmazken, destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışı boyutu arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek matematik öğretmenleri, kadın matematik öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha destekleyici müdür davranışını

sergilediklerini, okuldaki öğretmenlerin ise daha fazla işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışı sergilediklerini algılamaktadırlar.

Erkek matematik öğretmenleri, kadın matematik öğretmenlerine göre okul müdürlerinin kendilerine önem verdiklerini, müdürlerden daha fazla destek aldıklarını, okula güven duyduklarını, okuldan memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu ve daha fazla işbirliği içinde olduklarını algılamaktadır. Alanyazında okul ikliminin cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmalarda Çolak (2016) umursamaz öğretmen davranışı boyutunda erkek öğretmenlerin daha fazla umursamaz öğretmen davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Varlı (2015) yaptığı çalışmada ise samimi öğretmen davranışı boyutunda kadın öğretmen lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre ele alındığında emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bekar öğretmenler okul müdürlerinin emredici davranış sergilediğini düşünürken, evli matematik öğretmenleri okul müdürlerinin kısıtlayıcı müdür davranış sergilediğini düşünmektedirler.

Varlı (2015) yapmış olduğu çalışmada destekleyici müdür davranışı boyutunda lisans mezunları lehine anlamlı düzeyde fark bulurken, Çolak'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada okul ikliminin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çalışmada Varlı'nın (2015) çalışmasını destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre ele alındığında emredici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. 4 yıllık fakülte mezunu matematik öğretmenleri lisansüstü eğitim mezunu matematik öğretmenlere göre müdür davranışlarını daha fazla emredici olarak algılamaktadırlar. Aynı şekilde 4 yıllık fakülte mezunu matematik öğretmenleri lisansüstü eğitim mezunu matematik öğretmenlere göre okuldaki öğretmenleri daha fazla samimi bulmaktadır.

Özel kurumlarda çalışan matematik öğretmenleri, devlet kurumlarında çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla emredici müdür davranışı sergilediğini düşünmektedir. Özel okulda çalışan matematik öğretmenleri devlet okulunda çalışan

matematik öğretmenlere göre okuldaki öğretmenlerin daha fazla işbirlikçi öğretmen davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Çolak 'a (2016) göre özel okullar öğrencilere daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmak ve daha başarılı almak için diğer okullarla rekabet etmek zorundalar. Dolayısıyla okullar varlıklarını sürdürebilmeleri için okul müdürleri katı ve sert davranışlar sergileyebilir ve öğretmenleri daha sıkı denetleyebilir. Buna karşı öğretmenler birlikte çalışmaya önemsemiş, etkili ve yapıcı bir iletişim ortamı oluşturmuş olabilirler. Özel okullarda çalışan matematik öğretmenlerinin algılarına göre çalıştıkları okullar bağlı okul iklimine sahip olduğu söylenebilir.

Kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı müdür davranışı sergilediğini düşünürken, okuldaki öğretmenlerin ise umursamaz davranış sergilediğini düşünmektedir. Ülkemizde ücretli öğretmenlerin görevlendirilme, işe girme, işe devam edebilme şartlarının kadrolu öğretmenlere göre daha sınırlayıcıdır. Buna karşı kadrolu matematik öğretmenleri iş güvencelerinin olması, yasal olarak iş sürekliliğini güvencede hissetmelerine bağlı olarak okul müdürlerinin kendilerinin angarya işlerle sıkı markaj altında alındığı, kısıtlandığı algısına kapılmış olabilirler.

Geliri 2000'den az olan matematik öğretmenlerinin geliri 3000-4000 TL arasındaki matematik öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı sergilediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Geliri 2000'den az olan matematik öğretmenlerinin geliri 3000-4000 TL ile 4000 TL ve Üzeri olan matematik öğretmenlerine göre okuldaki öğretmenlerin daha az umursamaz öğretmen davranışını sergilediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Geliri 2000'den az olan öğretmen grubu diğer öğretmenlerden daha az ücret almalarına rağmen onlarla aynı işi yapmaları bu gruptaki matematik öğretmenlerini etkilemiş olabilir. Gelirinin az olduğunu düşünen matematik öğretmenleri yapılması istenilen rutin işleri bile angarya iş olarak algılayabilir ve okul müdürlerinin kendileri üzerinde baskı oluşturduğu kanısına varmış olabilirler.

5.2. Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Sonuçlar

Erkek matematik öğretmenleri kadın matematik öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Tükenmişlikle ilgili alanyazında yapılar çalışmalar

incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre sadece duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık yarattığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Girgin ve Baysal, 2005; Amasralı, 2016). Amasralı (2016), Girgin ve Baysal (2005) erkek matematik öğretmenlerinin kadınlara oranla daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

20-29 Yaş grubundaki matematik öğretmenlerinin 40 Yaş ve Üzeri gruba göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde 30-39 Yaş grubundaki matematik öğretmenlerinin 40 Yaş ve Üzeri gruba göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Daha genç matematik öğretmenlerinin daha fazla duygusal tükenme yaşamalarının sebebi iş tecrübelerinin az olması, yüksek beklentilerle işe başlamaları, bu beklentilerin karşılanamadığı düşüncesi, problemlerle başa çıkma yöntemlerini bilmemeleri v.b. sebepler olabilir. Deneyimli öğretmenlerin kendilerine olan güven ve inançları daha yüksek olabilir ve bu durum duygusal tükenmelerini negatif yönde etkilemiş olabilir. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin yaşı ilerledikçe duygusal tükenmeleri azaldığı sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Amasralı (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaş değişkeni arttıkça duygusal tükenme ile duyarsızlaşmaları azaldığı, kişisel başarılarının arttığını ifade etmiştir.

Matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri çalışma durumu değişkenine göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt boyutlarında kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli çalışan matematik öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Kadrolu çalışan matematik öğretmenleri ücretli matematik öğretmenlerine göre daha çok duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşarken, kişisel başarıları da daha düşüktür. Ücretli matematik öğretmenleri işten çıkarılma korkusu veya sonraki yıllarda aynı okulda tekrar çalışma düşüncesi ile verilen görevleri eksiksiz yerine getirme, beklentileri karşılama, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için daha azimli davranışlar sergilemiş olabilir ve daha kendilerinin okula daha faydalı olduklarını düşünüyor olabilirler. Kadrolu matematik öğretmenleri ise atanmış olma rahatlığıyla tam tersi davranışlar sergilemiş olabilir.

Matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri gelir durumu değişkenine göre 2000' den az maaş alanlar ile 3000-4000 arası maaş alanlar arasında 2000' den az maaş alanlar lehine anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Buna göre 2000'

den az maaş alan matematik öğretmenlerin 3000-4000 maaş alanlara göre kendilerini daha fazla başarılı gördüklerini sonucuna ulaşılmıştır. Gelir durumu 2000'den az olan matematik öğretmenlerinin ücretli veya özel okullarda çalışan öğretmenler olduğu göz önüne alındığında, kadrolu öğretmenlerle farklı ücretler almalarına rağmen aynı işi yapmaları bireysel olarak kendilerini daha başarılı oldukları algısına katkıda bulunmuş olabilir.

5.3.Örgütsel İklim ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler

Destekleyici Müdür Davranışı ile Duygusal Tükenme arasında anlamlı zayıf düzeyde ters orantılı ilişki bulunurken, Destekleyici Müdür Davranışı ile Kişisel Başarı arasında zayıf düzeyde doğru orantılı ilişki bulunmuştur. Destekleyici müdür davranışı duygusal tükenme ve kişisel başarının yordayıcısı durumundadır. Destekleyici müdür davranışı duygusal tükenmenin %6'sını, kişisel başarının %4'ünü açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre destekleyici müdür davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri azalmakta, kişisel başarıları artmaktadır.

Okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışı sergilemeleri matematik öğretmenlerini olumlu ve pozitif yönde etkilemektedir. Hoy ve Tarter'e (1977) göre destekleyici müdür davranışını sergileyen okul müdürleri öğretmenleri önemser, öğretmenlerle ilgilenir ve tavsiyede bulunurken eleştiriye açık gerçekçi ve yapıcı bir dil kullanır. Bu durum matematik öğretmenlerinin duygusal olarak tükenmelerini önleyebilir, öğretmenlerde fikirlerine önem verildiği için kendilerini kişisel olarak daha başarılı olduğu algısı oluşturabilir. Okul müdürünün destekleyici bir tutum sergilemesi öğretmenleri yapıcı bir dil ile eleştirmesi, onları takdir etmesi sonucunda beklentileri karşılanan, memnuniyet düzeyleri yüksek olan matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini azaltır.

Emredici Müdür Davranışı ile Kişisel Başarı arasında zayıf düzeyde ve doğru orantılı ilişki bulunmuştur. Emredici müdür davranışı kişisel başarının yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre emredici müdür davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin kişisel başarıları artmaktadır. Emredici müdür davranışı sergileyen okullarda müdürlerin otokratik, sıkı ve katı davranışlara sahip olması gibi olumsuz davranışlar içerdiğinden matematik öğretmenlerinin kişisel başarı algısının

düşük olması beklenmektedir. Fakat bu araştırmanın bulgularına göre emredici müdür davranışı öğretmenler üzerinde ters etki yaratmıştır. Emredici müdür davranışı okul iklimini olumsuz yönde etkileyen bir alt boyut olmasına rağmen bu araştırmada müdürlerin otokratik davranması, katı ve sert kurallarının olması, öğretmenlerin sıkı bir şekilde denetlenmesinin matematik öğretmenlerinin kişisel başarı algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı ile tükenmişlik alt boyutu olan Duygusal Tükenme arasında zayıf düzeyde doğru orantılı, Duyarsızlaşma arasında zayıf düzeyde ve doğru orantılı, Kişisel Başarı arasında zayıf düzeyde ve ters orantılı olarak ilişki bulunmuştur. Kısıtlayıcı müdür davranışı duygusal tükenme, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarının yordayıcısı durumundadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları artmakta, kişisel başarıları azalmaktadır.

İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ile tükenmişlik alt boyutu olan Duygusal Tükenme arasında zayıf düzeyde ve ters orantılı, Duyarsızlaşma arasında zayıf düzeyde ve ters orantılı, Kişisel Başarı arasında zayıf düzeyde ve doğru orantılı ilişki bulunmuştur. İşbirlikçi öğretmen davranışı duygusal tükenme, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarının yordayıcısı durumundadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre okuldaki öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları azalmaktadır. Kişisel başarı algıları ise artmaktadır.

İşbirlikçi öğretmen davranışına sahip okullarda, öğretmenlerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurdukları, mesleki deneyimlerini paylaştıkları, görev ve sorumluk sahibi oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı dayanışma içinde olması, paylaşımcı, etkili ve yapıcı davranışlar sergilemeleri öğretmenlerin tükenmişliklerine olumlu yönde etki ettiği değerlendirilebilir. Bu durumun öğretmenlerin duygusal tükenmelerini ve duyarsızlaşma düzeylerini azalttığı gibi kişisel başarılarının da artmasını sağladığı söylenebilir.

Umursamaz Öğretmen Davranışı ile tükenmişlik alt boyutu olan Duygusal Tükenme arasında orta düzeyde ve doğru orantılı, Duyarsızlaşma arasında orta düzeyde ve doğru

orantılı, Kişisel Başarı arasında zayıf düzeyde ve ters orantılı ilişki bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı duygusal tükenme, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarının yordayıcısı durumundadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre okuldaki öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları artmakta, kişisel başarı azalmaktadır.

Destekleyici müdür davranışı ile duyarsızlaşma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Destekleyici müdür davranışı duyarsızlaşmanın yordayıcısı değildir. Emredici müdür davranışı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Emredici müdür davranışı duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın yordayıcısı değildir. Samimi öğretmen davranışı ile duygusal tükenme ve kişisel başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Samimi öğretmen davranışı duygusal tükenme ve kişisel başarının yordayıcısı değildir.

Okul iklimi ile matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul ikliminin alt boyutlarına ait aritmetik ortalama puanlarına göre matematik öğretmenleri, okul müdürlerinin en çok destekleyici müdür davranışı sergilediği, öğretmenlerin de en çok işbirlikçi öğretmen davranışı sergilediği algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin okul iklimi algılarına göre okulların açık iklime sahip olduğu sonucuna varabiliriz. Açık iklime sahip okulların matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, kişisel başarılarının yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin kısıtlayıcı davranış, öğretmenlerin umursamaz davranış sergilediği okullar kapalı iklime sahip okullardır. Matematik öğretmenlerinin bir kısmı okul müdürlerinin kısıtlayıcı, okuldaki öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı sergilediğini düşünmektedirler. Matematik öğretmenleri okul iklimi alt boyutu olan kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı algısı diğer alt boyutlara göre daha azdır. Bu algıya sahip öğretmen sayısının diğer alt boyutlardan daha az olması olumlu bir sonuçtur. Çünkü okul iklimi kapalı olması durumunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarabilir.

5.4.Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir.

5.4.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışı sergilemelerinin öğretmen davranışlarındaki rolü konusunda farkındalık geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde okul müdürleri açık okul iklimine sahip bir okul iklimi oluşturabilir, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini minimize ederek öğretmenlerin başarı algılarının artması sağlanabilir.
2. Okuldaki öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı arttıkça matematik öğretmenlerinin duyarsızlaşmaları ve duygusal tükenmeleri azalırken, kişisel başarıları artmaktadır. Öğretmenlerin takım çalışması becerilerinin geliştirmesine yönelik atölye çalışmaları düzenlenebilir, zümre öğretmenleri içinde mentorluk sistemi geliştirilebilir.
3. Okul iklimi ve matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri belirtildiği gibi birbirinden etkilenmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlerin tükenmişliklerini en aza indirmek için öğretmenleri baskı altına almadan, gerektiği kadar denetim sağlayarak, öğretmenler arasında işbirliğine dayalı okul iklimi oluşturabilir. Aynı zamanda okul müdürleri, öğretmenlerin girişimlerini desteklemeli ve başarılarını ödüllendirmeli, onları cesaretlendirmelidir. Böylece tükendiğini hisseden, duyarsızlaşan öğretmen davranışları azalabilir, kişisel başarılarında artış meydana gelebilir.
4. MEB Kapalı okul iklimine sahip okulları belirleyebilir, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik öğretmenlere psikolojik destek sağlayabilir, stresle başa çıkma yöntemleri hakkında bilgi verebilir.

5.4.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Yeni bir çalışmaya okul müdürleri de dahil edilerek okul müdürlerinin okul iklimini ve öğretmen davranışları algılama biçimleri araştırılabilir.

2. Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ile tükenmişlik düzeylerini arasındaki ilişki nitel verilerle derinlemesine inceleme yapılabilir.
3. Tüm branş öğretmenlerine (Fen bilgisi, Türkçe, Sosyal bilgiler, İngilizce vb.) yönelik okul iklimi ve öğretmen tükenmişlikleri arasındaki ilişki yeni bir çalışmayla ortaya konulabilir.
4. Ücretli öğretmenler başlı başına bir örneklem grubu olarak ele alınabilir.
5. Özel okullarda çalışan öğretmen sayısı artırılarak analizlerin daha genellenebilir olması sağlanabilir.



KAYNAKÇA

Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Aksu, A., Baysal, A. (2005). İlköğretim Okul Müdürlerinde Tükenmişlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:41, s.7-24

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050710/0> adresinden 20.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, cilt:18, sayı:2, 289-297.

Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 1-17.

Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, cilt: 4, sayı:2, 57-71

Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve Lise Matematik Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Tutumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, cilt: 52, sayı: 3, 368-420.

Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ. İ. B. F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, cilt:15, sayı:1, 131-148. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/yonveek/article/view/5000069206>

Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, cilt:9, 203-228. Isparta.

Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, cilt: 9, 13-26.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (Genişletilmiş 8. baskı). Ankara: Hatiboğlu.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitapevi, Ankara

Ayık, A., Savaş, M., Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt: 11 sayı:27, 203- 220.

Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Baltaş, A., Baltas, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerindeki tükenmişliğe etki eden faktörler (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Berkant, H.G. ve Gençoğlu, S.Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194- 217.

Bilge, S., Genç, S., (2014). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *International Journal of Educational Researchers* 5(1), 1-9. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijers/issue/8499/105663>

Bucak, E.B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı: 7

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Campell, L. L. (1983). *Teacher Burnout. Description and Prescription*. The Clearing House.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:15 No:2. Ekim 2007 (ss: 465-484).

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, cilt: 111, sayı:1, 180-213.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.

Çalık, T., Kurt, T., Çalık, C. (2011) Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, cilt: 1, sayı: 4

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

Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çelik, M. (2017). *Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Tüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu- tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Deliorman, R. B., Boz, İ. T., Yiğit, İ. ve Yıldız, S. (2009). Tükenmişliği ölçmede alternatif bir araç: Kopenhag tükenmişlik envanterinin Marmara Üniversitesi akademik personeli üzerine uyarlaması. *İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi Yönetim*, cilt: 20, sayı: 63, 77-98.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Deniz Kan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.16, s.2, 431-438.

Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. İçinde C.T. Uğurlu (Ed.), *Okul Yönetimi* 1.baskı (ss: 91-119). Ankara: Anı yayıncılık, 2016.

Dönmez, Ş. (2016) *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Ekizoğlu, N., ve Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, cilt: 2, sayı: 1, 43-57.

Eren, V., Durna, U. (2006). Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, sayı:10, yıl:9, 40-51.

Ertem, H.Y. (2015) *Velilerin okul iklimi algısı ve onların okulda katılımı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Evcı, N., Aylar, F (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:3, 414-428

Farber, B. A. (1984). *Stress and Burnout in Suburban Teachers*. *Journal of Educational Research*. 77 (6), 325-331. <http://www.jstor.org/pss/27540071> Erişim Tarihi: 14.12.2017

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, cilt: 10, sayı: 23, 151-171.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Erişim: 15 Mart 2015, <http://onlinelibrary.wiley.com/>

Freudenberger, H.J ve Richelson, G. (1981), *Burn-Out; How to Beat the High Cost of Success*, Bantam Boks, Doubleday & Company, Inc., New York.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması) (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 4(4), 172-187.

Girgin, G., Baysal, A. (2014). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, cilt: 4, sayı:4, 172-187.

Gündüz, B. (2004) *Öğretmenlerdeki Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar Ve Mesleki Bazı Değişkenlere Göre Yordanması*, Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gündüz, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İl Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul.

Halis, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.

Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers, *Public Personnel Management*, 17(2), 12-16.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, cilt: 1, sayı:2, 149-68.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hoyos, T., & Kallus, K. W. (2005). *Burnout risk factors: Stress-recovery-state and coping among teachers*. Department of Psychology. University of Graz. Austria.

İnce, N., B., Şahin, A.E. (2015) Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2); 385-399

Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.

Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Nedenleri Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları*. Nobel Yay. Ankara.

Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Just, G. A. (2010). *The effect of online interactive visuals on undergraduate mathematics learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University.

Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karaman, Ö. (2015). Şiddetin Yaygın Olduğu Okullarda Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları, *İlköğretim Online Dergisi*, cilt:14, sayı:2, s. 421-429,

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (sekizinci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, İ. (2017). *Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 20, 190-212.

Khan, J. H., Schneider, KT, Jenkins-Henkelman, TM, Moyle, LL (2006). *Emotioanal Social Support And Job Burnout Among High School Teachers: Is It All Due To Dispositional Affectivity?* Journal of Organizational Behavior, cilt: 27, 793-807.

Koçak. R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 19, sayı: 1, 65- 83.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, cilt: 17, sayı: 1, 117-139.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, cilt: 2, sayı:1, 99-113.

Maslach, C. ve P. G. Zimbardo (1982), *Burnout – The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Maslach, C., Jackson, S. E. (1985), The Role of Sex and Family Variables in Burnout, *Sex Roles*, Vol. 12, No. 7-8, 837–851.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manua, palo alto. Ca: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives, *applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leither, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, cilt: 52, 397-422.

Mattingly, M. A. (1977). Sources of stress and burnout in professional child care work. *Child Care Quarterly*, cilt: 6, sayı:6, 127-137.

MEB (2015). *Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden 06.03.2018 tarihinden alınmıştır.

MEB (2015). *Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri (TIMSS) 4. Ve 8. Sınıflar Ön Raporu. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 06.03.2018 tarihinden alınmıştır.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. cilt: 32, sayı:2, 341-350.

Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: 9, sayı:15, 103-116.

Öcalan, T. (2004). İlköğretimde Matematik Öğretimi. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi (Niğde il örneği)*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Ve Nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi Trakya Üniversitesi, Edirne.

Özkaya, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından*

Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Pines, A.M., Aranson, E (1988), *Career Burnout. Causes and Cures*. New York, The Free Press,

Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in

secondary schools. *American Secondary Education* cilt: 31, sayı:2, 49-70.

Sağır, M., Ercan, O., Duman, A., Bilen, K. (2014) Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:11, sayı:27, 277-294

Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarpkaya, R. (2000). Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu (Manisa İli Örneği). *Amme İdaresi Dergisi*, cilt: 33, sayı: 3, 121- 123.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, cilt:39, sayı:174, 348-364.

Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi (Bir Meta Analiz Çalışması)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şenel, T., Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV)*, cilt:9, sayı:4, 1-12.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, cilt:31, 1-10.

Thomasson, V. L. (2006). *A study of relationship between school climate and student performance on the Virginia standards of learning tests in elementary schools*. Doktora Tezi, Virginia Commonwealth University, Virginia.

Tuncer, M., Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 13, sayı:2

Turan, I. (2008). *İlk ve Orta Öğretimde Görevli Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tosun, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinde Duygusal Zeka ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uysal-Koğ, O., Başer, N. (2011). Görselleştirme Yaklaşımının Matematikte Öğrenilmiş Çaresizliğe ve Soyut Düşünmeye Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt:1, sayı: 3, 89-108

Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yarış, M. (2016). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz-Toplu, N. (2012). *Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Yorgancı, S., Kolçak, M., Terzioğlu, Ö., Kartal, Z., Bilici, N. (2014). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, cilt:2, sayı:1

Yurdabakan, İ. (2002). *Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. Eğitim Araştırmaları*, sayı: 6, 61-64.

Yurter Y, 2016. *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445- 458.

EKLER

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

Sayın Meslektaşlarım;

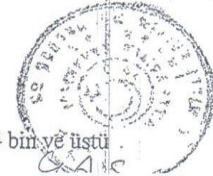
Bu çalışma formu, "Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışmasına yönelik hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Elde edilecek olan bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle adınızı yazmayınız. Hazırlanmış olduğum ölçek üç bölümden oluşan anket tarafınızdan gerçekçi bir şekilde yanıtlanması gerekmektedir. Her maddenin karşısında bulunan alanda kendinize en uygun maddeyi işaretlemenizi istemekteyim. Araştırmanın geçerliliği açısından, tüm soruları yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır. Anket formlarının doldurulması işlemi yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır.

Yardımlarınızdan ötürü teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Serkan GÖKSAL
Kültür Üny. Y. Lisans Öğrencisi
e-posta: serkaan_1988@hotmail.com
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meryem Demir Güdül

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1.) Cinsiyetiniz belirtiniz.
 Kadın Erkek
- 2.) Yaşınızı belirtiniz.
 20-29 yaş 30-39 yaş 40 yaş ve üzeri
- 3.) Medeni durumunuzu belirtiniz.
 Bekar Evli
- 4.) Öğrenim durumunuzu belirtiniz.
 2 yıllık fakülte 4 yıllık Fakülte Lisansüstü eğitim
- 5.) Çalıştığınız okul türünü belirtiniz.
 Devlet okulu Özel okul
- 6.) Çalıştığınız eğitim kademesi düzeyini belirtiniz.
 Ortaokul Lise
- 7.) Okuldaki çalışma durumunu belirtiniz.
 Kadrolu öğretmen. Ücretli öğretmen.
- 8.) Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?
 0-5 Yıl 6-11 Yıl 12- 17 Yıl 18 ve üzeri
- 9.) Gelir düzeyinizi belirtiniz.
 2 binden az 2 bin-3 bin arası 3 bin 4 bin arası 4 bin ve üstü



Örgütsel İklim Ölçeği

Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği (ÖİÖ), Türkçeye uyarlanması Yılmaz ve Altunkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek likert tipi 39 maddeden oluşmaktadır. Her madde; "1-Nadiren olur, 2-Bazen olur, 3- Genellikle olur ve 4-Çok sık olur" Likert tipi dördütlü yanıt seçeneklerinden biri ile yanıtlanmaktadır.

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.	Ölçek				
	1. Nadiren olur	2. Bazen olur	3. Genellikle olur	4. Çok sık olur	
Bu okulda					
1 Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Okul müdürünü anlamak kolaydır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Okul müdürü, otokratiktir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18 Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19 Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yükür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20 Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21 Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22 Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23 Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarının evlerine davet ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24 Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25 Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26 Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27 Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşır)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28 Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29 Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30 Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31 Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32 Öğretmenler birbirlerine destek olurlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33 Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34 Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla kolay kabul görürler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35 Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36 Yapılan toplantılar yararlıdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37 Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38 Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39 Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Maslach Tükenmişlik Envanteri, Christina Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Türkiye’de ilk defa Ergin(1993) tarafından sağlık çalışanları üzerine yaptığı araştırmada kullanılmıştır. Daha sonraki yıllarda Maslach ve arkadaşları (1986) eğitimciler için MaslachTükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunun geliştirdiler. Geliştirilen ölçek ilk kez Türkçe’ye uyarlama çalışması Girgin ve Baysal (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir (İnce, Şahin; 2013). Ölçek daha sonra Nuri Barış İNCE ve Ali E. ŞAHİN (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu 7’li likert tipi bir tutum ölçeğidir. Mevcut çalışmada yedi seçeneği (0-Hiçbir zaman, 1-Yılda birkaç kez, 2-Ayda bir kez, 3-Ayda birkaç kez, 4-Haftada bir kez, 5-Haftada birkaç kez, 6-Her gün) ölçek kullanılmıştır. Bu derecelendirmeye göre puanlama seçenekleri araştırmanın veri toplama sürecinde de aynı şekilde kullanılmıştır.

Açıklama:	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.							
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.							
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.							
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.							
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelmiş gibi davrandığımı hissediyorum.							
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.							
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.							
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.							
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.							
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.							
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.							
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.							
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.							
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.							
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.							
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum							
18. Öğrencilerimle iç içe çalıştığım bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum							
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.							
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.							
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Re: Taz Çalışmas
Yahya Altinkurt <yaltinkurt@gmail.com>

29.11 (Çar) , 12:53

Sayın Göksal
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır.
Başarılar dilerim.

29 Kasım 2017 15:29 tarihinde serkan göksal <serkaan_1988@hotmail.com> yazdı:
İyi günler Yahya hocam. Ben İstanbul Kültür Üniversitesinde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Belirlemiş olduğum tez konusu için Türkçe'ye çevirmiş olduğunuz "Örgütsel İklim Ölçeğini" izniniz olursa kullanmak istiyorum. Çalışmalarına devam etmek için sizden cevap bekliyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum.

NURİ BARIŞ INCE <n.barisince@gmail.com>

Bugün, 06:17
Sayın Serkan Göksal, uyarlamasını yapmış olduğumuz envanteri yayınlamış olduğumuz ilgili makaleyi referans göstererek çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Saygılarımla...

Nuri Barış INCE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi ABD
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE
Telefon: 0312 297 8626 / 156

Hacettepe University
Faculty of Education
Primary Education
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE
Phone: +90 312 297 8626 /156

Tez Çalışması izin
serkan göksal

2.12 (Cmt) , 18:02
nbaris.ince@hacettepe.edu.tr
İyi günler Nuri Barış hocam. Ben İstanbul Kültür Üniversitesinde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Belirlemiş olduğum tez konusu için Türkçe'ye çevirmiş olduğunuz "Maslach Tükenmişlik Ölçeğini" izniniz olursa kullanmak istiyorum. Çalışmalarına devam etmek için sizden cevap bekliyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum.

ANKET UYGULAMAYA DAİR VALİLİK OLURU



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.22116022
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

21/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Kültür Üniversitesi'nin 13.12.2017 tarih ve 24824 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonu'nun 19.12.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Serkan GÖKSAL'ın "**Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu tezi kapsamında; İlimiz Sultangazi ilçesinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan matematik öğretmenlerine; anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/12/2017
Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 14c9-53e3-3b41-9afd-c1d8 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.22474839
Konu: Anket Araştırma İzni

27.12.2017

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 13.12.2017 tarih ve 7681 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 21.12.2017 tarih ve 22116022 sayılı Olur'u.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Serkan GÖKSAL'ın "**Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız, ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mührürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d809-612a-37ed-a417-ecb0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Serkan GÖKSAL

Kişisel Bilgiler

- Doğum Tarihi** : 29.09.1988
- Doğum Yeri** : Yüksekova
- Medeni Durumu** : Evli
- Elektronik Posta** : serkaan_1988@hotmail.com
- Telefon** : 05443536824
- Eğitim İlk ve Ortaokul** : Yüksekova 75.Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
- Lise** : Nurullah Eren Anadolu Öğretmen Lisesi (2004- 2008)
- Lisans** : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü (2009-2013)
- Yüksek Lisans** : İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlama Anabilim Dalı (2015- 2018)

Çalıştığı Kurumlar

- Anadolu Üniversitesi Sözleşmeli Memur (2012)
- İstanbul/ Sultangazi Şehit Ferdi Yurduseven Ortaokulu Matematik Öğretmeni (2013-